

**Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України**

**Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя**

Наукові записки

**Психолого-педагогічні
науки**

№ 7



Ніжин – 2012

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки 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 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, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент 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, доктор педагогічних наук, професор 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;

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

Пуховська 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, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва 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 № 3 від 29.11.12 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 7. – 258 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. В. Мачужак**
Літературний редактор – **А. М. Конівненко**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Перекладач – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 23,10	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 30,0	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

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

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2012
© НДУ ім. М. Гоголя, 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 7, 2012 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Грітчина А. І.</i> Теоретичні аспекти формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина	7
<i>Дмитренко К. А.</i> Сутність професійної комунікації у педагогічній освіті	11
<i>Зброєва Н. Б.</i> Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання) ..	15
<i>Коваленко Є. І.</i> Відповідальне ставлення до здоров'я як педагогічна проблема	19
<i>Коваль В. В.</i> Постпенітенціарний соціальний супровід неповнолітніх	24
<i>Мороз Л. М.</i> Основні підходи до інтерпретації креативності в зарубіжних дослідженнях	29
<i>Петриченко Л. О.</i> Проблема якості освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України	36
<i>Притуляк Л. М.</i> Мотивація дошкільного працівника як основа заохочення до самовдосконалення	41
<i>Сустіна О. Є.</i> Сучасні проблеми у підлітковому середовищі та їх вплив на вживання психоактивних речовин	46
<i>Харківська А. А.</i> Генезис класичних функцій управління в сучасному педагогічному ВНЗ	52
<i>Чаговець А. І.</i> Нормативно-правовий аспект проблеми заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення в Україні	57

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Білер О. С.</i> Аналіз існуючих методик навчання комп'ютерних технічних засобів навчання студентів педагогічних університетів та визначення проблеми дослідження	61
<i>Голуб А. В.</i> Психологічний підхід дослідження усного мовлення у дітей з дизартріями	68
<i>Нечерда В. Б.</i> Виховання толерантності у підлітків у контексті формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу	72
<i>Толкачова А. С.</i> Особливості формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів	78

БУГАЙКІВСЬКІ ЧИТАННЯ

<i>Бабійчук Т. В.</i> Театральні зустрічі як ефективний засіб розвитку ключових компетентностей студентів педагогічних коледжів	84
<i>Беценко Т. П.</i> Філологічний аналіз художнього тексту як необхідний різновид науково-навчальної діяльності у системі шкільної освіти	89
<i>Божко О. П.</i> Реалізація принципу перспективності й наступності у виробленні текстотвірних умінь (говоріння) учнів 5–9 класів на уроках української мови ...	95
<i>Бойко В. М., Давиденко Л. Б.</i> Вивчення перехідних процесів у лексико-граматичних розрядах прикметників	103
<i>Бондаренко Ю. І.</i> Використання біографічної схеми під час вивчення образів-персонажів у школі	108
<i>Братко В. О.</i> Культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі	114
<i>Бутурлім Т. І.</i> Прихований навчальний план програм із української літератури для старших класів загальноосвітньої школи	118

Вертій О. І. Джерела та визначальні спрямування у пошуках змісту нових форм і методів роботи вчителя української літератури	124
Вітченко А. О., Вітченко А. Ю. Теоретичне обґрунтування методики монографічного вивчення літератури в науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків	131
Голуб Н. М., Проценко Л. І. Роль методу проектів у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови (до методики викладання у вищій школі)	136
Дворецька Л. О. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів у процесі викладання української мови за професійним спрямуванням	140
Довіна М. С. Вивчення літератури соцреалізму в старших класах профільної школи	145
Жила С. О. Консультації як форма вивчення літератури у виші	149
Левченко Т. М. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів лексикою з національно-культурним компонентом	156
Лілік О. О. Прес-конференція як організаційна форма вивчення української літератури у ВНЗ	161
Марущак О. М. Комунікативні завдання з української мови та літературного читання на сторінках періодичних видань для дітей молодшого шкільного віку	164
Мищенко О. В. Літературознавча проблема вивчення поняття "позасюжетні елементи" на уроках української літератури в старших класах	169
Покатилова О. О. Особливості вивчення творчості Ф. Стендаля на засадах культурологічного підходу	176
Чубань Т. В. Вивчення дієслів недоконаного виду у вищих навчальних закладах	182
Чупріна О. В. Система мультимедійних вправ на уроках української мови в 3–4 класах	186
Шевченко З. О. Формування загальнокультурної компетентності учнів на факультативних заняттях в основній школі	190
Шуляр В. І. Методична спадщина Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків і сучасний урок літератури	193

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Бескорса В. М. Актуальні проблеми професійної підготовки студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ: принципи удосконалення освітньо-професійної програми	198
Кочерга О. М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя	206
Острянюк Т. С. Модель комунікації в організаційній діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу	213
Отрошко Т. В. Підготовка компетентних фахівців в області інформаційних технологій – соціальне замовлення, обумовлене інформатизацією сучасного суспільства ..	221
Саркісова А. В. Модель формування спеціаліста технічної галузі	225
Ткаченко Л. І. Теоретичні засади технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи	229
Фролова І. В. Науково-дослідницька діяльність студентів – передумова випереджувального саморозвитку фахівця	236
Швецова Г. І. Вплив навчального процесу на рівень підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей до застосування комп'ютерної графіки	240

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Лукашова Н. І. Непересічна постать визначного педагога і вченого-хіміка в історії розвитку кафедри хімії Гоголівського вишу (до 95-ї річниці з дня народження О. М. Барама)	245
Яценко В. В. Заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина XIX – початок XX ст.) – ступінь дослідження проблеми	250

CONTENTS
METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Hritchyna A. I. Theoretical aspects of preparing youth in boarding schools for the role of a family man	7
Dmytrenko K. A. The essence of professional communication in pedagogical education	11
Zbroeva N. B. Readiness of teachers for inclusive education: statement of the problem	15
Kovalenko Y. I. Responsibility for health as a pedagogical problem	19
Koval' V. V. Post-penitentiary social support for juvenile offenders	24
Moroz L. M. The main approaches to the interpretation of creativity in the works of foreign authors	29
Petrychenko L. O. The problem of education quality at higher pedagogical educational institutions of Ukraine	36
Prytuliak L. N. Motivation of preschool educators as a basis for encouraging self-improvement	41
Suyetina O. Y. Contemporary problems in teenager environment and their influence on psychoactive substance use	46
Kharkivs'ka A. A. Genesis of the classic fuctions of management in contemporary higher pedagogical educational institutions	52
Chagovets' A. I. The legal aspect of the problem of encouraging preschool educators for self-improvement in Ukraine	57

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Biler O. S. Analysis of the existing methods of teaching students at pedagogical universities to use technical learning aids and definition of the problem of the research	61
Golub A. B. Psychological approach to studying the oral speech of children with dysarthria	68
Necherda V. Fostering tolerance among teenagers in the context of forming preventive educational einvironmnet in general education school	72
Tolkachova A. S. Peculiarities of forming communicative competence in young children at boarding school	78

BUGAYKO READINGS

Babiychuk T. V. Theater meeting as an effective means of key competence development of pedagogical college students	84
Betsenko T. P. Philological analysis of belles-léttres texts as an important type of learning activity in the system of school education	89
Bozhko O. P. Realization of the principle of perspective and succession in teaching text generation skills (speaking) to the 5th-9th-grade students in the Ukrainian language lessons	95
Boyko V. M., Davydenko L. B. Exploring transient processes in lexical-grammatical types of the adjective	103
Bondarenko Y. I. Using biographical schemes in studying literary characters at school	108
Bratko V. O. Culturological approach to teaching Ukrainian literature in middle school	114
Buturlym T. I. Hidden curriculum in Ukrainian literature for senior students at general education schools	118
Vertiy O. I. Sources and main trends in the search for new forms and methods of teaching Ukrainian literature	124
Vitchenko A. O., Vitchenko A. Y. Theoretical substantiation of the monographic studying of literature in T. F. and F. F. Bugaikos' scientific heritage	131
Holub N. M., Protsenko L. I. The role of the project method in professional training of future teachers of the Ukrainian language (on teaching methods in higher school)	136
Dvoret's'ka L. O. Forming the linguistic competence of prospective educators in the process of teaching the Ukrainian language for professional purposes	140
Dovina M. S. Studying socialist realism literature in specialized high school	145

Zhyla S. O. Tutorial as a form of studying literature in higher school	149
Levchenko T. M. Enriching the speech of 5–7-grade students with the national-cultural component	156
Lilik O. O. Press-conference as an organizational form of studying Ukrainian literature in higher school	161
Marushchak O. M. Communicative tasks in the Ukrainian language and literature for primary school children on the pages of periodicals	164
Mischenko O. V. Philological problem of studying "out-of-plot elements" in the Ukrainian literature lessons at high school	169
Pokatylova O. O. Peculiarities of studying F. Stendhal's works on the basis of culturological approach	176
Chuban' T. V. Studying imperfective verbs in higher school	182
Chuprina O. V. System of multimedia exercises for the Ukrainian language lessons in the 3rd–4th grades	186
Shevchenko Z. O. Formation of students' general cultural competence in middle school electives	190
Shulyar V. I. Methodological heritage of T. F. and F. F. Bugayko and the modern lesson in literature	193

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Beskorsa V. M. Focal problems of professional training in creative specialties at higher pedagogical educational institutions: principles of improving the educational-professional program	198
Kocherga O. M. Pedagogical conditions of forming social responsibility of prospective teachers	206
Ostryanko T. S. The model of communication organizational activity of the social pedagogue in educational institution is disclosed	213
Otroshko T. V. Commissioning education of specialists in the field of information technologies conditioned by informatization of modern society	221
Sarkisova A. V. A model of forming specialists in the technical field	225
Tkachenko L. I. Theoretical foundations of the technology of forming critical thinking in prospective primary school teachers	229
Frolova I. V. Student research work – a prerequisite of advanced self-development of specialists	236
Shvetsova G. I. The influence of educational process on the level of preparedness of prospective teachers of physico-mathematical disciplines for using computer graphics	240

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Lukashova N. I. Outstanding figure of the remarkable teacher and chemist in the history of the Department of Chemistry at Gogol Higher School (Dedicated to the 95th birth anniversary of O. M. Baram)	245
Yatsenko V. V. Incentives for preschool educators in the history of the Ukrainian pedagogical thought (the second half of the 19th – the beginning of the 20th century)	250

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.32+37.015.311:173.3-058.833]-053.6

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ СІМ'ЯНИНА

Грітчина А. І.

У статті розглянуто наукові досягнення з формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина, зокрема знань у галузі педагогіки, психології та соціології, уточнено зміст робочих понять.

Ключові слова: юнаки, готовність, роль, здібності, школа-інтернат.

В статье рассмотрены научные достижения с формирования готовности юношей школ-интернатов к исполнению роли семьянина, в частности знаний в области педагогики, психологии и социологии, уточнено содержание рабочих понятий.

Ключевые слова: юноши, готовность, роль, способности, школа-интернат.

The author of the article considers scientific attainments in the area of preparing youth in boarding schools for the role of a family man, particularly in the field of pedagogy, psychology and sociology, and specifies the content of the working concepts.

Key words: youth, preparedness, role, abilities, boarding school.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена тим, що донедавна освіта передавала підростаючому поколінню систему норм, орієнтири соціально-прийнятої поведінки, що забезпечувало збереження державного устрою суспільства й відносно безболісне входження випускників інтернатних закладів у доросле життя. На сьогодні одним із основних завдань освіти є підготовка людини до успішного виконання різних соціальних ролей (у т. ч. ролі сім'янина, дружини, батька, партнера).

Основні підходи щодо необхідності оволодіння вихованцями шкіл-інтернатів роллю сім'янина як передумови їх підготовки до сімейного життя обґрунтовані у Конституції України; Сімейному та Цивільному кодексах України; законах України – "Про охорону дитинства", "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування", "Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей", Положенні про загально-освітній інтернатний заклад України; Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування тощо.

Метою цієї статті є спроба розглянути основні підходи та думки дослідників з проблеми формування юнаків до виконання ролі сім'янина.

Формування готовності юнацтва до виконання ролі сім'янина – багатоаспектна проблема, яку пов'язують із статевим дозріванням та соціальною зрілістю особистості.

У сучасній педагогічній та психологічній науці, незважаючи на широке застосування поняття, чіткого визначення "готовності до виконання ролі" немає. Відповідні тлумачення відсутні в "Українському педагогічному словнику", "Енциклопедії освіти", "Педагогічному словнику для молодих батьків" та словнику "Сімейне виховання".

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної та соціальної літератури показав, що готовність до будь-якої діяльності розглядається як цілеспрямоване вираження рівня розвитку особистості, яке включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, вміння, настановлення, налаштованість на певну поведінку (М. Дяченко, Л. Кандибович).

Так, А. Крутецький розглядає готовність як синтез властивостей особистості, виділяє у її складі такі елементи: позитивне ставлення до діяльності, інтереси, схильності; характерологічні риси; психічний стан; знання, уміння й навички [6].

Серед двох основних підходів у трактуванні цього феномену – з одного боку, як особливий психологічний стан особистості, що дає можливість успішно виконувати майбутні сімейні ролі, з іншого – як стійка характеристика особистості, що включає в себе систему якостей для засвоєння ролі.

Різноманітні аспекти готовності молоді до виконання ролі сім'янина стали предметом вивчення психологів, педагогів, соціологів. Медико-психологічні аспекти підготовки до шлюбу розглядали у своїх дослідженнях (М. Алексєєва, Т. Афанасьєва, Л. Богданович, Т. Буленко, Д. Ісаєв, В. Каган, А. Хрипкова, З. Шкіряк-Нижник та ін.).

Морально-педагогічні аспекти підготовки школярів до сімейного життя вивчалися (В. Барським, В. Бойко, Л. Верб, М. Вовчик-Блакитною, З. Зайцевою, Є. Ільїною, В. Карпіковим, Р. Лемеховою, А. Сизановим, В. Сухомлинським, І. Трухіним). Особливості статевого виховання й статевого самовизначення як фактору готовності до виконання ролі сім'янина досліджували (М. Боришевський, О. Васютинський, Т. Говорун, О. Кікінежді, Д. Колесов, І. Кон, В. Кравець, Д. Логвінова, Л. Мороз, Т. Титаренко та ін.).

Соціально-психологічні механізми розвитку у юнаків готовності до виконання ролі сім'янина як необхідної складової життєдіяльності у власних сім'ях наявні у працях психологів (О. Бодальова, К. Вітакера, І. Дубровіної, В. Зацепіна, С. Ковальова, Г. Навайтиса, А. Обозової, П. Якобсона).

Окрім цього в монографічних дослідженнях педагогів знайшли відображення проблеми теорії і практики дошлюбної підготовки молоді (В. Кравець, В. Шмідт); підготовки до виконання батьківських і материнських функцій (В. Бойко, Д. Луцик, Г. Чередниченко); підготовка старшокласників до майбутнього сімейного життя засобами гендерного виховання (Л. Яценко).

На індивідуальний та диференційований підхід до старшокласників у підготовці майбутнього сім'янина звертали увагу (Т. Абаєва, В. Бизова, В. Вечер, І. Овчиннікова, Н. Пономаренко, М. Феоктистова, І. Шалімова); взаємодія школи та сім'ї у підготовці до шлюбу (В. Постовий, Д. Перфильєвська, Є. Сичова); формування культури інтимних почуттів (Л. Богданович, Л. Кульчицька). Формуванню усвідомленого батьківства присвячені праці (О. Безпалько, І. Братусь, Т. Веретенко, В. Гурова, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, Р. Овчарової). Дослідники (І. Кон, О. Лосєва, Т. Юферєва, З. Янкова) зосереджували увагу на питанні статевої відмінності та диференціації соціальних ролей. Процес засвоєння дитиною соціального досвіду за допомогою теорії ролі знайшов своє відображення у дослідженнях (Дж. Г. Мід, Р. Мінтон, С. Катрелл, Т. Парсонс, Т. Сарбін, А. Шилс).

Українські психологи зазначають, що загальною для соціологів і психологів характеристикою соціальних ролей є ціннісні орієнтації особистості та рольові установки (І. Бех), спільність цілей діяльності, життєва спрямованість або мотивація поведінки людей (С. Максименко, В. Семиченко).

Сукупність соціальних ролей, що відповідають певному статусу, називають рольовим набором (приписані та досяжні). Приписаним ролям не треба навчатися, вони даються людині об'єктивно (наприклад, син своїх батьків, він виконує цю роль без попередньої підготовки). Інша справа – ролі досяжні, їм треба навчатися. Рольове навчання передбачає виконання двох завдань: навчання обов'язкам і здійснення прав у відповідності з роллю; надбання установ, почуттів, очікувань, що відповідають даній ролі [7].

Засвоєні особистістю соціальні норми й ролі становлять зміст її цінностей, зумовлюють спрямованість її поведінки, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції. Рівень засвоєння соціальної ролі пов'язаний з усією сукупністю умов, у яких виховується дитина, де відбувається її розвиток, формування її життєвих цілей.

Актуальними для нашого дослідження є погляди А. Прихожан, Н. Толстих, Г. Філіпової, які вважають, що для успішного виконання ролі сім'янина необхідно навчитися любити, піклуватися, опікуватись іншим. До цього здатні лише ті діти, які в дитинстві відчували таке ставлення до себе з боку батьків. Діти-сироти й діти, позбавлені батьківського піклування, як правило, відчують значні труднощі в оволодінні роллю сім'янина, оскільки більшість вихованців інтернатних закладів зростали поза межами сімейного середовища, або мали негативний досвід сімейних стосунків.

У той же час виховання в умовах "закритості" інтернатного закладу, обмеженість оточення, жорстка регламентація дій вихователями у негативному

попередньому сімейному досвіді та відсутності адекватних позитивних зразків для статевої ролі ідентифікації сприяє тому, що діти мають недостатньо уявлень про сімейну роль чоловіка та жінки.

У підготовці юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька, вважає Н. Гусак [2], є ряд суттєвих недоліків: соціальний інфантилізм, незрілість більшості юнаків; нерозуміння соціальної значущості сім'ї у житті чоловіка; незнання сімейних функцій та непідготовленість до їх виконання; неадекватна самооцінка юнаками якостей і рис особистості, необхідних майбутньому чоловіку та батьку; нерозуміння фізіологічних та психологічних особливостей статей; недостатній рівень статевої поінформованості, необізнаність у питаннях сексуальної культури; спотворене уявлення про особливості статево-рольової поведінки; відсутність психологічної і практичної підготовки до усвідомленого батьківства.

На думку деяких учених (Т. Демидової, В. Кравця, В. Постового), в теперішній час, у суспільній свідомості відбувається зміна розуміння сімейних стосунків та ставлення до сімейного життя. За даними сучасних опитувань, у країні спостерігається тенденція збільшення кризових сімей, нестабільності молодих шлюбів.

Ми розділяємо думку А. Красовського [5], який відзначив, що готовність випускників шкіл до сімейного життя є системою сформованих стійких якостей особистості, необхідних для успішного створення і функціонування сім'ї. Ціннісні орієнтації розглядаються ним як регулятор поведінки особистості в сім'ї, а також як показник готовності старшокласників до майбутнього сімейного життя.

В. Сисенко [9] ввів поняття "здатність до шлюбу" та виокремив такі його складові, як-от: здатність турбуватися про іншу людину, робити добро; здатність співчувати, співпереживати, "входити" в емоційний світ партнера, розуміти його, знаходити духовну єдність з ним; здатність до кооперації, співпраці, спілкування; висока етична культура, що передбачає вміння бути толерантним, великодушним та добрим, розуміти іншу людину з усіма її недоліками, стримувати власний егоїзм.

На думку Г. Плясової, виховання сім'янина в умовах дитячого будинку буде ефективним, якщо: життєдіяльність дітей організована з позицій родинного виховання і максимально наближена до домашнього середовища; виконання батьківських ролей; вихователі дитячого будинку опановуватимуть і реалізовуватимуть нові соціально-професійні ролі – "батько", "мати" [8].

Так, В. Кравець вважає, що готовність людини до шлюбу й сім'ї є розуміння нею суспільного значення своїх дій, певних обов'язків між подружжям, відповідальності за сім'ю й дітей, добровільне прийняття непередбачених у сімейному житті турбот і обмежень в особистій свободі [4, с. 43]. Для нас важливою є думка вченого про відповідальність особи за створення та функціонування сім'ї перед суспільством та державою, на якій потрібно наголошувати в процесі підготовки хлопців та дівчат до майбутнього сімейного життя.

Для стабільного та повноцінного функціонування сім'ї необхідна відповідальність чоловіка і домінування його в сім'ї, наголошує психолог В. Дружинін. Він зазначає, що підготовка юнаків до ролі глави сім'ї, до прийняття відповідальних рішень за сім'ю в нашому суспільстві практично не ведеться [3].

Досліджуючи особливості статевої ролі розвитку хлопчиків із неповних сімей, В. Васютинський [1] зазначає, що їхній образ Я, параметри усвідомлення себе представниками чоловічої статі характеризуються погіршеною диференціацією. Водночас самооцінка статевої ролі особливостей у них має більш суперечливий характер: підвищена незадоволеність собою поєднується з намаганням ігнорувати негативну інформацію про свою особистість.

Більшість дослідників сходиться на думці, що у юнаків спостерігаються деякі відхилення у статевої ролі поведінці у тих випадках, коли їхні батьки залишили сім'ю до досягнення ними віку 5 років. Для тих хлопчиків, що вже пішли до школи, присутність чи відсутність батька вже не має великого впливу на формування статевої ролі поведінки. Хлопці із неповних сімей досить часто поводяться в майбутньому імпульсивно і навіть асоціально.

Кожний віковий період становлення особистості має особливу сенситивність до певних зовнішніх впливів – сім'ї, школи, друзів, ровесників тощо. Різноманітність таких соціальних інститутів допомагає дитині в оволодінні необхідними життєвими вміннями та навичками, що є актуальним для дітей, позбавлених сімейного виховання.

Аналіз результатів досліджень (Л. Верб, Н. Гусак, Г. Оглобіної), а також власних досліджень дав можливість виділити складові готовності юнаків до виконання ролі сім'янина:

- розуміння і усвідомлення необхідності виконання сімейних функцій та обов'язків;
- уміння зіставити особисті інтереси з інтересами сім'ї;
- високий рівень готовності юнаків-старшокласників до сімейного життя, до комунікативної діяльності;
- саморозвиток юнака як суб'єкта діяльності, формування в нього механізмів саморегуляції, самовиховання, необхідних для діалогічної взаємодії з іншими людьми у сімейних відносинах;
- здатність самостійно визначити труднощі під час виконання сімейних обов'язків й знаходження шляхів їх подолання;
- практичні уміння та навички, що необхідні для успішного сімейного життя.

Таким чином, узагальнення наукових підходів дає підставу прийти до висновку, що проблема формування готовності юнаків до виконання ролі сім'янина завжди була в центрі уваги дослідників, але актуальною є саме в сучасних соціокультурних умовах. Категорія "готовність до виконання ролі сім'янина" включає в себе формування ціннісного образу сім'ї, мотивації та установки на створення сім'ї, формування і розвиток якостей особистості її знань, умінь та навичок необхідних для успішного оволодіння роллю сім'янина.

Перспективою подальшого дослідження є необхідність проведення цілеспрямованої виховної роботи щодо формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина.

Література

1. Васютинський В. О. Особливості статево-рольового самовизначення хлопчиків-підлітків із неповних сімей : дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / Васютинський Вадим Олександрович. – К., 1992. – 137 с.
2. Гусак Н. І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Гусак Надія Іванівна ; Харківський нац. університет імені В. Н. Каразіна. – Х., 2005. – 222 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи / Владимир Николаевич Дружинин. – М. : КСП, 1996. – 160 с.
4. Кравець В. П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Кравець В. П. – Тернопіль, 1997. – 386 с.
5. Красовский А. С. Преподавание этики и психологии семейной жизни в школе : из опыта работы / А. С. Красовский. – Минск : Нар. асвета, 1990. – 128 с.
6. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
7. Некрасов А. І. Соціологія : навчальний посібник / А. І. Некрасов. – Харків : Одісей, 2004. – 304 с.
8. Плясова Г. И. Воспитание будущего семьянина в условиях детского дома : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Плясова Галина Ивановна. – Барнаул, 2008. – 190 с.
9. Сысенко В. А. Молодежь вступает в брак / В. А. Сысенко. – М. : Молодая гвардия, 1986. – 114 с.

УДК 378.14

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Дмитренко К. А.

У статті проаналізовано сутність професійної комунікації у педагогічній освіті, визначено поняття "комунікація" та "професійна комунікація". Автором проведено аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми комунікації у педагогічній освіті з метою удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і досягнення ними професіоналізму.

Ключові слова: спілкування, педагогічне спілкування, професіоналізм спілкування.

В статье проанализировано сущность профессиональной коммуникации в педагогическом образовании, определены понятия "коммуникация" и "профессиональная коммуникация". Автором проведен анализ последних исследований и публикаций по проблеме коммуникации в педагогическом образовании с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и достижения ими профессионализма.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, профессионализм общения.

The article offers analysis of the essence of professional communication in pedagogical education and definitions of the concepts "communication" and "professional communication". The author analyzes recent research and publications on communication problems in teacher education with the aim of improving professional training of future social workers and facilitating their achievement of professionalism.

Key words: communication, pedagogical communication, professional communication.

Постановка проблеми. Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, тобто вихована людина здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науковій літературі відбувається активний дискурс онтологічних засад розвитку особистості, методологічних засад педагогіки та освіти в цілому. Складність, багатоаспектність явища професійної комунікації у педагогічній освіті, неоднозначність підходів до розуміння її сутності та змісту вимагають попереднього визначення методологічних основ дослідження, які виступають свого роду "методологічним проектом".

Питання ефективності обміну інформацією (комунікації) упродовж віків вважалися фундаментальними, такими, що хвилювали людство. Перші дотики до проблематики людської комунікації знаходимо у творах видатних філософів і мислителів Стародавньої Греції й Стародавнього Риму та багатьох інших. Саме вони заклали основи риторики й герменевтики, культури передачі інформації та її обміну, що дозволило сучасним ученим простежити еволюцію пошуку найефективніших засобів організації процесу комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній і соціологічній літературі спілкування і комунікація розглядаються як пересічні, але несинонімічні поняття. Тут термін "комунікація", що з'явився в науковій літературі на початку ХХ ст., використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального й духовного світу, процесу передачі інформації від людини до людини, а також передачі й обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси. Спілкування ж розглядається як міжособистісна взаємодія людей під час обміну інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру. Серед основних функцій спілкування також виділяються контактна, метою якої є задоволення потреби людини в контакті з оточуючими, і впливова, що проявляється в постійному прагненні людини певним чином впливати на партнера. Таким чином спілкування означає вплив, обмін думками, поглядами, впливами, а також узгодження або конфлікт.

Російські дослідники теорії комунікації (Г. Андрєєва, А. Брудний, Л. Виготський, В. Вишняков, Н. Єрастов, В. Іванов, М. Каган, О. Леонтєв, А. Соколов), зарубіжні (М. Балдеггер, Л. Баркер, Р. Дафт, Г. Ласуелл, М. Мескон, О. Хольсті, Р. Якобсон) та вітчизняні (В. Буряк, В. Вишняков, М. Громкова, М. Молоканов, Л. Ситниченко) дослідники теорії комунікації акцентували увагу на моделюванні процесу обміну інформацією, визначивши його складники, особливості організації й управління, обґрунтувавши закономірності та принципи, яких має дотримуватися людина в процесі комунікації.

Мета статті – проаналізувати сутність професійної комунікації у педагогічній освіті; дати визначення поняттям "комунікація" та "професійна комунікація".

Виклад основного матеріалу. Комунікація (від лат. *communico* – робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь) – це процес та стан взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світами, на основі яких "Я" усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну "замість" через знаходження й визначення себе в "іншому". "Іншим" може бути "Я", "Ти", "Воно", "Ми". "Інші" об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері та ін.

Найчастіше категорія "комунікація" ототожнюється з категорією "спілкування". Нероздільність цих понять простежується і в мовах інших народів. Так, переклад з багатьох інших мов поняття "communication" означає спілкування. Але деякі вчені дотримуються протилежної точки зору щодо співвідношення вищезазначених категорій. Так, початок розмежування понять спілкування та комунікації належить Є. Жаркову. На його думку, "комунікація відноситься до галузі передачі й прийому інформації, спілкування – до процесів самоорганізації. Будь-яка комунікація є спілкуванням, але не кожне спілкування – комунікацією, тобто існує низка ситуацій, коли спілкування індивідів проходить без комунікативних зв'язків. Тоді цей процес є простою психічною діяльністю, спрямованою саму на себе" [1, с. 4–11].

Науковець Л. Баркер визначає поняття "комунікація", як "процес взаємопов'язаних елементів, що працюють разом, аби досягти необхідного результату або мети" [5, с. 57–65].

А. Соколов притримується такого визначення – "опосередковану й доцільну взаємодію двох суб'єктів" [7, с. 24–25].

У педагогічному словнику С. Гончаренка поняття комунікації сформульоване як "риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі" [5, с. 174].

Аналізуючи наявні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів, можна виділити як окремі напрями їх підготовку до професійної комунікативної діяльності, що розглядається науковцями під різним кутом зору: як компонент педагогічної (С. Амеліна, В. Гриньова, Л. Зазуліна, Т. Іванова), комунікативної (Ю. Пасов, І. Тимченко), мовленнєвої культури (О. Гоголь, В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький, В. Кочетова, В. Пасинок, О. Штепа), педагогічної майстерності (В. Абрамян, Н. Барахтян, О. Горська, Л. Загородня, Р. Короткова, Л. Рувинський); комунікативної компетентності (С. Макаренко, Г. Трофімова), комунікативного потенціалу (Л. Орбан-Лембрик, С. Терещук); як основа педагогічної взаємодії, встановлення професійних відносин (Г. Балл, І. Гапійчук, О. Грейліх, Я. Коломинський, Л. Кондрашова, Г. Микитюк, І. Шитова, Є. Юрківський тощо).

Існує точка зору, що базовою категорією є комунікація, яка відбувається між людьми у формі спілкування як обміну знаковими повідомленнями. Але є й протилежне трактування співвідношення понять "спілкування" і "комунікація", у якому основною категорією вважається спілкування, а в структурі останнього виділяються комунікація (обмін інформацією), інтеракція (організація взаємодії і впливу), перцепція (почуттєве сприйняття як основа взаєморозуміння). При цьому комунікація виступає посередником між індивідуальною і суспільно значущою інформацією. Так, в обох випадках, незважаючи на зовнішні розходження, основна увага приділяється механізму, який переводить індивідуальний процес передачі й сприйняття інформації в соціально значущий процес персонального й масового впливу.

Таким чином, поняття "спілкування" і "комунікація" мають як загальні, так і відмінні ознаки. Загальними є їхня співвіднесеність із процесами обміну й передачі

інформації, зв'язок з мовою як засобом передачі інформації. Відмінні ознаки обумовлені розходженням в обсязі змісту цих понять. Це пов'язане з тим, що вони використовуються в різних науках, які на перший план висувають різні аспекти цих понять. За спілкуванням в основному закріплюються характеристики міжособистісної взаємодії, а за комунікацією – додаткове значення – інформаційний обмін у суспільстві. На цій підставі спілкування являє собою соціально обумовлений процес обміну думками й почуттями між людьми в різних сферах їх пізнавально-трудової й творчої діяльності, що реалізується головним чином за допомогою вербальних засобів комунікації.

Для функціонально-рольового (формального) спілкування характерна взаємодія індивідів не тільки як особистостей, а, насамперед, як носіїв певних функцій. До формального відноситься професійне спілкування, яке відрізняється від міжособистісного тим, що в його процесі ставляться мета й конкретні завдання, які вимагають певного рішення.

Професійно-педагогічна комунікація як специфічний процес взаємообміну інформацією у системах "людина – людина", "людина – комп'ютер", "людина – комп'ютер – людина" є засобом здійснення професійної діяльності вчителя, майстерність якого має ґрунтуватись, з одного боку, на спеціальних професійних знаннях та різнобічних фахових умінях, а з іншого – на вмінні здійснювати взаємообмін інформацією з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, працівниками освіти тощо, досягаючи взаєморозуміння. Успішність її реалізації забезпечує компетентність у здійсненні комунікації – інтегральне особистісне утворення, що поєднує усвідомлене розуміння вчителем цінності комунікативної діяльності, теоретичну і практичну готовність до її кваліфікованого виконання.

Професійно-педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників за своє загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація, комунікативна діяльність є важливими чинниками психічного розвитку людини.

Професійно-педагогічна комунікація – система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин.

Нова концепція освіти і виховання у вищій школі вимагає удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і досягнення ними професіоналізму.

Професіоналізм спілкування – це готовність і уміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами, викладачами, на педагогічній практиці.

Педагогічне спілкування – особливий вид творчості. У професійному спілкуванні майбутніх соціальних педагогів можна виділити два взаємопов'язаних компоненти:

1. По-перше, це загальні принципи (основа) спілкування, що закладаються самим характером суспільного ладу, наслідуванням цінностей минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність педагога, єдина мета і завдання навчання і виховання.

2. По-друге, його індивідуальні принципи (основа) спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від конкретних умов і можливостей навчання і виховання реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і умінь.

Отже, в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури і суб'єкта міжособистісних стосунків з унікальною особистістю студента, яка постійно змінюється і збагачується. Оскільки об'єктом педагогічної діяльності є особистість, то вона будується за законами спілкування. Антуан де Сент-Екзюпері називав спілкування найбільшою розкішшю на світі, але для соціального педагога спілкування – це професійний обов'язок. Через комунікативну

культуру соціального педагога віддзеркалюються його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності, ставлення, тобто педагогічна культура є феноменом вияву соціального педагога власного "Я" у професійно-педагогічній діяльності.

Висновки. Професійна комунікація в освіті – це складний, багатоплановий процес установалення й розвитку професійних і ділових контактів між суб'єктами освіти; взаємодія цих суб'єктів, що здійснюється знаковими засобами, породжується потребами в спільній діяльності й містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини, вплив на неї з метою зміни в її стані, поводженні тощо.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
2. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Д. : РВВ ДНУ, 2002. – 92 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
4. Волкова Н. П. Сутність, види, функції педагогічної комунікації / Н. П. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / ред. Т. І. Сущенко та ін. – К. : Запоріжжя, 2002. – Вип. 23. – С. 30–33.
5. Мусатов С. О. Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості / С. О. Мусатов // Особисті освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти : науково-методичний збірник / за ред. М. М. Заброцького. – Житомир-Київ : ЖОІППО, 2005. – 196 с.
6. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн., 1989. – 279 с.
7. Черних О. В. Освіта як комунікативний процес / О. В. Черних. – К. : ТОВ "Поліграфконсалтинг", 2004. – 40 с.

УДК 376.4

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ. (ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ)

Зброєва Н. Б.

Стаття присвячена проблемі готовності педагогів до реалізації інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах масової школи. Представлені дані, які ілюструють основні труднощі, а також параметри професійної та психологічної готовності вчителя до включення "особливої" дитини у загальноосвітній процес.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психологічна готовність, професійна готовність.

Статья посвящена проблеме готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Представлены данные, иллюстрирующие основные трудности, а также параметры профессиональной и психологической готовности учителя к включению "особого" ребенка в общеобразовательный процесс.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, профессиональная готовность.

The article is devoted to the readiness of teachers to implement inclusive education of children with disabilities in regular school. The article presents data that illustrate the main challenges and the parameters of professional and psychological readiness of teachers to include a "special" child into the process of general education.

Key words: inclusive education, psychological readiness, professional readiness.

За даними ВОЗ, лише 20 % народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають дефектами психофізичного розвитку, або займають стан між здоров'ям і хворобою. Тривалий час основним інститутом виховання дітей з психофізичними вадами були спеціальні школи, орієнтовані на певний недолік. Однією із нових форм навчання дітей з особливими потребами є визнана у багатьох країнах світу *інклюзивна освіта*, яка забезпечує право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі із наданням їй усіх необхідних для цього умов. Введення інклюзивного виховання і навчання передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання дітей-інвалідів та "звичайних" дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських відносин.

Як відомо, діти, формуючи своє ставлення до інших людей і до світу взагалі, орієнтуються насамперед на позицію, яку демонструють дорослі. За нашими спостереженнями, на даний момент емоційний відгук вітчизняних педагогів має широкий діапазон: від скепсису стосовно самої ідеї інклюзивної освіти до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке ляже на їхні плечі. Елементарна інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педтехнологіями та основ психології і корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів. Таке ставлення супроводжується, як правило, особистісним співчуттям до хворих дітей та їх батьків, проте саме про належну професійну психолого-педагогічну готовність говорити ще передчасно. Тому метою статті є освітлення питання психологічних змін та рівня професійної компетентності фахівців як первинного етапу підготовки системи освіти до реалізації інклюзивного процесу.

У разі насильницького "впровадження зверху" інклюзивної освіти неминучі негативні наслідки: за причини неготовності освітніх установ вочевидь виникне небезпека імітації "інклюзії", вона ризикує перетворитися в популярну тенденцію без глибоких якісних змін освітньо-виховного процесу, тобто, фікцію. Це спричинить

дискредитацію самої, безумовно благородної, ідеї інклюзії. На нашу думку, вкрай необхідні моніторингові дослідження з метою оцінки психологічних параметрів процесу інклюзії як у загальноосвітніх закладах, так і в суспільстві у цілому. Це дозволить отримати інформацію для подальшої роботи, зокрема – розробки змісту програм для майбутніх педагогів, програм підвищення кваліфікації вчителів та вихователів, для методичного забезпечення процесу інклюзії, а також її психологічної підтримки.

У межах даного питання звернемось до досвіду російських колег. В одному з округів Москви була здійснена спроба аналізу готовності педагогів до реалізації інклюзивного підходу у своїй педагогічній діяльності. Дослідження було проведено методом анкетного опитування 429 педагогів загальноосвітніх шкіл [1, с. 33–50]. Готовність фахівців розглядалась через два основні показники: *професійна готовність* та *психологічна готовність*.

Складові *професійної готовності* наступні:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології і корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності у процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з вадами розвитку.

Складові *психологічної готовності* такі:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- залучення дітей з вадами в діяльність на уроці;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Результати наведеного дослідження є ілюстрацією окреслених у даній статті проблем. Так, *інформаційна обізнаність* учителя щодо основних положень інклюзивної освіти має бути основою для його професійної позиції. Дані показують, що на сьогоднішній день тільки кожен четвертий педагог знайомий з основними положеннями інклюзивної освіти. 74,4 % респондентів або взагалі не знайомі, або заявляють про нестачу інформації з цього питання. Тобто гостро постає питання просвіти педагогічної спільноти щодо принципів інклюзії в освіті, успішного досвіду інклюзивної практики, що дозволить підготувати вчителя до сприйняття вимог часу й усвідомлення необхідних змін.

Основні побоювання педагогів масових шкіл пов'язані з розумінням власного *дефіциту знань у галузі корекційної педагогіки* та з *некомпетентністю стосовно форм і методів роботи* з дітьми з вадами розвитку. Переважна більшість опитаних знайомі з основами корекційної педагогіки та спеціальної психології в межах навчального плану педвишів, що становить 18–36 годин на весь курс навчання [4, с. 17].

Педагоги загальноосвітніх шкіл не проходять педпрактику з даної навчальної дисципліни, не стикаються з дітьми з вадами розвитку у своїй діяльності. Факти свідчать, що наявний дефіцит знань з корекційної педагогіки, внаслідок чого 51 % педагогів не готові застосовувати її елементи у своїй повсякденній практиці, з них 38 % запитують додаткове навчання. Тобто підвищення кваліфікації в області корекційних методів навчання може помітно змінити установки вчителів до інклюзивної практики освіти.

В аналізі готовності педагогів *моделювати урок і використовувати варіативний підхід* у процесі навчання дослідники отримали, що 64 % застосовують у своїй діяльності варіативні форми навчального процесу – діалог, моделювання, мінігрупову роботу, дослідницьку діяльність, але при цьому 86 % учителів відповіли, що вважають за краще, щоб питання учням задавалися після пояснення навчального матеріалу. На запитання "Ви використовуєте готові варіанти завдань або складаєте самостійно?" 62 % відповіли, що складають завдання самостійно. Важливо, щоб завдання складалися не тільки з урахуванням вимог програми, але і на основі індивідуально-диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. На питання "На що Ви орієнтуєтеся під час складання або вибору наборів завдань" 64 % вчителів відповіли, що основним критерієм варіативності є рівень складності завдання.

Базовим критерієм, що впливає на ефективність діяльності вчителя, є *емоційне прийняття* "особливої" дитини. Аналіз питання показав, що по всіх групах

дітей переважає середній рівень емоційного прийняття (51 %), і в той же час є тенденція до зміщення у бік більш високого прийняття дітей з руховими дефектами, і в бік більш низького прийняття дітей з інтелектуальними вадами. Зауважимо, що діти з цих двох груп найчастіше зустрічаються в загальноосвітніх школах, у той час як діти з вадами слуху і зору, як правило, потрапляють у корекційні освітні установи.

Діти з вадами інтелекту – найбільш проблемна група. Їх емоційне прийняття має професійний "бар'єр", оскільки у багатьох випадках учитель ментально не приймає ту дитину, в успішності навчання якої він не впевнений. Крім того, він не знає, як оцінювати її досягнення, яким способом перевіряти її знання. Безперечно, такі діти не зможуть успішно опанувати навчальну програму масової школи, для них необхідний індивідуальний освітній маршрут, використання іншої програми навчання, що для педагога загальноосвітньої школи вкрай складно, навіть якщо школа ліцензована на кілька видів освітніх програм. У роботі з такими дітьми необхідно враховувати інші освітні цілі, ніж академічні результати, наголошують дослідники [5, с. 74]. У зв'язку з цим необхідно чітко визначити категорії дітей, по відношенню до яких доцільно ставити питання про інклюзивну освіту; логічним є існування інваріантності у визначенні тієї дитини, якій інклюзія буде корисна.

Щодо готовності вчителя *включати дитину з особливостями розвитку в загальноосвітній процес*, то дослідження показало наступне. 5–10 % вчителів були ознайомлені зі специфікою таких дітей та формами взаємодії з ними у межах навчальної програми педвишу, одиниці брали участь у спеціальних семінарах і проходили курси підвищення кваліфікації, з чого випливає, що у цілому активних знань мало. Дані свідчать, що рівень емоційного прийняття більш високий, ніж рівень готовності включати "особливу" дитину в освітній процес (18–23 %). Тобто наявна педагогічна обережність, рефлексія своїх професійних ускладнень, запит на професійне навчання.

Зарубіжні дослідники говорять про "досвід трансформації", що переживається педагогами, які стали інклюзивними вчителями і вихователями. Цей процес є природним наслідком освоєння нових професійних навичок, зі зміною своїх установок щодо учнів, які відрізняються від своїх однолітків [3, с. 20]. За нашим переконанням, негативне ставлення до інклюзії зміниться, коли педагог отримає свій власний позитивний досвід – побачить перші успіхи дитини, прийняття її в середовищі однолітків, щире вдячність батьків...

Учителі, які вже мають досвід роботи на принципах інклюзивної освіти, розробили наступні способи включення хворої дитини, зокрема:

- приймати учнів з інвалідністю "як будь-яких інших дітей у класі";
- включати їх у ті ж активності, хоча ставити інші завдання;
- залучати учнів у групові форми роботи та групове рішення задач;
- використовувати активні та інтерактивні форми навчання [2, с. 40–41].

Як бачимо, включення дитини з особливостями розвитку до дитячого колективу вимагає від учителя володіння спеціальними педагогічними технологіями, здатності індивідуалізувати процес навчання, адаптацію навчального матеріалу до можливостей учня, створення індивідуальних планів реалізації освітньої програми, застосування прийомів підтримки та дитячої співпраці, залучення батьків у навчально-виховний процес. Тобто мова йде про надзвичайно високу професійну майстерність – педагогічну гнучкість, здатність бачити потенціал учня, слідувати за ним, одночасно тримаючи межі навчального процесу.

Ці професійні уміння вчителя загальноосвітньої школи вочевидь потребують підтримки фахівців супроводу, місія котрих полягає не тільки в забезпеченні якості інклюзивного процесу, але й у роботі з можливим професійним згоранням педагога. За нашим переконанням, ефективним методом профілактики цього явища є широко розповсюджені у зарубіжній практиці так звані балінтовські групи, аналіз яких виходить за межі теми нашої статті, проте зазначимо, що подібна практика дозволяє ефективно купірувати професійний стрес шляхом обговорення у колективі актуальних труднощів, емоційної взаємопідтримки колег та знаходження за допомогою спеціалістів оптимальних шляхів розв'язання певної психолого-педагогічної або комунікативної проблеми. Загалом проблема психолого-педагогічного супроводу учасників інклюзивного процесу вимагає окремого розгляду, але без сумніву, вчителі не повинні існувати самі по собі, вони потребують постійної методичної та психологічної підтримки, особливо працюючи в умовах інклюзії.

Підсумовуючи, зазначимо, що основні професійні труднощі педагога масової школи пов'язані з його неготовністю до змін, складовими якої є проблема емоційного прийняття "особливої" дитини, дефіцит знань щодо специфіки розвитку дітей з психофізичними вадами та методів їх навчання. Таке положення справ потребує аналізу успішних зарубіжних практик, пошуку ефективних технологій з урахуванням національного контексту, термінової розробки програм підвищення кваліфікації педагогів та наявності якісної психологічної підтримки всіх учасників інклюзивного процесу.

Додамо до своєї позиції ще один штрих. Цілком розуміючи і частково поділяючи сумніви тих, хто скептично ставиться до перспективи перетворення вітчизняних шкіл в установи інклюзивної освіти, ми вважаємо, що ця задача складна, але вирішувана. Головною умовою є усвідомлення основної мети інклюзії – прийняття права осіб з обмеженими можливостями на якісне життя та загальна гуманізація суспільних відносин. Тому до задачі розвитку інклюзивної освіти потрібно ставитися як до концепції, яка має зачіпати всю соціальну систему, а не її окремі елементи у вигляді освітніх установ. Ані дитячий садок, ані школа, ані хвора дитинка ніколи не стануть "інклюзивними", якщо ми, дорослі, не створимо середовище *інклюзивного суспільства*, яке існуватиме на принципах доброти, взаємодопомоги, розуміння та прийняття "не такого як я".

Література

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 31–54.
2. Касицына Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. В. Касицына. – СПб. : АООС, 2010. – 158 с. [Образовательные проекты].
3. Лошакова И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во ПСГУ. – 2010. – № 4. – С. 4–24.
4. Назарова Н. Ю. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Ю. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 18–26.
5. Щербакова А. М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Щербаков // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63–86.

УДК 37.013.42

ВІДПОВІДАЛЬНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Коваленко Є. І.

Автор статті, спираючись на міжнародні та українські документи, аналізує загрози стану здоров'я населення України, розкриває чинники, що його зумовлюють, акцентує увагу на педагогічному аспекті проблеми, зокрема на формуванні відповідального ставлення до власного здоров'я в учнів як важливого фактора збереження та зміцнення здоров'я населення країни.

Ключові слова: здоров'я, відповідальне ставлення, учні, здоров'язбережувальні технології.

Автор статті, опираючись на міжнародні та українські документи, аналізує загрози стану здоров'я населення України, розкриває фактори, що його зумовлюють, акцентує увагу на педагогічному аспекті проблеми, зокрема на формуванні в учнів відповідального ставлення до власного здоров'я як важливого фактора збереження та зміцнення здоров'я населення країни.

Ключевые слова: здоровье, ответственное отношение, учащиеся, здоровьесохраняющие технологии.

On the basis of international and Ukrainian documents the author analyzes health risks to the population of Ukraine, reveals factors behind them, draws attention to the pedagogical aspect of the problem, particularly to the formation of responsibility for one's health in student youth as an important factor in promotion of health.

Key words: health, responsibility, students, technologies of health preservation.

Початок третього тисячоліття ознаменувався прогресом у різних сферах суспільної діяльності, у т. ч. в охороні здоров'я. Людству вдалося побороти багато інфекційних хвороб, розробити сучасні лікувально-діагностичні технології, створити нові ліки, підвищити якість життя та подовжити його тривалість. Світове співтовариство володіє достатніми фінансовими ресурсами і технологіями для вирішення більшості проблем, пов'язаних із здоров'ям. Саме тому категорія здоров'я у сучасному світі усвідомлюється суспільством як неоціненне благо та невід'ємне право, як складова щастя і добробуту. В сучасній світовій практиці відбувається формування нової філософії здоров'я, що ґрунтується на визнанні багатоаспектної цінності здоров'я та його пріоритету в низці найважливіших потреб людини і суспільства. У III тисячолітті проблеми охорони здоров'я поставлено у ранг пріоритетних і включено у порядок денний найавторитетніших міжнародних форумів. У новій концепції здоров'я робоча група ВООЗ здоров'я визначає як ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення й задовольняти потреби, а з іншого – змінювати середовище чи кооперуватися з ним. Тому здоров'я розглядається як ресурс, а не мета життя.

Разом з тим, як і багато століть раніше, для здоров'я населення існують реальні загрози, які пов'язані з природними та антропогенними катаклізмами, соціально-економічними негараздами, злиднями та бідністю, військовими конфліктами, тероризмом, використанням ядерної, хімічної і біологічної зброї, деградацією довкілля, появою нових, невідомих раніше інфекційних хвороб, та активізацією старих, які вважалися подоланими. Крім того, сучасний світ переживає справжню епідемію хронічних неінфекційних хвороб.

Питання реалізації національних стратегій профілактики хронічних захворювань в усіх державах світу – членах ВООЗ були предметом уваги глобальних форумів ВООЗ з хронічних захворювань, що регулярно проводяться з 2001 р. Проблема профілактики і контролю хронічних неінфекційних захворювань знайшла віддзеркалення у низці ряду важливих документів міжнародного рівня. Серед них: Глобальна

стратегія для профілактики і боротьби з неінфекційними хворобами (2000); Європейська стратегія боротьби проти тютюну (2002); Європейський план дій "Навколишнє середовище і здоров'я дітей" (2004), Декларація тисячоліття ООН (2000), базові принципи європейської політики "Здоров'я для всіх на XXI століття", плани дій боротьби проти тютюну "За Європу без тютюну", Рамкова конвенція ВООЗ щодо боротьби проти тютюну (2003) та ряд інших.

Визначаючи стратегічні перспективи завдань, що стоять перед охороною здоров'я в умовах глобалізації, ВООЗ в програмі роботи на 2006–2015 рр. підкреслила, що охорона здоров'я є істотним аспектом безпеки на індивідуальному, місцевому, національному і глобальному рівнях.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що здоров'я є загальнолюдською й індивідуальною цінністю; фундаментальною потребою і правом людини; процесом, здатністю та результатом – станом повного благополуччя в усіх сферах життєдіяльності; системною якістю, що характеризує цілісність людського буття і передбачає набуття особистістю життєвої компетентності [2].

За результатами аналізу стану здоров'я населення України впродовж останніх 20 років простежується стала негативна тенденція зростання захворюваності та поширеності хвороб, зменшення абсолютної кількості населення внаслідок депопуляції. Аналіз даних Державної служби статистики та МОЗ України свідчить, що на початок 2011 р. чисельність населення України становила 45,779 млн. осіб і спостерігається його подальше скорочення. Найгострішою демографічною проблемою України була і залишається несприятлива динаміка смертності населення, яка була різко підсилена екологічною кризою, а також негативним впливом затяжної соціально-економічної кризи перехідного періоду. З 1991 р. смертність в Україні перевищує народжуваність. Депопуляція спостерігається також у багатьох інших країнах Європи, однак, нашу країну вирізняє масштабність депопуляції та прискорені темпи скорочення чисельності населення. Порівняльний аналіз тривалості життя населення України за даними Міністерства охорони здоров'я та Державної служби статистики України порівняно з аналогічним показником розвинутих країн Європи та світу, свідчить, що середня тривалість життя українців майже на 11 років менша, незважаючи на те, що з 2006 р. спостерігається певна тенденція до незначного підвищення. Серйозне занепокоєння викликає збільшення розриву у рівнях тривалості життя чоловіків і жінок (відповідно 64,55 і 75,0 років) [1, с. 6].

Відомо, що здоров'я населення, його збереження і розвиток є запорукою економічного зростання держави. На сьогодні здоров'я населення і його відтворення є першочерговою умовою існування України як держави. Одним із найважливіших принципів охорони здоров'я є її профілактичний характер. У Концепції розвитку охорони здоров'я населення України, затвердженої Указом Президента України від 7.12.2000 р. № 1313/2000, державна політика серед заходів, спрямованих на підвищення рівня здоров'я, поліпшення якості життя і збереження генофонду українського народу чільне місце відведено забезпеченню всебічного гармонійного фізичного та психічного розвитку дитини, починаючи з її народження, її раціонального харчування, оптимальних умов побуту, виховання, навчання; створенню умов для формування та стимулювання здорового способу життя, удосконаленню гігієнічного виховання і навчання населення, особливо дітей та молоді.

За даними Державної служби статистики та МОЗ України [1, с. 6], серед причин смерті населення у 2006–2010 рр., в середньому близько 86 % випадків припадає на неінфекційні хронічні хвороби, рівень яких за останні роки значно зріс. Основу структури первинної захворюваності традиційно формують хвороби органів дихання, системи кровообігу, нервової системи, органів травлення, ендокринної системи, злоякісні новоутворення. Незважаючи на те, що подібна тенденція є характерною для більшості країн світу, темпи зростання поширеності цих хвороб в Україні за останні 5 років перевищують 10 % [3].

Більшість неінфекційних хвороб у зрілому віці, в основному, є результатом безвідповідального ставлення до власного здоров'я в дитячі та юнацькі роки. Серед чинників, що їх спричиняють, перше місце за впливом на здоров'я населення в сучасних умовах займають чинники, пов'язані зі способом життя. Частка їх впливу на здоров'я становить 51–52 %. Серед них: куріння, зловживання алкоголем, вживання наркотиків, нераціональне харчування, незадовільні умови побуту, гіподинамія,

порушення режиму праці та відпочинку, психоемоційні стреси, неповна або багатодітна сім'я, низький освітній і культурний рівень батьків та ін. Інтенсивність впливу вказаних груп чинників коливається в значних межах. Для багатьох з них характерна багатовекторність дії, тобто вони можуть підвищувати вірогідність захворювання декількома хворобами. Так, наприклад, куріння є одним із провідних чинників ризику виникнення хронічних неінфекційних захворювань легенів, ішемічної хвороби серця, злоякісних новоутворень органів дихання й інших локалізацій; нераціональне харчування, надмірна маса тіла призводять до ожиріння, цукрового діабету, хвороб системи кровообігу [3].

Показники, які характеризують стан здоров'я дітей та підлітків, набули також несприятливої тенденції. У рекомендаціях парламентських слухань (Постанова Верховної Ради від 3.02.2011 р. № 2992-VI) зазначається, що кожна шоста дитина в Україні народжується з відхиленнями у здоров'ї, а за час навчання учні втрачають щонайменше його третину: погіршується зір, слух, постава; зростає кількість випадків невротичних розладів, захворювань травної системи тощо [3].

Однією з найактуальніших у сфері охорони громадського здоров'я залишається проблема алкоголізації населення. За даними ВООЗ, інтегрований індикатор алкогольної проблеми в Україні є одним з найгірших у Європейському регіоні. Зумовлені вживанням алкоголю проблеми виходять далеко за межі суто медичної концепції алкоголізму. Крім власне матеріальних втрат, високий ступінь алкоголізації населення завдає значної шкоди демографічній та соціально-психічній сферам суспільства – спричиняє падіння народжуваності, руйнування національного генофонду, погіршення здоров'я підростаючого покоління, зниження трудового потенціалу країни, підвищення криміналізації суспільства. Регулярне вживання алкоголю скорочує тривалість життя на 5–7 років. В Україні до цього часу відсутня обґрунтована оцінка наслідків алкоголізації населення, хоча ця проблема стоїть в одному ряду з найбільш поширеними захворюваннями, насамперед серцево-судинними та онкологічними, а за економічними та соціальними втратами навіть перевищує їх.

Алкоголізм поступово фемінізується: останніми роками поширеність розладів психіки від вживання алкоголю серед жінок зросла з 291,0 вип. на 100 тис. населення у 1997 р. до 335,4 вип. на 100 тис. в 2007 р. Споживання алкоголю жінками репродуктивного віку негативно впливає на плід і дитину. Все більше фактів підтверджують безпорогову концепцію шкідливості дії етанолу, згідно з якою будь-яка його доза, спожита напередодні або під час зачаття чи вагітності, підвищує ризик порушення нормального розвитку плода [5].

Могутнім засобом формування поглядів і поведінки людей щодо алкоголю (особливо серед молоді) є ЗМІ, насамперед телебачення. Рекламні ролики з екранів телевізорів підсвідомо заохочують підлітків та юнаків до вживання алкоголю активною рекламою пива та інших слабоалкогольних так званих "молодіжних" напоїв, навіюють суспільству думку, що з алкогольними напоями пов'язані різні позитивні моменти – соціальне товариство, мужність, романтичність, сексуальна привабливість тощо. Водночас різноманітні наслідки вживання алкоголю (похмілля, нещасні випадки, насильство, захворювання тощо) замовчуються.

В Україні з кожним роком збільшується кількість зареєстрованих випадків ВІЛ-інфекції. Дослідження вчених свідчать, що серед багатьох проблем українського суспільства чи не найгострішою є проблема наркоманії, яка за своєю масштабністю і наслідками майже не має рівних. Україна сьогодні є наркозалежною країною і належить до числа країн, які є одночасно виробниками, споживачами та зоною транзиту наркотичних засобів. Спостерігається "помолодшання" наркоманії: вік початку вживання наркотика щорічно зменшується (наймолодший зареєстрований вік – 7 років). Основними суб'єктивними причинами початку споживання наркотиків є: бажання відчувати нові враження; втрата сенсу життя, ненависть до себе; за компанію, під впливом значущих осіб; думка, ніби людина має спробувати у житті усе; для зменшення напруження та страху (додати собі сил, зняти сексуальну напругу тощо). Одним із факторів, який впливає на наркоситуацію, є доступність наркотиків. Сьогодні в Україні звичайними місцями для торгівлі наркотиками стали вулиці, базари, аптеки, навчальні заклади, місця відпочинку молоді (пляжі, парки, дискотеки) тощо [5].

Від наслідків куріння в Україні щороку вмирає понад 100 тис. осіб. Курці живуть на 7–9 років менше, ніж ті, хто не палить. Результатами численних досліджень

встановлено, що початок тютюнопаління для більшості курців припадає на молодий вік – до 18 років, у т. ч. перші спроби вживання тютюну у чверті з них – на вік від 7 до 10 років. Чим молодший вік дітей, у якому вони вперше пробують палити, тим більша імовірність того, що в подальшому вони регулярно вживатимуть тютюн, і тим меншою є імовірність того, що вони зможуть кинути палити. На момент повноліття 82 % хлопців і 72 % дівчат вже здійснюють від 1–2 до 40 і більше спроб палити [5].

Важливою складовою громадського здоров'я є психічне здоров'я. Медико-соціальна значущість розладів психіки і поведінки полягає у значній інвалідизації населення, великих економічних збитках, суттєвому зниженню якості життя. За даними експертів ВООЗ, психічні розлади надзвичайно поширені в усьому світі. Вони є причиною страждань 10–15 % населення економічно розвинених країн Західної Європи та Північної Америки. Близько 1 млрд людей на планеті мають неврологічні розлади. Провідними причинами погіршення психічного здоров'я населення у країнах Європи та зниження працездатності є депресія, алкогольна залежність, переживання стресових ситуацій. Прогнозні розрахунки свідчать, що у 2020 р. депресивні стани вийдуть на друге місце за числом втрачених років життя внаслідок інвалідності. Найбільш високий рівень первинної захворюваності на психічні розлади, особливо на граничну патологію, відмічається у підлітковому віці. У вказаний період відбувається інтенсивний процес соціалізації особистості й активної фізіологічної перебудови організму. Ці процеси часто досягають значної сили і гостроти соціо-психологічної кризи і породжують проблеми у стані здоров'я підлітків. Стресові ситуації, погані умови виховання, жорстокість вдома і у суспільстві підвищують ризик психічних захворювань та ускладнення психічної патології. Особливе занепокоєння викликає зростання розладів психіки та поведінки внаслідок вживання алкогольних напоїв і наркотичних засобів. Це один з найнесприятливіших чинників щодо ризику виникнення захворювань, у тому числі і у дітей. Все це вимагає проведення проти-алкогольної та протинаркотичної профілактичної роботи. Програми впливу на дітей і молодь повинні включати соціальні, економічні, демографічні, правові і медико-біологічні аспекти.

Завданням нашої держави щодо збереження і зміцнення здоров'я дітей є забезпечення виконання положень Конвенції ООН про права дитини, повного досягнення цілей декларації, яка передбачає сприяння розвитку і вихованню здорового покоління, забезпечення оптимального функціонування цілісної системи захисту прав дітей з урахуванням цілей розвитку тисячоліття. Водночас особиста роль дітей і підлітків у підтримці та зміцненні свого здоров'я є надзвичайно малою. Формується зовсім необґрунтована впевненість у тому, що здоров'я гарантоване саме по собі молодим віком, що молодий організм здатний витримати будь-які навантаження, грубі порушення харчування, інші чинники ризику. З огляду на це потрібні значні зусилля з боку органів державної влади, батьківської громадськості, працівників освіти, науки, медичних працівників, усієї національної інтелігенції для зменшення захворюваності та смертності дитячого населення.

Україна разом з іншими країнами європейського співтовариства впроваджує в практику національної системи охорони здоров'я базові принципи європейської політики "Здоров'я для всіх на XXI століття". Особлива увага надається основним детермінантам та чинникам ризику і звичкам поведінки, які пов'язані зі здоров'ям. Сучасні стратегії щодо скорочення тютюнопаління передбачають підвищення акцизів на тютюнові вироби, заборону реклами та спонсорства виробів з тютюну, контроль щодо куріння в громадських і робочих місцях, всебічну допомогу в позбавленні від куріння, потужну контррекламу, протидію контрабанді тютюнових виробів, обмежено доступність тютюнових виробів особам, молодшим 18 років.

Протягом останніх років в Україні створена мережа "Шкіл здоров'я", активно розвиваються і впроваджуються здоров'язбережувальні технології, належна увага приділяється формуванню в учнівської молоді відповідального ставлення та свідомої турботи про власне здоров'я, враховуючи, що на більшість чинників ризику є можливість цілеспрямовано діяти з метою зниження або усунення їх несприятливого впливу на здоров'я. Тому пріоритетним залишається забезпечення профілактичного (менш затратного) складника сфери охорони здоров'я.

У структурі відповідального ставлення до здоров'я Н. В. Зимівець визначає такі компоненти: когнітивно-пізнавальний; емоційно-оцінний; потребнісно-ціннісний;

мотиваційно-вольовий; практично-діяльнісний та рефлексивно-результативний. Відповідно їх критеріями є усвідомленість ("Я знаю багато про здоров'я, сутність відповідальності та як досягти благополуччя"); позитивність ("Я розумію, що таке здоров'я й позитивно оцінюю можливості щодо його розвитку"); домінантність ("Я маю потребу в здоров'ї, тому я знаю, що для мене є цінним"); керованість ("Я усвідомлюю свої мотиви й дію на благо власного здоров'я"); успішність ("Я володію життєвими навичками та вміннями і використовую їх для того, щоб бути здоровим"); осмисленість ("Я осмислюю свою діяльність, щоб успішніше досягати благополуччя"). Тому формування відповідального ставлення до здоров'я має здійснюватися через цілеспрямовану системну діяльність, спрямовану на вироблення та виявлення позиції особистості щодо власного здоров'я у спеціально створюваних умовах і реалізуватися в певній послідовності: оцінювання рівня ставлення до здоров'я; аналіз факторів здоров'я, які слід удосконалювати; розробка дій щодо покращення ситуації; здійснення дій із покращення свого здоров'я; оцінювання результативності [2, с. 9].

Школа – це життєвий простір дитини, в якому вона перебуває до 70 % свого часу. У цей період учні знаходяться під постійним наглядом і опікою навчального закладу, сім'ї, громадськості, їх навантаження регламентоване. І тому після її закінчення немає настільки сприятливих умов для планомірного та систематичного впливу на дітей з метою формування мотивації на здоровий спосіб життя, залучення їх до заходів з охорони власного здоров'я. Тому одним із головних завдань сучасного суспільства є створення такої системи освіти, яка б не лише виховувала освічену та культурну людину, але й зберігала б і зміцнювала її здоров'я.

І тому дуже важливо, щоб здоровий спосіб життя, який є підґрунтям розвитку здорової особистості, посів чільне місце в ієрархії життєвих цінностей наших вихованців.

Література

1. Державна служба статистики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua> – Назва з екрана.
2. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Зимівець Н. В. ; Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – 23 с.
3. Медико-демографічна ситуація та організація медичної допомоги населенню у 2010 році: підсумки діяльності системи охорони здоров'я та реалізація Програми економічних реформ на 2010–2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава". – К. : ОЗ України, 2011. – 104 с.
4. Попченко Т. П. Реформування сфери охорони здоров'я в Україні: організаційне, нормативно-правове та фінансово-економічне забезпечення: аналітична доповідь / Тетяна Петрівна Попченко [Електронний ресурс]. – К. : НІСД, 2012. – 96 с. – Режим доступу: www.niss.gov.ua/content/articles/files/Zdorovya_Popchenko_-2a6db.pdf – Назва з екрана.
5. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення України та санітарно-епідемічну ситуацію. 2008 рік. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: tdmu.edu.te.ua/rus/Reform_med/data/pokrdukr_1.pdf – Назва з екрана.

УДК 343.848:376.58

ПОСТПЕНІТЕНЦІАРНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД НЕПОВНОЛІТНІХ

Коваль В. В.

У статті розглянуто питання постпенітенціарного соціального супроводу неповнолітніх правопорушників. Визначено, що постпенітенціарний соціальний супровід є найефективнішою технологією соціальної роботи у напрямку соціальної адаптації неповнолітніх, які повернулись із місць позбавлення волі. Означено стратегічні напрями постпенітенціарного соціального супроводу неповнолітніх.

Ключові слова: соціалізація, соціальна адаптація, інтеріоризація, постпенітенціарний соціальний супровід, неповнолітні правопорушники, постпенітенціарна установа, виховна колонія, соціальний працівник, соціальні центри.

В статье рассмотрен вопрос постпенитенциарного социального сопровождения несовершеннолетних правонарушителей. Определено, что постпенитенциарное социальное сопровождение является наиболее эффективной технологией социальной работы в направлении социальной адаптации несовершеннолетних, освобожденных из мест лишения свободы. Обозначены стратегические направления постпенитенциарного социального сопровождения несовершеннолетних.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, интериоризация, постпенитенциарное социальное сопровождение, несовершеннолетние правонарушители, пенитенциарное учреждение, воспитательная колония, социальный работник, социальные центры.

The questions of post-penitentiary social support for juvenile offenders are considered in the article. The post-penitentiary social support has been proven to be the most effective technology of social work aimed at social adjustment of juveniles who return from places of imprisonment. The strategic directions of post-penitentiary social support for juveniles have been outlined.

Key words: socialization, social adjustment, interiorization, post-penitentiary social support, juvenile offenders, post-penitentiary establishment, educational colony, social worker, centers of social services.

Вступ. Вхідження України в світову економіку ринкових відносин ставить перед ученими і практичними працівниками правоохоронної та соціальної сфер нові завдання в боротьбі зі злочинністю, яка, за прогнозами вчених, має тенденцію до зростання. У демографічній структурі осіб, які вчинюють злочини, спостерігається поповнення злочинного середовища неповнолітніми правопорушниками. Гостроту проблеми додає те, що у вчиненні злочинів найчастіше беруть участь особи, звільнені з виховних колоній. Тому найбільш перспективним і дієвим напрямом у профілактиці рецидивної злочинності неповнолітніх має бути ефективна організація соціальної адаптації неповнолітніх громадян, які звільнилися із пенітенціарних установ після відбування кримінального покарання. Це стосується перш за все соціального захисту неповнолітніх, які звільняються з місць позбавлення волі і які потребують підтримки суспільства й держави в трудовому, освітньому і побутовому влаштуванні. Невирішеність на сьогоднішній день комплексу проблемних питань, які стосуються механізму соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з місць позбавлення волі, викликає особливу тривогу у суспільстві.

Постановка проблеми та аналіз досліджень, у яких започатковано розв'язання означеної проблеми. Питаннями соціалізації осіб, які звільнилися з пенітенціарних установ, відновлення ними зв'язків з оточуючими, повернення їх до повноцінного життя займаються різні фахівці, в тому числі психологи, соціологи, юристи, педагоги. В той же час потребує подальшого детального дослідження процес соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених із пенітенціарних установ.

Проблема соціальної адаптації не є новою для наукових досліджень. Багато аспектів цього питання викладено у працях Ю. М. Антоняна, Н. А. Беляєва, А. Ф. Зелінського, В. Н. Кудрявцева, А. С. Міхліна, І. В. Шмарова, В. М. Трубнікова, А. М. Яковлева, Б. З. Вольфова, М. І. Рижова та ін. Окремі аспекти проблеми соціальної адаптації досліджені фахівцями пенітенціарної педагогіки – В. М. Синьовим, Г. О. Радовим, В. І. Кривушою, О. В. Бецом; ученими-криміналістами – Ю. Д. Блувштейном, В. В. Голіною, І. М. Даньшиним, В. О. Єлеонським, А. Е. Жалінським, А. П. Потьомкіним, Ф. Р. Сундуровим, Ю. М. Ткачевським; соціальної педагогіки та соціальної роботи – С. С. Пальчевським, В. М. Галузинським, О. В. Киричуком, М. Б. Євтухом, К. Корсаком та ін.

Висновки науковців з досліджуваних проблем відіграють важливу роль у розробці методик соціальної адаптації неповнолітніх. Однак динаміка процесів, які відбуваються у суспільстві протягом останніх років, тобто трансформація соціального середовища, яке є елементом механізму соціальної адаптації, обумовлюють активізацію досліджень, метою яких є вдосконалення технологій соціальної адаптації означеної категорії осіб.

Виклад змісту дослідження. Проблема позитивної постпенітенціарної соціалізації неповнолітніх осіб, які звільнилися з місць позбавлення волі, завжди є актуальною, бо суспільство зацікавлене повернути собі повноцінних людей після відбування ув'язнення, а також захистити себе від скоєння звільненими повторних злочинів.

Соціалізація (лат. "socialis" – суспільний) – це процес засвоєння індивідом певної системи знань соціальних норм і культурних цінностей, настанов і зразків поведінки, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства, до якого він належить [5].

Процес соціалізації поділяють на два взаємопов'язаних етапи – адаптацію та інтеріоризацію (інтерналізацію). Першим передбачається пристосування людини до навколишнього суспільного середовища, другим – засвоєння та привласнення нею знань, норм життя певного суспільства, що стають складовими елементами самосвідомості особистості [9].

Соціалізація відбувається постійно та поступово через накопичення досвіду, розширення знань, придбання навичок. Адаптація відбувається шляхом перебудови, ломки вже сформованих типів поведінки, звичок, установок, уявлень.

Отже, соціальна адаптація неповнолітніх звільнених із місць позбавлення волі, як особливий різновид процесу соціалізації особи, забезпечує відповідність поведінки індивіда вимогам суспільства, засвоєння ним соціально корисних позицій, які сприяють виробленню здатності особи вирішувати життєві проблеми.

Адаптація особи як спосіб включення її в систему норм, соціальних і моральних цінностей нерозривно пов'язана з правовою культурою, з розумінням існуючих у суспільстві політичних, етичних, правових явищ, із засвоєнням приписів моральних і правових норм в якості власних життєвих установок.

Особливостями соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання, є наступні:

- вона протікає після звільнення від покарань, пов'язаних із позбавленням волі;
- цей соціально-психологічний процес починається з моменту звільнення засуджених від покарання і завершується досягненням відповідності між очікуванними вимогами суспільства (окремих соціальних груп) і поведінкою раніше судимої особи;
- завданням соціальної адаптації осіб, звільнених від покарання, є залучення їх до життя без правообмежень, пов'язаних з покаранням, в новому або такому, що змінилося, соціальному середовищі, що припускає їх добровільне підпорядкування нормативним вимогам середовища;
- соціальна адаптація звільнених від покарання залежить від адаптаційних навичок і здібностей, властивих індивідові спочатку і вихованих в умовах виконання покарання;
- успіх соціальної адаптації звільнених значною мірою залежить від співвідношення системи особистісних установок і вимог, що пред'являються середовищем (трудоим колективом, найближчим побутовим оточенням, сім'єю);
- соціальна адаптація звільнених може бути забезпечена лише за наявності позитивної взаємообумовленої соціальної спрямованості мікросередовища й особи судимого, сумісності соціальних очікувань середовища і моральних позицій, ціннісних орієнтацій особи.

Однією із найефективніших технологій соціальної роботи у напрямку соціальної адаптації неповнолітніх, які повернулись із місць позбавлення волі, є соціальний супровід.

Постпенітенціарній соціальний супровід – цілеспрямована діяльність державних та недержавних організацій, соціального працівника (соціального педагога) з питань реалізації соціальної політики щодо осіб, які повернулись із місць позбавлення волі, з метою створення необхідних умов для позитивної соціалізації. Обраний варіант соціального супроводу має бути найефективнішим серед усіх можливих; він узгоджується з клієнтом; реалізується через партнерські стосунки; орієнтується на конкретну проблему; поєднує форми індивідуальної й групової роботи; спрямований на використання інновацій соціальної роботи для позитивної соціалізації молоді, яка повернулася з місць позбавлення волі.

Основними організаційними формами постпенітенціарного соціального супроводу виступає індивідуальна та групова роботи. Серед методів – консультування, представництво прав, психокорекція, тренінгові форми набуття соціальної компетенції та інші методи соціальної впливу.

Соціальний працівник (соціальний педагог) для забезпечення рівня постпенітенціарного соціального супроводу має ґрунтовно бути обізнаним у правових, психологічних, педагогічних, соціокультурних питаннях, що стосуються досягнення мети. Фахівці соціальних служб, здійснюючи соціальний супровід, орієнтують людину на стандарти демократичного суспільства. Відтак підхід має орієнтуватися на позитивні чинники, віру в гуманну природу людини, але одночасно слід розуміти всі складності поновлення соціальних рис колишніх ув'язнених.

Постпенітенціарний соціальний супровід молоді, яка звільнена з місць позбавлення волі, – це технологія соціальної роботи, яка полягає у створенні умов для ресоціалізації звільнених, а у разі потреби – і представництво їх інтересів у правозахисній діяльності з метою дотримання прав та свобод покараних.

Створення умов для позитивної соціалізації молодих людей, які повернулись з місць позбавлення волі, полягає в обізнаності своїх прав і обов'язків, які передбачені вітчизняним законодавством.

Означимо основні питання правового характеру, які є основою успішного постпенітенціарного соціального супроводу неповнолітніх та молоді.

Права людини, яка відбула покарання. Згідно ст. 14 Закону України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк" молоді люди віком до 35 років отримують інформаційну, правову, трудову, психолого-педагогічну, медичну та інші форми соціальної допомоги в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді на підставах і в порядку, передбаченому законодавством [4].

Паспортизація осіб, які відбувають покарання проводиться адміністрацією пенітенціарної установи згідно наказу МВС України "Про затвердження Порядку оформлення і видачі паспорта громадянина України" № 320 від 13.04.2012 року [8].

Вирішення проблеми повернення в сім'ю. За особами, які відбувають покарання, зберігається житло, в якому вони були прописані до засудження, згідно діючого Житлового кодексу України. Більшість колишніх ув'язнених повертається в сім'ї. Але часто буває, що сім'ї встигли налагодити певну систему стосунків, у якій місця бувшому засудженому немає.

Якщо у силу об'єктивних умов повернення неповнолітніх у сім'ю неможливе, їх направляють у виховні заклади, інтернати, притулки, а осіб, які потребують лікування, – у заклади міністерства охорони здоров'я.

Забезпечення права на створення житлово-побутових умов. Згідно зі ст. 10 Закону України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк" до звільнення з установ виконання покарань за особами, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, зберігається житлове приміщення, що вони займали на законних підставах до засудження. Звільнені особи, які потребують поліпшення житлових умов, мають право на отримання житлового приміщення в порядку, передбаченому законодавством.

Звільненим особам, які не мають жилої площі, після прибуття до обраного місця проживання на період до отримання такої площі місцевими органами

виконавчої влади та органами місцевого самоврядування надається місце для тимчасового проживання в соціальних чи спеціальних гуртожитках, створених цими органами. Місце для проживання в зазначених гуртожитках надається також звільненим особам, житлова площа яких тимчасово заселена, на період до її звільнення та звільненим особам, яким повернути колишнє житлове приміщення немає можливості, – на період до поліпшення їх житлових умов у порядку, передбаченому законом [4].

Право на працю. Згідно із Законом України "Про зайнятість населення" держава забезпечує додаткові гарантії особам, які повернулись із місць позбавлення волі і відносяться до так званої категорії працездатних громадян, що потребують соціального захисту. Критерієм такого визначення є труднощі, які виникають під час пошуку роботи, внаслідок чого звільнені не можуть конкурувати на ринку праці. Для цих категорій громадян установлені додаткові гарантії зайнятості. Для них створюються додаткові робочі місця шляхом бронювання місцевими радами народних депутатів на підприємствах, в установах і організаціях до 5 % загальної кількості робочих місць [3].

У разі відмови у прийнятті на роботу громадян, які потребують соціального захисту, в межах встановленої броні державна служба зайнятості за кожну таку відмову стягує з підприємства штраф. У разі відмови підприємства від сплати штрафу до державного фонду сприяння зайнятості населення державна служба зайнятості вирішує питання про його стягнення в господарському суді.

У разі неможливості надання громадянину роботи за професією (спеціальністю) протягом шести місяців безробіття служба зайнятості повинна запропонувати йому змінити професію (спеціальність) з урахуванням можливості навчання і потреб ринку праці у цій професії. У разі відсутності підходящої роботи рішення про надання громадянам статусу безробітних з одночасним призначенням допомоги по безробіттю приймається центром зайнятості за їх особистими заявами.

Право на освіту. Відповідно до Конституції України та Закону України "Про освіту" після звільнення, молодь має право на всі види освіти. Порушення права на освіту регламентується ст. 183 "Порушення права на отримання освіти" Кримінального кодексу України [6; 2; 7].

Надання медичної допомоги звільненим особам. Згідно ст. 10 Закону України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк" звільненим особам забезпечується надання медичної та медико-санітарної допомоги в установленому законодавством порядку. У разі відсутності у звільненої особи реєстрації місця проживання або перебування надання їй медичної допомоги здійснюється за направленням суб'єктів соціального патронажу. Звільнені особи, які хворіють на особливо небезпечні інфекційні хвороби або є носіями збудників таких хвороб, підлягають медичному нагляду і лікуванню в порядку, передбаченому законом. Особи, які на день звільнення потребують стаціонарної медичної допомоги, направляються до закладів охорони здоров'я на підставах і в порядку, передбачених законодавством.

Порушення права на медичну допомогу переслідується кримінальним законодавством України (ст. 184, 139, 140 ККУ) [7].

Обов'язки звільнених із пенітенціарних установ. Дотримання прав і свобод з боку держави, покладає на саму людину низку обов'язків перед суспільством. Так, у "Загальній декларації прав людини" проголошується, що "всі люди народжуються вільними і рівними у своїх правах. Вони наділені розумом і совістю і мають ставитися один до одного в душі братерства" [1].

Визначаючи сукупність обов'язків, держава орієнтує на необхідний для стабільності суспільства зразок поведінки. Наприклад, звільнюючи людину від покарання, держава зазначає першочергові вимоги для осіб, які повернулись з місць позбавлення волі, у тому числі обов'язок зареєструватися, працювати, не ухилятися від військового обов'язку. Так визначається взаємозалежність прав і обов'язків людини і суспільства.

У нашому дослідженні не стоїть завдання визначити повний обсяг правового забезпечення всіх напрямків постпенітенціарного соціально супроводу неповнолітніх, однак навіть при скороченому дослідженні означеного питання можна наголосити на прямий зв'язок між правовою освіченістю звільнених із пенітенціарних

установ (відповідно їх правовою культурою) та успішністю їх постпенітенціарної соціалізації.

Сьогодні постпенітенціарний соціальний супровід неповнолітніх здійснюється у формі соціального патронажу – тобто допомога звільненим особам шляхом реалізації комплексу правових, економічних, організаційних, психологічних, соціальних та інших заходів, зокрема надання послуг, спрямованих на їх соціальну адаптацію. Суб'єктами соціального патронажу в Україні є центральні і місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, підприємства, установи та організації, об'єднання громадян, а також фізичні особи. До кола суб'єктів соціального патронажу згідно зі ст. 11 Закону України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк" входять спеціалізовані установи для звільнених осіб – установи, діяльність яких спрямована на надання допомоги звільненим особам, їх підтримку та соціальну адаптацію.

Спеціалізованими установами для звільнених осіб є: центр соціальної адаптації; спеціальний будинок-інтернат. Спеціалізовані установи для звільнених осіб утворюються відповідно до потреб регіону місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями, об'єднаннями громадян.

Висновки. Соціальна адаптація неповнолітніх, звільнених місць позбавлення волі, як особливий різновид процесу їх соціалізації забезпечує відповідність поведінки індивіда вимогам суспільства, сприяє виробленню здатності вирішувати поточні життєві проблеми.

Найбільш ефективною технологією соціальної роботи у напрямку соціальної адаптації неповнолітніх, які повернулися з місць позбавлення волі є постпенітенціарний соціальний супровід, який здійснюється у формі соціального патронажу.

Основою успішного постпенітенціарного соціального супроводу звільнених, є їх достатній рівень правової обізнаності та правової культури, які формуються за допомогою правового виховання. Таке виховання є одним з основних стратегічних напрямів процесу соціальної адаптації. Тактики та технології правового виховання неповнолітніх засуджених є об'єктом окремого дослідження.

Література

1. Загальна декларація прав людини (прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року – Док.ООН/PES/217 А.).
2. Закон України "Про освіту" № 1060-ХІІ, від 23.05.1991 // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34.
3. Закон України "Про зайнятість населення" № 803-ХІІ, від 01.03.1991 // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – № 14.
4. Закон України "Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк" № 3160-VI, від 17.03.2011 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011. – № 38.
5. Зверєва О. В. Соціальна робота в Україні : навчальний посібник / О. В. Зверєва, С. Я. Безпалько, І. Д. Марченко. – К. : Центр навч. літ., 2004. – С. 29.
6. Конституція України (прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року) // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1996. – № 30.
7. Кримінальний кодекс України № 2341-II, від 05.04.2001 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2001. – № 25–26.
8. Наказ МВС України "Про затвердження Порядку оформлення і видачі паспорта громадянина України" № 320 від 13.04.2012 року.
9. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – С. 7.
10. Синьов В. М. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша, О. В. Беца. – К. : МП "Леся", 1997. – 272 с.
11. Трубников В. М. Социальная адаптация освобожденных от отбывания наказания / В. М. Трубников. – Х. : Изд-во "Основа" при ХГУ, 1990. – 173 с.

УДК 37.025.001.76 : 001.891

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КРЕАТИВНОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Мороз Л. М.

Автор статті розглядає динаміку досліджень креативності в зарубіжних працях. Описано різні підходи до тлумачення поняття, а саме: містичні, психодинамічні, прагматичні, психометричні, когнітивні, соціально-особистісні та інтегровані. Проаналізовано основні положення теорій, їх переваги та недоліки. Теорії в межах інтегрованих підходів визначено найбільш продуктивними для розробки ефективної практичної моделі формування креативності у студентів. Ключові слова: креативність, містичні, психометричні, психодинамічні, прагматичні, когнітивні, соціально-особистісні, інтегровані підходи.

Автор статьи рассматривает динамику исследований креативности в зарубежных работах. В исследовании раскрыты различные подходы к интерпретации понятия, а именно: мистические, психодинамические, психометрические, прагматические, когнитивные, социально-личностные, интегративные. Проанализированы основные положения теорий. Интегративные подходы признаны самыми продуктивными для разработки эффективной модели формирования креативности студентов. Ключевые слова: креативность, мистические, психодинамические, прагматические, психометрические, когнитивные, интегративные подходы.

The author of the article presents a review of the research on creativity in the foreign publications. It has been discovered that only in the past fifty years scholars have begun to study the act of creativity rigorously. Mystical, psychodynamic, pragmatic, psychometric, cognitive, personal-social approaches to understanding creativity have been described. The increasing move towards the use of confluence approaches in creativity research is considered to highlight the necessity to look beyond the individual in accounting for creativity. The implications of these observations for the development of creativity through educational and training interventions are discussed along with directions for future research in the educational field.

Key words: creativity, mystical approaches, psychodynamic approaches, pragmatic approaches, psychometric approaches, cognitive approaches, personal-social approaches, confluence approaches.

У сучасному інформаційному суспільстві у сфері освіти відбувається зміщення акценту зі сприяння адаптації молодій людині, що деякою мірою має на увазі конформність та пристосування до існуючих правил і стандартів, до формування готовності самій установлювати нові пріоритети та правила, розумно ризикувати, активно та творчо змінювати світ; уміння не просто вирішувати проблеми та завдання, а бачити нові аспекти існуючих проблем та самостійно ставити нові питання. Такий стан речей виводить на арену досліджень поняття креативності. В Америці у сфері вищої освіти мова йде про новий виклик для коледжів та університетів – підготовку "Креативного Класу" ('Creative Class'), представники якого виділяються більшою успішністю в часи "Креативного Віку" ('Creative Age') [4].

Важливість та **актуальність** дослідження креативності постулюється також і політикою Європи. З часу розробки Лісабонської стратегії у 2005 р., інновація – одна з головних опор кооперації в Європі. Європейський Союз проголосив 2009 р. роком креативності та інновації, метою якого стало сприяння креативності у всіх сферах як стимулу інновації та як ключового фактору розвитку особистісних, професійних та соціальних компетентностей у процесі навчання впродовж життя. У документах Європейської комісії однозначно сказано: "Європі необхідно сприяти креативності та інновації задля соціального та економічного розвитку" [13, с. 5].

Незважаючи на велику кількість досліджень (Guilford, Torrance, Sternberg, Lubart, Kaufman, Mayer, Sawyer, Runco, Ward, Renzulli, Smith etc.), що розглядають

різні аспекти поняття креативності, єдиного підходу та однозначного тлумачення самого концепту не існує. Аби розібратися у природі явища та причинах відсутності загальноприйнятого розуміння його сутності, уявляється доцільним оглянути основні лінії у динаміці становлення підходів до інтерпретації креативності, що і є **метою** цього дослідження. Наразі, зупинимось на огляді зарубіжних авторів.

Почнемо з того, що аналіз великої кількості джерел дозволяє зробити висновки про наявність принаймні двох спільних тез у дефініції креативності. По-перше, креативність включає мислення, націлене на продукування ідей чи продуктів, що є певною мірою новими (novel) та, по-друге, цінними (англійською у різних джерелах зустрічаємо варіанти: useful, appropriate, valuable, compelling) [5; 7; 8; 9; 11; 14].

У зарубіжних працях виділяються такі підходи до тлумачення креативності: містичний, психоаналітичний, прагматичний, психометричний, когнітивний, соціально-особистісний. Інтегрований підхід покликаний нівелювати односторонність інших на основі комбінування різних факторів, що впливають на розвиток креативності. У межах цього підходу знаходимо низку теорій (systems theory, investment theory, aggregate level approach, evolving-systems model), головні риси яких опишемо нижче.

Першочергово, треба вказати на певне нехтування поняття креативності у психологічних дослідженнях першої половини ХХ ст. До 1950 р., власне до виступу Гілфорда як президента Американської психологічної асоціації з промовою про важливість креативності, лише 0,2 % досліджень у "Psychological Abstracts" фокусувалися на креативності. Відтоді інтерес до поняття почав зростати, тим не менше протягом 60–80 рр. креативність досліджувалася менш інтенсивно, ніж, скажімо, пам'ять, учіння, сприймання, особистість чи міжособистісні стосунки. Лише у 1967 р. був заснований журнал *Journal of Creative Behaviour*, та у 1988 р. – *Creativity Research Journal*. Серед причин неактивного дослідження поняття креативності Sternberg указує на існування стереотипу, або міфу (як його називає Sawyer), що креативність пов'язана з містичною надлюдською діяльністю особливого генія, яка погано піддається науковому поясненню чи дослідженню [13].

У такому разі говоримо про **містичні** підходи до вивчення креативності. Їх першоджерелом можна вважати іудейсько-християнське розуміння творчості як божественного промислу (divine intervention), а творча особистість розглядалася як порожня посуда, яку божественна сутність наповнює натхненням. Так само і в грецькій традиції існувала Платонівська муза, без натхнення якої не може бути творіння.

Кант відійшов як від біблейського, так і платонівського трактування генія. Та замість акценту на вищій силі, він зосередився на самому генієві, припускаючи, що весь процес творіння визначається його спонтанною природою, надзвичайними здібностями, що вільно функціонують і керують творчим процесом. Очевидно, що підходу Канта не достає урахування волі, свідомості, розуму, особистісних зусиль. Він стверджує, що створення мистецтва не спирається на попередню підготовку чи правила, є незалежним від жодних умов, крім спонтанної діяльності, можливої завдяки дару.

Для романтиків ХІХ ст. (Вордсворта, Блейка, Шеллі та ін.), слідом за Кантом, центральним було самовираження та саморозкриття. Творці, за їх думкою, залишаються повністю поза раціональністю, на розтерзанні власних креативних стимулів, або драйвів, яким треба було підкорятися аж до божевілля. Суспільство розглядалося як вороже творцеві утилітарне суспільство філістерів. Ця ізоляція сприяла розповсюдженню ідей про розірвану свідомість та алузії до популярних понять про мистецьку творчість як внутрішньо пов'язану з біллю, стражданням та божевіллям. Інакше кажучи, прихильники містицизму трактують креативність скоріше через підсвідомість, аніж свідомість, через божественне діяння, аніж раціональну наполегливу працю [9].

Ці ідеї отримали повноцінне теоретичне обґрунтування у вченні З. Фрейда і його теорії психоаналізу. Він вважає, що творчі особистості керуються підсвідомими стимулами, витісненими інстинктами лібідо (інстинкт життя, або статевий інстинкт) та мортідо (інстинкт смерті). Він порівнює митців із псевдо-невротиками, які спрямовують свої психопатогенні стани у соціально прийнятні русла (у вигляді витворів) задля того, щоб зберегти своє "его" (свідомість), утримати баланс між деструктивними силами "ід" (підсвідомість) та вимогами суспільства, культури, або "суперего". Інакше кажучи, творча активність розглядається як один із механізмів психологічного захисту, який має назву "сублімація" [1].

Треба також визнати, що **психодинамічні** теорії та інші ранні праці психологів до початку ХХ ст. обмежувалися лише дослідженнями постатей видатних творців (як, наприклад, Фрейд – Леонардо да Вінчі, Достоєвського). Хоча метод дослідження випадків може бути досить дієвим, але психологічна наука, що активно становилась у період початку ХХ ст., цінувала контрольовані, експериментальні методи.

Сучасний представник біологічних досліджень креативності Martindale теж підтримує думку про те, що креативні ідеї виникають не з логічних роздумів, обмірковування та важкої праці, а з раптового осяяння (*insight*). Його інтерпретація креативності близька до романтичної та психоаналітичної традиції, до перебільшення ролі підсвідомості та навіть божевілля. Слідом за Фрейдом, Martindale говорить про первинний розумовий процес та вторинний, і креативність пов'язується саме з першим. Він відбувається без опосередкування мовою, цільними синтетичними образами, схемами. Вторинні когнітивні процеси описуються дослідником як такі, що характеризуються абстрактним, логічним, реалістичним, свідомим мисленням, у той час як первинні когнітивні процеси – аутистичні, неасоціативні, аналогічні, що мають місце уві сні, глибоких роздумах і в патогенних станах (психоз чи гіпноз) [10].

З усіх описаних передумов до нашого часу зберігається традиція серед дослідників шукати зв'язки та кореляції між творчістю та психічними розладами. Проводяться дослідження, спрямовані на встановлення відношень між симптомами тривоги, депресії, агресивності, соціальної тривожності, шизофренії та певними проявами креативності. Наприклад, є свідчення того, що психотичний когнітивний стиль (що характеризується зверхвключеністю, розмитістю мислення) призводить до більшого концептуального розширення та вищого рівня оригінальності в творчій уяві, а отже і більшої новизни / оригінальності творчих ідей. Разом з тим психотична розумова діяльність абсолютно не співвідноситься з іншим обов'язковим компонентом креативного продукування – корисністю / практичністю, оскільки характеризується слабкою цілеспрямованістю. В цілому результати проведених експериментів виявляють низьку кореляцію між аномальними станами та показниками креативності [2].

Sawyer у своєму ґрунтовному дослідженні креативності відстоює думку про те, що творчість рідко виникає у раптовому спалаху інсайту. На противагу, вона більшою мірою є свідомою, важкою роботою. Доказом цього може бути спостереження про те, що насправді видатні творчі особистості (такі як Нобелівські лауреати) рідко обмежуються одним проривом геніальності. Навпаки, вони, як у науці, так і в мистецтві, мають тенденцію бути дуже продуктивними. Наприклад, Simonton відкрив, що Нобелівські лауреати публікуються в середньому вдвічі більше, ніж інші (інколи теж дуже видатні) науковці. Подібно до того, новаторські, революційні художники демонструють високу продуктивність. Наприклад, Пікассо брав участь у створенні кубізму, але потім продовжував новаторську діяльність ще протягом десятиліть. За приблизними підрахунками, лєвова частка всіх креативних інновацій у будь-якій сфері діяльності генерується 10 відсотками членів цієї галузі [9].

Нам імponує думка тих науковців, які вважають, що пояснення креативності скоріше знаходиться у важкій праці та інтелектуальних процесах, аніж у містичній несвідомій силі, непідвладній розуму та контролю. Креативну оригінальність та інсайт можна зрозуміти лише за умови, якщо заглибитись у складний та багатофакторний процес, що передував і який привів до моменту інсайту.

На думку Sternberg, ще більше шкоди науковому дослідженню креативності принесли **прагматичні** підходи, які, однак, все ж мають певні досягнення. Наприклад, de Bono мав великий комерційний успіх завдяки роботі над розвитком нестандартного мислення (*lateral thinking*), яке вважає основою креативності. Щоб стимулювати погляд на речі з різних точок зору, він застосував прийом "думаючих шляп" (шляпи розвитку різних видів мислення): біла – для системного мислення (*data-based thinking*), червона – для інтуїтивного (*intuitive thinking*), чорна – для критичного (*critical thinking*), зелена – для генеративного (*generative thinking*). Osborn розробив техніку мозкового штурму, яка дає можливість вирішувати проблеми через генерування багатьох ідей, що пропонуються учасниками групи. Gordon застосував синектичний метод, що базується на аналогіях. Adams та von Oech запропонували думку про те, що у людей існують певні розумові блоки, невірні судження, що перешкоджають креативному функціонуванню (наприклад, думка про те, що існує тільки одна вірна альтернатива у вирішенні певного завдання і що треба уникати неоднозначності) [9].

Маємо визнати популярність серед широкого загалу таких прагматичних теорій креативності, але, з точки зору науки, у них не вистачає теоретичного підґрунтя, як і емпіричних досліджень, які б підтверджували їх валідність.

Психометричні підходи були започатковані Гілфордом, Торрансом, які за основу креативності брали (навіть деякою мірою ототожнювали) дивергентне мислення – тобто здатність генерувати багато альтернативних рішень на противагу єдиному правильному. Головною метою психометричних підходів є вимірювання рівня креативності за допомогою низки спеціально розроблених тестів. Дивергентне мислення у тестах вимірюється за такими характеристиками як швидкість (кількість відповідей); гнучкість (категоріальні зсуви у відповідях); оригінальність (унікальність реакцій); вишуканість (якість відповідей) [8].

Тести Гілфорда та Торранса користуються великою популярністю протягом усього їх існування. Наприклад, тест Торранса вимірювання креативного мислення (Torrance Test of Creative Thinking (ТТСТ) був розроблений ним у 1966 р., витримав 4 редакції, був перекладений на 35 мов і не втратив своєї популярності дотепер. Він використовується у всьому світі як для практичного оцінювання рівня креативності, зокрема в освітньому середовищі, так і в наукових дослідженнях. Гілфорд використав метод факторного аналізу для розробки своєї моделі Структури інтелекту (Structure of Intellect – SI), що включає 120 здатностей, а пізніше 150 і навіть 180 [5].

На думку Торранса, креативна мотивація, навички, вміння, ставлення такі ж важливі для творчих досягнень, як і креативні здібності. Хоча зараз його ім'я в першу чергу пов'язують зі способами вимірювати рівень креативності, метою Торранса було радше зрозуміти та навчати, сприяти формуванню якостей, які б допомагали людям виражати свою креативність. Отже, його тести задумувалися як засіб посилення креативності [6].

Слід указати, що "батько" досліджень креативності Гілфорд також зазначав, що креативне та дивергентне мислення – такі не тотожні поняття, оскільки креативність вимагає ще й сенситивності до проблем, переформулювання завдань, які включають трансформацію понять, переосмислення, свободу від функціональної фіксованості у прийнятті унікальних рішень [5].

Загалом, очевидною заслугою психометричних підходів є зручність використання тестів у щоденній практиці для різноманітних аудиторій. Щоправда, існує певна обмеженість в охопленні вимірюваннями тільки окремих індивідуальних якостей (в першу чергу, дивергентного мислення). Наперед зазначимо, що представники когнітивного напрямку наголошують на важливості критичного та конвергентного мислення на противагу дивергентному у процесі творчого продукування. І все ж таки, очевидною є популярність психометричних тестів протягом більше ніж півстоліття та їх ефективність, а дивергентне мислення є виразною здатністю, яка робить свій внесок у креативне вирішення проблем. Вважаємо доцільним застосовувати подібні тести у комплексному вимірюванні креативності (поряд із додатковими методиками).

Когнітивний підхід у дослідженні креативності бере свій початок із когнітивної психології і має дві головні цілі. Першою є наукове дослідження та точна характеристика фундаментальних когнітивних дій, що продукують креативне чи некреативне мислення, засобами концептів, теорій, методів когнітивної психології. Іншою метою є поглибити розуміння власне когнітивної діяльності саме під час продукування людиною креативних ідей, адже очевидно, що саме в процесі творення людина використовує максимум розумових можливостей.

Прихильники когнітивного підходу до трактування креативності (Perkins, Smith, Ward, Finke, Mednick, Gentner та ін.) однозначно відкидають пояснення творчих результатів окремих особистостей їх особливими, притаманними саме їм як геніям, розумових процесів. Вони припускають, що креативність – це просто надзвичайні результати ординарних процесів. Наприклад, Ward, Smith, Finke стверджують, що генії, як і всі інші індивіди, мають такі ж когнітивні процеси. Справа в тому, як людина зможе за допомогою звичайних мисленнєвих операцій створити нові, незвичні, креативні продукти. Вони проводять аналогію зі здатністю будь-якої людини за допомогою обмеженої кількості правил мовної системи створювати безмежну кількість нових висловлювань, які до цього не існували.

У межах когнітивного підходу розглядаються такі генеративні процеси: відкликання існуючих структур із пам'яті; формування їх асоціацій або комбінацій,

синтез нових; мисленнєва трансформація існуючих структур у нові форми; трансфер інформації з однієї сфери до іншої; категоріальна редукція (коли існуючі структури концептуально редукуються до більш примітивних складників). Серед дослідницьких розумових процесів може бути пошук метафоричних імплікацій, можливих нових функцій існуючих структур, їх оцінювання з різних точок зору або в різних контекстах. Відтак креативне мислення характеризується в термінах того, як усі ці процеси можуть використовуватися чи комбінуватися людиною [14].

Деякі автори схильні ототожнювати креативність із інтелектом (Getzels, Jackson). Пізніше дослідники дійшли згоди про те, що креативність та інтелект пов'язані, та кореляція їх нелінійна. Тут треба згадати так звану "теорію порогу" (threshold theory) (Runco, Albert). Згідно з цією теорією, існує мінімальний рівень інтелекту, нижче якого креативність не починає діяти (нижній поріг). Разом із тим людина з інтелектом вище 140 (вищий поріг) ризикує не пробитися через енциклопедичність своїх знань і не побачити нових креативних ідей чи рішень [7].

Також дослідники когнітивного напрямку зосереджуються на описі процесу креативного мислення та його етапів. Наприклад, Wallas пропонує виділяти чотири стадії творчого процесу: 1) підготовка; 2) інкубація; 3) осяяння (інсайт); 4) верифікація. Інші розширюють цю кількість до восьми і більше, щоправда в межах цієї роботи немає можливості детально зупинитися на їх характеристичності [11].

Отже, для дослідників когнітивного підходу у процесі досягнення креативних результатів важливі такі характеристики мислення як гнучкість, здатність генерувати ідеї, оперативна пам'ять та ін. Однак, крім когнітивних процесів, на прояви креативності впливає низка інших факторів, як-от: внутрішня мотивація, ситуативні обставини, значення інновації для певного суспільства та культури.

Розвиваючись паралельно з когнітивним, **соціально-особистісний** підхід зосереджується на особистісних, мотиваційних характеристиках та соціокультурному середовищі як джерелі креативності. Дослідники Amabile, Barron, Eysenck, Gough and MacKinnon відмічають, що певні особистісні риси часто притаманні творчим людям, такі як незалежність суджень, самовпевненість, схильність до складного, естетична орієнтація та ризикованість. Сюди ж можна віднести й дослідження в межах персоналістичної традиції, представники якої у зв'язку з креативністю розглядають поняття самоактуалізації (Maslow), самоефективності (Rogers), трансценденції у творчості (Fromm) [1]. На їх думку, хоробрість, мужність, свобода, спонтанність, самоприйняття та деякі інші подібні риси допомагають особистості усвідомити та розкрити власний творчий потенціал.

Соціально-особистісний підхід близько підходить до **інтегрованих** підходів (confluence approaches), що домінують принаймні останні двадцять років і відображають тенденцію до більш складного та багатофакторного розуміння поняття креативності. Отже, **інтегровані** підходи, головним чином, характеризуються мультидисциплінарністю. По-перше, вони долають просте припущення про те, що креативність, творчість можна зрозуміти, вивчаючи лише особистості якості; по-друге, вони беруть дані із різних галузей науки (економіки, соціології, історії, бізнесу, усіх розділів психології та ін.). Прихильники цього підходу не поділяють і романтичного акценту на творчості індивідуального суб'єкта. Замість цього, вони висувують гіпотезу про те, що численні компоненти мають взаємодіяти, щоб виникла креативність (Amabile, Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber, Lubart, Mumford, Sternberg, Weisberg) [3].

Розглянемо основні положення низки представників інтегрованих підходів. Amabile описує креативність як взаємовплив внутрішньої мотивації, знань та здібностей (до певної діяльності) та загальних креативних умінь. Останні включають: а) когнітивний стиль, що допомагає справлятися з труднощами протягом розв'язання проблем; б) знання евристики для генерування нових ідей; в) стиль роботи, що характеризується концентрованим зусиллям, здатністю відійти від проблеми й високою енергією.

Gruber запропонував модель систем, що розвиваються (developmental evolving-systems model). Це розвивальні зміни у системі знань, цілей та мотивів, які керують поведінкою особистості. Також він приділяє увагу емоційним впливам.

Csikszentmihalyi вважає, що креативність виникає як результат тристоронньої взаємодії між особистістю, сферою знань (що включає систему правил та законів) та галуззю, представники якої визначають, які продукти можна вважати релевантними

та цінними. Його системна модель (the systems model) наголошує на необхідності дивитися поза індивідуальністю у процесі розгляду креативності. Csikszentmihalyi стверджує, що здібності та знання у своїй сфері мають бути доповнені розумінням кон'юнктури галузі [9].

Sternberg та Lubart запропонували теорію "інвестиції" (investment theory), згідно з якою креативні люди мають бажання та здатність, так би мовити, "за дешево купити, та за дорого продати", тільки у сфері ідей [12, с. 2]. Це означає вміти помічати та доводити до успішного завершення ідеї, які, з першого погляду, не мають вартості та спочатку не сприймаються оточенням. Згідно з investment theory, креативність вимагає взаємодії шести ресурсів: інтелектуальних здібностей, знань, стилів мислення, особистості, мотивації та середовища [12].

Більш детальна характеристика вказаних теорій може стати предметом майбутніх досліджень. Загалом, confluence theories of creativity пропонують розглядати різні аспекти креативності і постулюють, що високий її рівень може бути досягнутий при одночасному розвитку всіх компонентів на високому рівні.

Причина різного тлумачення поняття креативності – у тому, що дослідники відштовхуються від різних методологічних першооснов. Слідом за Mayer, говоримо про чотири "Р" (Personality, Process, Product, Press). Звідси, вчені, які в центрі ставлять особистість (*Personality*) та її індивідуальні характеристики, зосереджуються на дослідженні тих особливостей індивідуальності, які уможливають креативні результати (Plucker, Renzulli, Simonton, Gardner, Feist). Автори, які розглядають креативність як властивість продуктів творчості (*Product*), фокусуються на дослідженні креативної продукції або на способах стимулювання її за допомогою комп'ютера (Gruber, Wallas, Boden). Ті, хто розглядає креативність як результат діяльності когнітивних процесів (*Process*), схиляються до аналізу етапів творчого процесу (Runco, Ward, Smith, Finke) або ж на розробці прийомів навчання когнітивним процесам, що ведуть до креативності (Nickerson). Деякі вчені наголошують на визначальному впливі суспільного середовища (*Press*) і розглядають культурні, історичні аспекти творчості (Amabile, Csikszentmihalyi, Sawyer, Lubart). Пригадаємо трактування креативності Csikszentmihalyi, в першу чергу, як "здатність додати щось нове для культури", більше того, продукт має бути оцінений та допущений у сферу знань (domain) компетентними учасниками відповідної галузі (field) як такий, що має право на існування та відповідає прийнятним вимогам. Отже, крім розробки ідеї, треба правильно донести та представити її на розсуд галузі та суспільства [7, с. 452].

Очевидно, що дослідження креативності в руслі центрованих на індивідуальності підходів, які схильні розглядати лише обдарованих творчих особистостей, слабо заохочують до пошуку способів розвивати креативність молодого покоління у навчальних закладах. Вони роблять акцент на природі, а не на можливості педагогічного впливу. У зв'язку з цим для нашого дослідження, пов'язаного із формуванням креативності студентів, більш продуктивними здаються інтегровані підходи, які розглядають креативність як атлетичну здатність, яку може розвивати до певної міри кожна людина за наявності необхідних умов. Так само не виключається, що деякі особистості можуть мати більше хисту у певній сфері. Виходячи з міркування, що всі студенти мають креативний потенціал, і з положення, що креативність – процес, який можливо розкласти на фактори, фази, чинники і дослідити, робимо висновок про те, що креативності можна навчити.

До цього стимулює теза про те, що креативний акт не виникає з нічого, з якогось містичного підсвідомого імпульсу, він радше перекомбінує, відбирає, синтезує з існуючих у свідомості фактів, ідей, понять і знань. З цієї точки зору освіта не перешкоджає (як деякі дослідники висловлюються), а сприяє творчим результатам, оскільки закладає фундамент необхідних для творчого акту знань. Безумовно, викликом для освіти є правильно організувати навчальний план, застосувати відповідні стратегії та техніки, сформувати сприятливе освітнє середовище для того, щоб підтримати та стимулювати креативний розвиток.

Врешті-решт, незважаючи на відсутність консенсусу серед різних дослідників у трактуванні численних питань, пов'язаних із проблемою креативності, їх погляди та теорії, доповнюючи одна одну, потенційно можуть слугувати базою для вимірювання та розробки практичної моделі формування креативності, в тому числі у студентів – майбутніх учителів іноземних мов. Власне, це буде фокусом наших подальших досліджень.

Література

1. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Издательство "Питер", 2000. – 608 с.
2. Abraham A. Conceptual expansion and creative imagery as a function of psychoticism / A. Abraham, S. Windmann, I. Daum, O. Güntürkün // *Consciousness and Cognition*. – 2005. – № 14. – P. 520–534.
3. Fasko D. Education and Creativity / D. Fasko // *Creativity Research Journal*. – 2001. – Vol. 13, Nos. 3 & 4. – P. 317–327.
4. Florida R. *The Rise of the Creative Class* / R. Florida. – New York : Basic Books, 2002. – 387 p.
5. Guilford J. P. *Creativity Research: Past, Present and Future* / *Frontiers of Creativity Research*. – 65 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: cpsb.com/research/articles/crea... – Назва з екрана.
6. Kyung H. K. Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (ТТСТ) / H. K. Kyung // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18, № 1. – P. 3–14.
7. Mayer R. E. Fifty Years of Creativity Research / R. E. Mayer // *Handbook of Creativity* / edited by R. Sternberg. – UK : Cambridge University Press, 1999. – P. 449–460.
8. Plucker J. A. Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity / J. A. Plucker, J. S. Renzulli // *Handbook of Creativity* / edited by R. Sternberg. – UK : Cambridge University Press, 1999. – P. 35–61.
9. Sawyer R. K. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation* / R. K. Sawyer. – New York : Oxford University Press, 2006. – 347 p.
10. Scott G. The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review / G. Scott, L. E. Leritz, M. D. Mumford // *Creativity Research Journal*. – 2004. – Vol. 16, № 4. – P. 361–388.
11. Sternberg R. J. The Nature of Creativity // *Creativity Research Journal*. – 2006. – Vol. 18, No. 1. – P. 87–98.
12. Sternberg R. J. An investment theory of creativity and its development / R. J. Sternberg, T. I. Lubart // *Human development*. – 1991. – № 4. – P. 1–32.
13. Villalba E. *On Creativity: Towards an Understanding of Creativity and its measurements* / E. Villalba / European Commission Joint Research Center. – Italy : European Communities, 2008. – 39 p.
14. Ward T. B. *Creative Cognition* / T. B. Ward, S. M. Smith, R. A. Finke // *Handbook of Creativity* / edited by R. Sternberg. – UK : Cambridge University Press, 1999. – P. 189–212.

УДК 74.584(4Укр.)738.11

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Петриченко Л. О.

Проблема якості освіти – одна з центральних у сучасній освітній політиці і науці, оскільки вона пов'язана з вирішенням комплексу завдань, спрямованих на розвиток особистості з високими моральними прагненнями та мотивами, її підготовку до життя в мінливому і суперечливому світі. Автор акцентує увагу на усвідомленні проблеми якості освіти, факторів її визначення, шляхів підвищення та труднощами, з якими просувається цей процес.

Ключові слова: якість освіти, педагогічний навчальний заклад, контроль якості.

Проблема качества образования – одна из центральных в современной образовательной политике и науке, так как она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности с высокими моральными стремлениями и мотивами, ее подготовку к жизни в изменчивом и противоречивом мире. Автор акцентирует внимание на осознании проблемы качества образования, факторов его определения, путей повышения и трудностей, с которыми движется этот процесс.

Ключевые слова: качество образования, педагогическое учебное заведение, контроль качества.

The problem of the quality of education is one of the central problems in educational policy and science because it is connected with achieving a range of objectives conducive to development of high moral aspirations and motives, preparedness for life in the changing and conflicting world. The author focuses attention on the realization of the problem of education quality, factors of its determination, ways of improvement and difficulties encountered along the path.

Key words: quality of education, pedagogical educational institution, quality control.

Постановка проблеми. Входження України в нову фазу соціально-економічного та соціокультурного розвитку характеризується розширенням спектра ринкових реформ, пошуком більш ефективних методів досягнення конкурентоспроможності в різних галузях суспільної діяльності. Відтак, виняткового значення набуває проблема якості. Проникнення філософії якості в усі сфери життєдіяльності зумовлено необхідністю зміни суспільних пріоритетів, глобалізацією міждержавних відносин, інтеграційними процесами, які діють у суспільстві та в освіті [10].

Сьогодні "якість освіти є основним пріоритетом державної науково-освітньої політики і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави, наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Можна виділити низку причин, які стимулювали роботу у сфері якості вищої освіти. Головна із них – перегляд самого поняття "якість" стосовно вищої освіти та навчального закладу.

Особливо загострюється проблема якості підготовки кадрів у країнах з перехідною економікою, однією з яких є Україна. Для цих країн можна виділити низку загальних факторів, що суттєво погіршили рівень надання послуг вищої освіти. Це: скасування державного розподілу випусників ВНЗ; дефіцит фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки, і натомість надлишок традиційних фахівців; нестабільний попит на фахівців – випусників ВНЗ; скорочення фінансування з державного бюджету загальноосвітньої та наукової діяльності тощо.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми вивчалися і продовжують вивчатися відомими науковцями П. Вяткиним, А. Дяковим, В. Качаловим, В. Полянським, П. Яременко.

Системне дослідження якості освіти, на думку Я. Яхніна, передбачає вивчення комплексу проблем, що охоплюють: а) з'ясування сутності базових понять якості освіти (її означення, структурні компоненти, властивості, критерії і норми тощо); б) визначення процедур і показників оцінювання якості освіти (як освітнього процесу, його результату і функціональної системи); в) проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях [10, с. 16].

В угоді (Європейського союзу) ЄС (стаття 149) зазначається, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти шляхом заохочення співпраці між країнами-членами ЄС, і якщо необхідно, підтримки і доповнення їх дій, поважаючи одночасно відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їхню культурну та мовну різноманітність [2, с. 45].

Якість освіти може відбивати сучасні потреби, але може бути націлена на майбутнє. Забезпечувати якість необхідно з урахуванням тенденцій розвитку освіти, в яких найбільш яскраво виявляються як сучасні особливості та потреби освіти, так і майбутнє освіти [3, с. 15].

Мета статті – проаналізувати проблему якості освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України та підходи до її вирішення.

Виклад основного матеріалу. Проблема якості освіти виявляється у протиріччі між сучасними потребами виробництва, економіки і суспільства та системою освіти, що не завжди та не в усьому відповідає цим потребам. Точніше кажучи, якість освіти не дозволяє ставити та вирішувати ті цілі розвитку, які необхідні сучасному суспільству. У деяких сферах спостерігається зниження якості освіти відносно минулого [7, с. 59].

Для вирішення цієї проблеми, вважає В. Полянський, необхідне загальне усвідомлення важливості якості освіти, установлення причин його зниження або уповільненого росту, формування системи управління якістю в комплексі всіх її параметрів – спеціалізації функцій аналізу, планування та контролю, створення механізмів мотивування, диверсифікованості управлінської діяльності за критеріями якості [6, с. 54].

М. Згуровський зазначає, що для нас сьогодні винятково велике значення мають сама ідея та філософія якості освіти. Це не тільки практичне, а й наукове осмислення проблеми якості освіти, усвідомлення того, що сьогодні вирішальну роль відіграє особистісна свідомість – це не стільки обсяг знань, скільки сама їхня структура, нова методологія мислення, підходи до рішення професійних задач, практичний зміст освіти. Саме це сьогодні є найбільш важливим у розумінні якості освіти. В узагальненому вигляді це виявляється як проблема рівня освіти. А професійна свідомість тим і відрізняється, що вона характеризує не стільки ступінь спеціальної підготовки, скільки загальний освітній рівень, що відбиває здатність і потребу в самоосвіті, культурі та методології мислення, адаптивні й інноваційні можливості діяльності, світогляд і соціальні позиції. Поглиблення спеціалізації освіти не завжди корисне, якщо воно не супроводжується підвищенням загального рівня освіти [9, с. 20].

Забезпечення якості неможливе в організації, яка не визначила своєї мети, або місії. Якщо професорсько-викладацький склад або вчителі у школі мають різні підходи до навчання, то вони будуть використовувати різні заходи для реалізації свого бачення якості.

Процес формування місії вимагає часу. Потрібен рік, а інколи й більше, щоб визначити місію, яка поділятиметься всіма працівниками і буде керівництвом до дій як на перспективу, так і під час прийняття поточних рішень. Необхідно вирішити, місія буде розроблена раз і назавжди чи буде визначена як перехідна на певний період часу. Розробка місії може ґрунтуватися на аналізі різних видів діяльності. Такий підхід передбачає не тільки визначення відповідності місії дій та їх результатів, але й визначення потреби в уточненні місії чи її модифікації у контексті набутого досвіду. З цієї точки зору оцінювання дій, які є аспектом забезпечення якості, також може призвести до перегляду місії [2, с. 43].

Найчастіше вживаним, судячи з частоти цитування, у вітчизняній літературі є наступне визначення: "Якість вищої освіти розуміється як збалансована відповідність вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам, стандартам" [5]. Це розуміння включає і процесуальні і результативні характеристики, у вужчому ж сенсі "якість вищої освіти" – "якість підготовки фахівців з вищою освітою".

Отже, основу розуміння категорії "якість" складають такі положення: якість – сукупність властивостей; якість структурна; якість динамічна, вона змінюється у міру виявлення її нових властивостей і залежить від управління процесом навчання, індивідуальних особливостей тих, хто навчається і ряду інших чинників; якість – поняття відносне і має два аспекти: відповідність стандартам і відповідність запитам споживача; якість пов'язана з кількістю, її єдність виражається категорією заходів.

Відомо, що ефективність та якість є ключовими параметрами, за якими судять про суспільно-економічну значущість сфери освіти. Але якщо ефективність, зазвичай, розглядається як економічна або економічно-управлінська траєкторія, то поняття якості, що включає в себе поряд із економічними соціальні, пізнавальні та культурні аспекти освіти, сприймається як всезагальна інтегральна характеристика освітньої діяльності, її результатів.

Інтегральний результат освіти особистості – це її вмотивованість, здібності й готовність до розвитку за умов мінливого світу. Інакше кажучи, головний результат освіти – це не знання, уміння та навички, а особистість випускника, одним із системних якостей якого є навченість під час випуску з навчального закладу і багатосторонній саморозвиток у майбутньому, що веде до збереження цілісності світобачення і професійної мобільності [3].

Керівник Дослідницького центру проблем якості підготовки фахівців Н. Селезньова говорить про те, що якість вищої освіти (у широкому сенсі) – це збалансована відповідність вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам); системна сукупність ієрархічно організованих, соціально значущих сутнісних властивостей (характеристик, параметрів) вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи).

Погіршення якості вищої освіти в Україні є закономірним наслідком багатьох чинників: інтенсивної комерціалізації освіти; значної інтенсифікації праці за вкрай низької оплати праці викладачів; недостатньої матеріальної бази, відсутності в більшості ВНЗ науково-технічної та інноваційної інфраструктури (на інформатизацію ПТУ і ВНЗ у 2009 р. передбачено в 22 рази менше коштів, ніж у 2008 р.); неефективної наукової діяльності викладачів ВНЗ (нею реально займаються лише 20 % науково-педагогічних працівників); застарілої структури підготовки спеціалістів; відтворення і передавання студентам неконкурентних знань; дублювання підготовки з деяких напрямів і спеціальностей у межах певного регіону. Як результат – навіть провідні українські ВНЗ нерідко постачають на ринок праці явно неконкурентоспроможних випускників. Відбувається девальвація вищої освіти як засобу одержання професійних знань [7].

Ми розмежовуємо два основні підходи до управління якістю освітньої послуги. Перший вимагає від неї відповідності певним стандартам – вимогам законодавства, навчальним планам і програмам тощо. Цими питаннями в усіх країнах опікуються спеціальні урядові структури (міністерства, комітети з освіти). В Україні подібну функцію могла б виконувати також система незалежного оцінювання знань випускників ВНЗ, наприклад, Національна атестаційна служба з розгалуженими центрами на місцях, яка функціонує на госпрозрахунковій основі. Потребує також вивчення питання запровадження системи сертифікації кваліфікацій випускників, яка проводиться після закінчення навчального закладу і слугує для підтвердження кваліфікації, присвоєної навчальним закладом. Така практика прийнята, зокрема, у Росії. Випускники, які успішно проходять процедуру сертифікації кваліфікації (за даними інших країн, до 40 % випускників), не мають проблем із працевлаштуванням.

Другий підхід пов'язує якість освіти із задоволенням економічних інтересів численних стейкхолдерів, зацікавлених у розвитку вищої освіти та контролі її якості, – роботодавців, студентів, викладачів і органів влади. Залучення стейкхолдерів до розроблення і запровадження процедур забезпечення якості важливо не тільки з погляду відповідальності перед суспільством і урядовими установами, але й для гарантії того, що освітні програми задовольняють потреби студентів і ринку праці. Особливої уваги потребує участь в оцінюванні якості освіти студентами і роботодавцями як споживачами освітніх послуг [4].

Формами участі студентів у діяльності із забезпечення якості освіти можуть бути: 1) анкетування з метою проведення внутрішнього оцінювання якості навчання у ВНЗ; 2) консультування експертів, що проводять зовнішнє оцінювання якості

освіти; 3) участь у зовнішніх перевірках ВНЗ або навчальних програм у складі експертних груп або як спостерігачі; 4) участь у роботі державних агентств забезпечення якості. Студенти більшості країн – учасниць Болонської угоди беруть участь у трьох із чотирьох рівнів участі в контролі якості вищої освіти.

Практика залучення роботодавців до оцінки якості освіти поширена у багатьох країнах. Так, Фінляндія, Ісландія, Іспанія, Швеція при проведенні оцінки якості освіти включають до складу експертів представників із неакадемічного середовища. Об'єднане Королівство є однією з небагатьох країн, де представники роботодавців і промислових підприємств безпосередньо включені до керівництва діяльністю Агентств із забезпечення якості (Quality Assurance Agency) та до контролю за дотриманням Кодексу практики забезпечення академічної якості і стандартів у вищій освіті (Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education) [8].

Однак якість освіти доволі важко формалізується. Річ у тім, що ВНЗ продають свої послуги на ринку довірчих товарів, якість яких не можна оцінити прямо. До того ж характерною рисою освітнього ринку є асиметрія інформації. Споживачі фактично не знають, що вони купують. Не завжди й зрозуміло, чи купили вони щось узагалі.

При цьому виникає серйозне протиріччя. Майбутні студенти (а в подальшому працівники) мають наміри вступити до такого навчального закладу, який дає найбільш якісну підготовку з обраної спеціальності, з гарними можливостями працевлаштування, одержання високої зарплати і швидкого кар'єрного зростання. Держава ж і приватні роботодавці бажають отримати після навчання у ВНЗ найбільш здібних випускників, які забезпечать високу ефективність діяльності їхніх підприємств. Однак абітурієнти не хочуть втрачати час і кошти на одержання освіти, яка *ex post*, уже після закінчення ВНЗ, може виявитися неконкурентоспроможною. Вони прагнуть знати про перспективи освіти, набутої в тому чи іншому ВНЗ, *ex ante*, тобто ще до вступу до нього. Роботодавці ж не хочуть, а часто й не можуть втрачати час і гроші на з'ясування здібностей кандидата *ex post*, після прийому на роботу. Вони воліли б з'ясувати можливості випускника ВНЗ *ex ante*, до того, як той почне виконувати свої посадові обов'язки [1].

За таких умов якість освіти починають визначати шляхом рейтингування ВНЗ. В Україні найбільш впливовими є три національні рейтинги – журналу "Кореспондент", "Топ-200 Україна і "Компас", розроблений компанією SKM і Благодійним фондом Р. Ахметова. Але єдиної комплексної системи оцінки ВНЗ немає. Скажімо, рейтинг ВНЗ "Компас" базується на оцінках роботодавців та задоволеності самих студентів одержаними знаннями. У методиці ж рейтингування ВНЗ, запропонованій наприкінці 2008 р. Міністерством освіти і науки України, акцент робиться на реалізації наукового потенціалу вищої школи і не враховуються ні відгуки експертів і роботодавців, ні досягнення випускників [9].

Особливої уваги потребують міжнародні рейтинги, які відбивають позиції ВНЗ у світовій освітній системі. Найбільш популярними з них є: Academic Ranking of World Universities Шанхайського університету, Times Higher Education, Newsweek і рейтинг Паризького університету. Донедавна жоден із ВНЗ України не був представлений і у світових рейтингах університетів (крім рейтингу ВебOMETРИКС, де "найуспішніший" український ВНЗ посідає 1481-е місце). У 2009 р. кілька українських ВНЗ увійшли до "Рейтингу провідних університетів світу", підготовленого російськими дослідниками. Хоча вважається, що для появи в рейтингу "Таймс" у деяких українських ВНЗ є непогані шанси [10].

Отже, аналіз наукової літератури, показав, що проблема якості освіти – одна з центральних у сучасній освітній політиці і науці, оскільки вона пов'язана з вирішенням комплексу завдань, спрямованих на розвиток особистості з високими моральними прагненнями та мотивами, її підготовку до життя в мінливому і суперечливому світі. Більшість науковців і практиків, які працюють у галузі освіти, вважають проблему підвищення якості освіти центральною для реформування освіти в цілому.

Висновки. Головним сьогодні є усвідомлення цієї проблеми, розуміння того, що таке якість освіти, чим вона визначається та від чого залежить, як її можна підвищити та чому з таким утрудненням просувається цей процес. Але, сьогодні має місце загрозлива тенденція до погіршення у масовому вимірі саме якості освіти, що пов'язано з цілою низкою причин: у системі державних пріоритетів освіта не вважалася суттєвим фактором суспільного розвитку, тому для свого виживання

державний сектор освіти змушений був ввести контрактну форму навчання, залучивши таким чином інвестиції від населення в розмірах, що перевищують половину його потреб. Як наслідок, економічні критерії витіснили критерії вимогливості на фоні невисокої престижності новітніх знань; вищим навчальним закладам відводиться другорядна роль у проведенні передових наукових досліджень, які є основою елітної університетської підготовки. У результаті суттєво знижується науковий рівень педагогічних колективів, наукових шкіл, дослідницьких центрів вищих навчальних закладів; ще не досить розвинутими є інститути контролю та управління якістю навчання, з чим тісно пов'язані процеси ліцензування, акредитації, атестації вищих навчальних закладів (ВНЗ) і не тільки внутрішні, а й зовнішні, тобто європейськими організаціями. Отже, перед вищою професійною освітою в Україні, як бачимо, стоять дуже складні завдання. Лише забезпечивши високу якість освітніх послуг, можна бути впевненими у виконанні вищою освітою своєї місії, створенні нею умов для розвитку людського потенціалу країни.

Література

1. Буряк Т. П. Якість освіти у вищій школі / Т. П. Буряк. – К. : Наукова думка, 2009. – 200 с.
2. Вяткин П. В. Качество образования / П. В. Вяткин. – М. : Педагогика, 2010. – 153 с.
3. Качалов В. Проблемы управления качеством в вузах / В. Качалов // Стандарты и качество. – 2000. – № 5. – С. 82–85.
4. Кремень В. Нові вимоги до якісної освіти / В. Кремень // Освіта України. – 2006. – 20 черв.
5. Полянский В. К. Качество образования / В. К. Полянский. – М. : Наука, 1999. – 221 с.
6. Энциклопедический словарь / под ред. С. М. Самойленко. – М. : БСЭ, 1948. – 682 с.
7. Ясінець П. С. Якість освіти у ВНЗ / П. С. Ясінець. – К. : Лібра, 2008. – 212 с.
8. Яременко П. С. Якість освіти в Україні / П. С. Яременко. – К. : Лібра, 2011. – 157 с.

УДК 371.2

МОТИВАЦІЯ ДОШКІЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ОСНОВА ЗАОХОЧЕННЯ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Притуляк Л. М.

У статті теоретично обґрунтовано поняття мотивації дошкільного працівника як основи заохочення до самовдосконалення, наведено основні функції мотивів, визначено місце внутрішніх і зовнішніх мотивів у загальній системі мотивації навчально-пізнавальної діяльності, обґрунтовано типи мотивації – мотивації успіху і мотивації побоювання невдачі.

Ключові слова: мотивація, самовдосконалення, функції мотивів, типи мотивації.

В статье теоретически обосновано понятие мотивации дошкольного работника как основы поощрения к самосовершенствованию, наведено основные функции мотивов, определено место внутренних и внешних мотивов в общей системе мотивации учебно-познавательной деятельности, обосновано типы мотивов – мотивации успеха и мотивации боязни неудачи.

Ключевые слова: мотивация, самосовершенствование, функции мотивов, типы мотивации.

The author of the article theoretically substantiates the concept of preschool educator motivation as a basis for encouraging self-improvement, describes the main functions of motives, determines the role of intrinsic and extrinsic motives in the general system of motivation for educational activity, substantiates types of motivation – motivation to achieve success and motivation to avoid failure.

Key words: motivation, self-improvement, functions of motives, types of motivation.

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-економічних та суспільно-політичних змін, що відбуваються в державі, все гостріше постає питання професійного самовдосконалення педагогічних кадрів. У зв'язку з цим мотивація розглядається як основа заохочення останніх до самовдосконалення та трудової активності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні автори (А. Афоніна, Т. Дмитренко, Г. Казначевська, В. Лозова та ін.) розкривають поняття мотивації, виходячи зі своєї точки зору, зокрема поняття мотивація авторами вживається у двох значеннях: як система факторів, що викликають активність особистості й визначають спрямованість поведінки людини, до них належать потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення; і як характеристика процесу, що забезпечує поведінкову активність на певному рівні, інакше кажучи, – мотивування. Незважаючи на те, що у науковій літературі проблема мотивації педагогів розглядається досить широко, проте дошкільні працівники не мають чіткої системи мотивації як основи заохочення до самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури дає нам підстави стверджувати, що одні дослідники (К. Левітан, Р. Скульський, Н. Гузій, А. Маркова, Т. Тихонова, Я. Мітіна) акцентують увагу на важливості заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення для підвищення якості професійно-педагогічної діяльності, інші ж (А. Деркач, О. Пехота, Н. Кузьміна) – для особистісно-професійного зростання вихователя.

Мета статті – теоретично обґрунтувати поняття мотивації дошкільного працівника як основи заохочення до самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічних джерел, дає підстави стверджувати, що на сьогоднішній день розроблено безліч теорій мотивації. Сам цей факт свідчить про те, що й досі не вдалося побудувати теорію, яка б цілком могла пояснити особливості поведінки людини, зокрема вихователя. Розглянемо психологічні теорії про мотиви, що спонукають людину до певної поведінки.

Відповідно до теорії А. Маслоу [1] існує п'ять якісно різних груп людських потреб, що є джерелами їх активності. Вони утворюють ієрархічну структуру.



Рис. 1. Ієрархія мотивів за Маслоу [1]

На першому рівні цієї структури знаходяться фізіологічні потреби, які пов'язані з виживання людини (їжа, житло, одяг тощо). На другому рівні – потреби в безпеці та стабільності (збереження певного рівня життя, передбачуваність і контроль за власним життям, здоров'я, відсутність стресів, страхів, хвилювань).

На третьому рівні – потреби в приналежності, причетності до когось або до чогось, вони виражають бажання людини бути коханою, підтримувати постійні контакти з іншими членами соціуму.

Четвертий рівень утворюють потреби в громадському визнанні, повазі (потреби людини в позитивному оцінюванні суспільством його індивідуальності, набуття певного соціального статусу, самоствердження).

На п'ятому, найвищому рівні, знаходяться потреби самореалізації – прагнення людини реалізувати свій внутрішній потенціал, зробити те, що "тільки він" може зробити.

"Гігієнічні" чинники не здійснюють стимулюючого впливу на працівників, але можуть викликати незадоволеність роботою й знижувати її продуктивність. З іншого боку, висока задоволеність не приводить до високої віддачі працівників. Практичне застосування теорії Герцберга довело, що не можна жорстко поділяти фактори на "гігієнічні" й "мотивуючі". У різних людей однакові фактори можуть викликати різну реакцію і те, що для одних є мотиватором, для інших є фактором задоволеності (незадоволеності). "Для того, щоб використовувати теорію Герцберга ефективно, необхідно скласти перелік "гігієнічних" і, особливо, "мотивуючих" факторів та дати співробітникам можливість самим визначити і вказати, чому вони віддають перевагу" [2]. Оскільки в різних людей різні потреби, то й мотивувати їх будуть різні фактори.

Визначають три етапи, які мотив проходить у своєму становленні й розвитку (рис. 2): 1) виникнення спонуки як віддзеркалення певної потреби; 2) усвідомлення спонукання; 3) ухвалення особистістю усвідомленого спонукання як мотиву діяльності [5].

Виділення третього етапу пов'язане з тим, що навіть усвідомивши й всебічно оцінивши будь-яке спонукання, людина може й не прийняти його як мотив і відповідно відмовитися від нього.

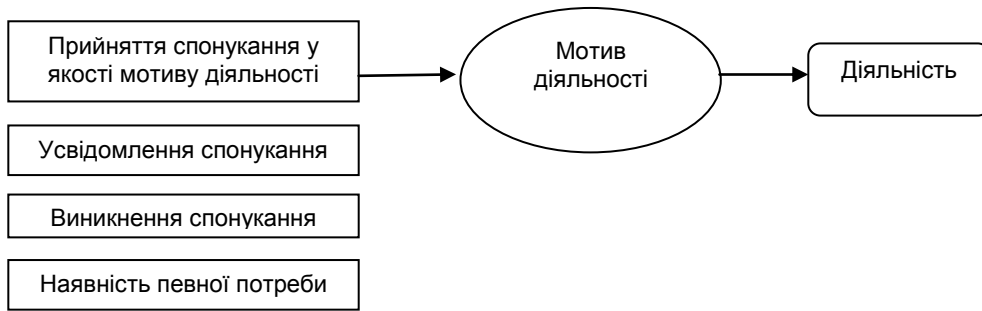


Рис. 2. *Етапи становлення й розвитку мотиву*

Основними функціями мотивів є:

- *спонукальна* функція – відображає енергетику мотиву, вольові джерела прагнення людини до досягнення мети;
- *керуюча* функція – виступає віддзеркаленням спрямованості енергії мотиву на певну активність особи;
- *стимулююча* функція – пов'язана з продовженням спонукальної, з пошуком умов, що забезпечують посилення прагнення до мети;
- *регулююча* функція – пов'язана з регуляцією спонукання особистості до навчання й усієї його мотиваційної сфери;
- *організуюча* функція – полягає у свідомому плануванні особистістю своєї навчально-пізнавальної діяльності;
- *змістоутворююча* функція – відіграє найважливішу роль, оскільки вона надає діям особистісного значення;
- *відбивна* функція – виступає віддзеркаленням у свідомості особистості його потреб і цілей, пов'язує їх з навчально-пізнавальною діяльністю як однією з визначальних умов успішного досягнення цієї мети.

При серйозній гостроті конфлікту можуть виникати тенденції "виходу із ситуації" (відмова, обхід труднощів, невроз). Тоді особистість кидає навчання або зривається – починає порушувати правила навчальної дисципліни, упадати в апатію, піддаватися депресії. Зовнішні мотиви можуть бути як позитивними (мотиви успіху, досягнення мети), так і негативними (мотиви уникнення загрози, захисту). Позитивні зовнішні мотиви, безумовно, ефективніші за зовнішні негативні, навіть якщо за своєю силою вони рівні. Зовнішні мотиви властиві слабким особистостям, для яких перш за все важливо уникнути морально-психологічного засудження або покарання за погане навчання.

Завдання педагога-вихователя полягає в тому, щоб розкривати в собі внутрішні мотиви своєї пізнавальної діяльності, розвивати й активізувати ці мотиви, направляти їх на активізацію професійної діяльності" [3].

Успішність професійної діяльності, як відомо, залежить від багатьох чинників психологічного й педагогічного характеру, які значною мірою конкретизуються як *соціально-психологічні й соціально-педагогічні*.

Слід зазначити, що класичний закон Йеркса-Додсона, сформульований декілька десятиліть тому, встановлював залежність ефективності діяльності від сили мотивації. З нього випливає, що чим сильніша мотивація, тим вища результативність діяльності. При цьому сила мотивації може заповнювати навіть недостатність спеціальних здібностей, знань, умінь і навичок, відіграючи роль своєрідного компенсаторного механізму. Але прямиий зв'язок зберігається лише до певної межі: якщо після досягнення деякого оптимального рівня сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності починає знижуватися. Проте цей закон не розповсюджується на пізнавальну мотивацію. Доведено, що навіть постійне наростання сили мотивації не приводить до зниження результативності навчальної діяльності. Саме з пізнавальною мотивацією (а не з мотивацією успіху) пов'язують продуктивну творчу активність особистості в навчальному процесі.

Поштовхом до діяльності можуть певною мірою стати і бажання досягти успіху, і страх перед невдачею, тобто два важливі типи мотивації – *мотивації успіху* і *мотивації побоювання невдачі*. "Якщо за мотивації успіху дії людини спрямовані на

досягнення конструктивних, позитивних результатів, то за мотивації побоювання невдачі вони пов'язані з очікуванням неприємних наслідків" [3, с. 182].

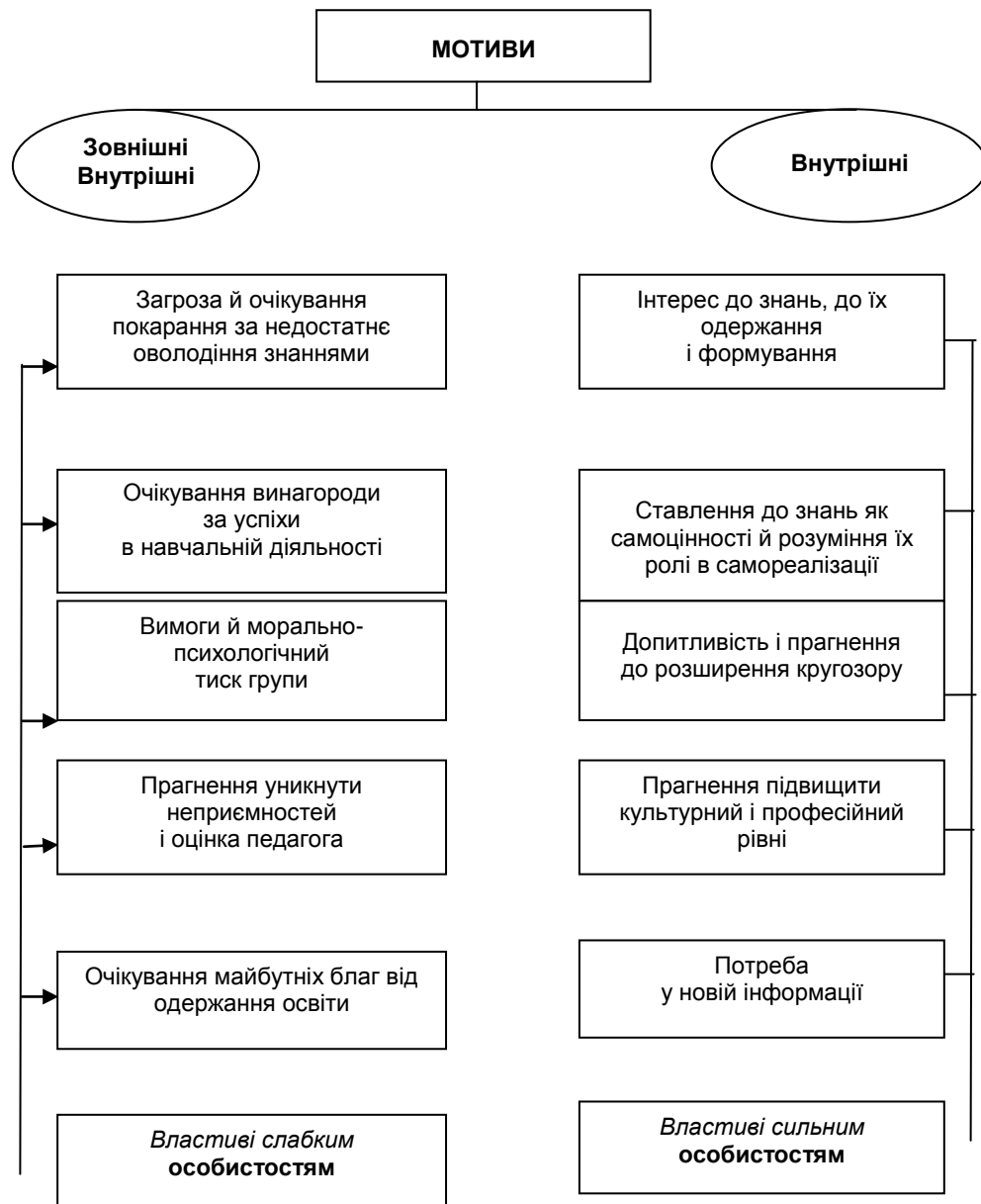


Рис. 3. Внутрішні і зовнішні мотиви у загальній системі мотивації навчально-пізнавальної діяльності

У разі невдачі у виконанні якого-небудь важливого й відповідального завдання його привабливість для виконавця, як правило, знижується. Причому це відбувається незалежно від того, чи нав'язане завдання ззовні або обране самим суб'єктом. Тому доцільно планувати процес його виконання так, щоб серед проміжних результатів передбачалися й такі, які, безумовно, будуть виконані. Це має сприяти формуванню впевненості та якоюсь мірою компенсувати невдачі щодо інших результатів.

Тому важливого значення набуває *діагностика мотивації* успіху й мотивація побоювання невдачі. Її здійснення пов'язане із *спостереженням і глибоким психоаналізом* діяльності й поведінки особистості, її ж результати мають сприяти індивідуальному підходу під час знаходження адекватних методів і технологій здійснення коректуючих психолого-педагогічних дій, спрямованих на особистість.

У цілому мотиви, що становлять ядро особистості, закриті для аналізу, вони є зоною, яка свідомо або підсвідомо, але завжди ретельно оберігається особистістю від стороннього проникнення. І тому структура мотиваційної сфери особистості може бути вивчена за допомогою опосередкованих складних методик, зокрема методики проектного типу й інших тестових опитувальників.

З огляду на все вищезазначене, можемо дійти висновку, що не тільки мотивація є важливою для самореалізації особистості, також значну роль відіграють стимулювання та заохочення. Вчасне й адекватне заохочення активізує особистість, зміцнює її віру у власні сили, дає їй імпульси для діяльності.

Ситуація успіху може стати каталізатором подальшого розвитку особистості. Успіх у будь-якій сфері життєдіяльності дає особистості внутрішні сили для подолання труднощів. Загалом це така психологічна ситуація, внаслідок якої дії людини викликають відчуття задоволення від своїх досягнень, гордості за свою працю, самоповаги. А успіх стає результатом такої ситуації [4].

Слід підкреслити, що у процесі заохочення вихователів до самовдосконалення, реалізації основних потреб працівників необхідно прагнути поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації, внутрішніх та зовнішніх стимулів.

Стимулювання праці – досить складна процедура. Існують певні вимоги до його організації: комплексність, диференційованість, гнучкість і оперативність.

Висновок. Отже, одним із аспектів заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення у сучасних умовах є мотивація праці останніх. Вона полягає у формуванні у вихователів стимулів до праці, а також довготривалому впливі на працівника з метою зміни структури його ціннісних орієнтацій та інтересів, формуванні відповідного мотиваційного ядра й розвитку на цій основі трудового потенціалу. Досягнення цілей які стоять перед працівником освіти, а також міра задоволення власною діяльністю, рівень професійної самореалізації залежить від грамотно поставлених державою, конкретною установою, особистістю провідних мотивів.

Література

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
2. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. – М. : Дело, 2000. – 704 с. – С. 361.
3. Галузинський О. В. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / О. В. Галузинський, М. Б. Євтух. – К., 1995. – 287 с.
4. Платонова Н. М. Педагогічне стимулювання як умова підвищення ефективності вчення / Н. М. Платонова // Проблеми і дороги перебудови процесу вчення в школі. – Л., 1990. – 58 с.
5. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підручник / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 492 с.
6. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Хомич Л. О. – К., 1999. – 42 с.

УДК 37.013.42-053.6

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ У ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Суєтіна О. Є.

Стаття містить інформацію про психологічні особливості підлітків та їх вплив на вживання психоактивних речовин, причини, що обумовлюють вживання підлітками психоактивних речовин: економічне (соціальне) неблагополуччя, несприятливе оточення і суспільна невлаштованість, суперечності і неузгодженості в законодавстві, неумілість і непослідовність у вихованні, доступність у придбанні ПАР, реклама, часті зміни місця проживання.

Ключові слова: психологічні особливості підлітків, вживання підлітками психоактивних речовин, причини.

Статья содержит информацию о психологических особенностях подростков и их влиянии на употребление психоактивных веществ, причины, которые обуславливают употребление несовершеннолетними ПАВ: экономическое неблагополучие, неблагоприятное окружение и общественная неустроенность, неумелость и непоследовательность в воспитании, несогласованность в законодательстве, доступность в приобретении ПАВ, реклама, частые смены жительства.

Ключевые слова: психологические особенности подростков, причины употребления подростками психологических веществ.

The article describes psychological peculiarities of teenagers and their influence on psychoactive substance use, the causes of psychoactive substance use by teenagers, such as financial (social) problems, adverse conditions and social isolation, contradictions in legislation, unskillfulness and inconsistency of upbringing, availability of psychoactive substances, advertising, frequent change of residence.

Key words: psychological peculiarities of teenagers, psychoactive substance use by teenagers, causes.

Постановка проблеми. Сучасний загальноосвітній навчальний заклад має безліч проблем, але найбільшюю все ж залишається вживання неповнолітніми психоактивних речовин. Прагнення дорослості і незалежності, які переживає підліток, обумовлює вищий рівень його зазіхань і прагнення нового статусу, якого той ще не досяг. У цьому і полягає основна суперечність: підліток вимагає визнання того, що ще не сформувався. Тому підлітки часто орієнтовані на активне відстоювання своїх прав у нехтуванні своїх обов'язків або часто претендують на ті права, якими ще не вміють користуватися. Багатьох підлітків не радує те, що батьки забороняють їм приймати самостійні рішення.

Мета статті – проаналізувати причини, що обумовлюють вживання підлітками психоактивних речовин та їх вплив на життєдіяльність неповнолітніх.

Без відокремлення підлітка від сім'ї неможливе досягнення зрілості. Результатом "відокремлення" є не порушення стосунків з родиною, а встановлення нових стосунків, у яких сім'я і підліток сприяють розвитку один одного. Цей процес рідко проходить без ускладнень, оскільки дорослим буває нелегко "відпустити" дитину.

В особистості розвивається здатність до абстрактного мислення, вона може думати, "відірвавшись" від конкретних ситуацій, і концентруватися на загальному, а не деталях. Коли підліток опиняється перед необхідністю вирішувати проблему, він починає використовувати різну інформацію для обмірковування тактики і визначення, що є суттєвим у цю хвилину. Прагнення до незалежності – це не тільки основний стимул до росту у підлітка, але і засіб досягнення власного успіху в особистому і громадському житті. В таблиці визначені психологічні особливості підлітка та їх прояви.

У підлітковому віці зростає значущість групи однолітків. Уже у старших класах середньої школи група однолітків починає відігравати свою роль. Саме у цей час спостерігаються спроби уникнути впливу родини.

Психологічні особливості підлітків та їх вплив на вживання ПАР

Психологічні особливості підлітків	Прояви, що можуть стати причиною експериментування з ПАР
Юнацька гіперсексуальність	Статевий потяг, перші побачення, домагання уваги партнера. Вразливість, залежність від думки оточення щодо зовнішності. Стурбованість фізіологічними змінами і критичний погляд на самого себе. Тіло стає основою самооцінки і сексуальної привабливості.
Вплив групи	Підліткова група як опозиція дорослому світу, як заміна родинної підтримки у процесі дорослішання. Поведінкова, емоційна, оціночна незалежність від дорослих. Зовнішній вигляд і манера одягатися, спрямована на підкреслення незалежності. Відданість групі.
Егоцентризм	Переконаність, що оточення зосередило свою увагу на ньому. Світ підкоряється їх логіці, тому що вони виключення із усіх законів (ніколи не постаріють і не захворіють). Подвійний стандарт: претендуючи на права, відмовляють у цих правах іншим.
Особливості емоційної сфери	Чуттєвість, часта, різка зміна настрою, можуть бути депресії, страхи і тривожні стани.
Потреба у соціальному визнанні факту дорослішання	Потреба довести всьому світу і самому собі факт власного дорослішання. Зазіхання на права і нехтування обов'язками.
Віддалення від батьків	Формування нових стосунків з батьками на основі партнерства.
Засвоєння нових соціальних ролей, нових соціальних навичок	Сподівання на нові права і нові ролі, бажання проявлятися по-іншому, "жити як дорослий".

Належність до групи може виражатися по-різному. Одна людина може належати одразу до декількох груп. Частіше це невеликі групи, в якій людина ділиться своїми почуттями, таємними бажаннями, проблемами. Така група – це спроба відтворити сімейну атмосферу, частіше з метою заповнити існуючу порожнечу, що виникає після віддалення від сім'ї, і полегшити процес дорослішання.

Для кожного підлітка група часто виконує різні функції, наприклад: підліток "тестує" свій статус незалежної людини в групі, а група у свою чергу визнає цю незалежність; можливість розширити самосвідомість: існує пропозиція форм поведінки і цінностей, які необхідно поважати; прийняття в групу сприяє підвищенню самооцінки і самоповаги; група здійснює підтримку під час становлення незалежності підлітка від сім'ї і від світу дорослих взагалі, у той час, коли руйнується система цінностей, пов'язаних із дитинством. Це зменшує у дитини почуття стурбованості і невпевненості у собі; група діє як захист від владності дорослих і допомагає підлітку відчувати правильність своїх дій у групі – усі ведуть себе таким чином; група допомагає підлітку справлятися з власними фізіологічними і психологічними змінами.

Все це відбувається природним шляхом, і підліток готує себе до дорослого життя. Успішність цього процесу залежить від умов, у яких перебуває підліток.

Причини, що обумовлюють вживання підлітками психоактивних речовин

Причини вживання підлітками ПАР умовно розділяють на три групи. Всі вони тісно пов'язані з процесом дорослішання.

Першу групу складають *об'єктивні причини* особистісного і соціально-економічного характеру: генетична обумовленість (порушення гормонального обміну, дисбаланс біохімії мозку), коли хімічна залежність носить спадковий характер; наявність у підлітка психічних порушень і захворювань. Як зазначають лікарі-наркологи, серед їх пацієнтів такі підлітки складають 40–60 %. За даними медичних обстежень у цих підлітків спостерігається соціальна дезадаптація, і найчастіше саме ці діти складають у школі "групу ризику". Соціально-економічна криза в країні, пропаганда насилля і жорстокості через кіно- і відеопродукцію, кризовий стан у сім'ї – все це спотворює формування особистості, призводить до слабого засвоєння позитивних життєвих установок і, натомість, сприяє набуттю руйнівних для особистості якостей.

Все це накладає природні обмеження на ефективність будь-яких профілактичних заходів.

Другу групу причин складають *психологічні і соціальні аспекти дезадаптивного розвитку особистості*, які все ж підлягають корекції, але потребують довготривалої систематичної роботи з підлітками і їх батьками з формування "психологічного імунітету" й оздоровлення соціального мікросередовища. Це завдання вирішується цілеспрямованою роботою з: формування у особистості позитивного мислення; навчання підлітків протистояти негативним формам тиску; розвитку адаптивних механізмів психіки рефлексії, критичного мислення; здатності приймати самостійне позитивне рішення на основі аналізу своїх відчуттів і поведінки соціального оточення.

Третю групу причин, які здебільшого піддаються корекції, складають: цікавість з боку підлітків; відсутність доступної і достовірної інформації про формування хімічної залежності; невміння розпізнати психологічні маніпуляції розповсюджувачів психоактивних речовин; вплив молодіжної субкультури.

Дослідження, присвячені підлітковій наркоманії, показали, що виділення конкретних причин вживання підлітками психоактивних речовин є неможливим, оскільки поширення цього явища пов'язано з одночасним існуванням декількох груп факторів, кожна з яких, зокрема, не є визначальною. Ґрунтовний аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури з проблеми вживання підлітками психоактивних речовин показав різноманіття точок зору і підходів до даного явища. Якщо узагальнити причини, що перелічені авторами, вийде список, який, однак, не буде вичерпаним.

Для зручності ми узагальнили і класифікували вживання ПАР за декількома причинами, отримавши таким чином, сукупність факторів, що знаходяться у взаємодії один з одним: потурання дорослим, специфіка соціалізації і пошук нових вражень, порушення в емоційній сфері; стрес, навіювання, цікавість, педагогічна запущеність, наслідки травм; економічні причини, недосконалість законодавства, традиції вживання легальних наркотиків (кава, тютюн, пиво, алкогольні напої); сімейні проблеми, спадковість, психопатології, неповна сім'я, деструктивна сім'я, ригідна сім'я і т. ін.; особливості характеру, такі, як поступливість, почуття вини, нерішучість, навіюваність, тривожність і т. ін.; особистісні особливості, афіліативність (пошук покровителя), потреба у визнанні, подавлення душевних і сексуальних переживань, психологічний захист, стиль поведінки і мислення і т. ін.

Фактори вживання підлітками ПАР умовно можна поділити на об'єктивні і суб'єктивні. Всередині об'єктивних причин виділяють макропричини і мікропричини. Суб'єктивні поділяються на індивідуально-біологічні, індивідуально-психологічні і особистісно-психологічні.

У вивченні соціальних факторів вживання підлітками ПАР вагомими виявилось дослідження такого явища, як деформація у підлітків стратегії пошуку соціальної підтримки. Для таких підлітків характерний дуже низький рівень використання цієї стратегії і низьке сприймання цієї підтримки. За досить високого рівня потреби, у соціальній підтримці з боку сім'ї, близьких, у підлітків, які не вживають ПАР, неможливість отримати підтримку призводить до активнішого вживання таких речовин.

Спроби мікросередовища зупинити зловживання підлітка зазвичай полягають у заходах репресивно-адміністративного залякування (покарання, догани) або в залякуванні негативними наслідками алкоголізму та "зв'язків з поганою компанією".

Таким чином, формування узалежнення від психоактивних речовин у підлітків відбувається внаслідок недостатнього розвитку у них особистісних і середовищних ресурсів, використання неефективних стратегій подолання стресу.

Серед макропричин передовсім виділяють соціальні проблеми, зокрема, *економічне (соціальне) неблагополуччя*. Конкретизуємо його.

Діти із соціально неблагополучних сімей, для яких характерні соціальна ізоляваність, незадовільні житлові умови, батьки яких мають мало престижний рід занять або є безробітними, більше схильні до ризику бути постійними учасниками правопорушень і часто зловживають алкоголем і наркотиками. Економічно (соціально) неблагополучні умови можуть бути визначені соціальним працівником, соціальним педагогом як один із можливих факторів ризику.

Завдання соціальних відділів – сприяти соціальній адаптації неблагонадійних сімей шляхом реалізації можливих правових або економічних заходів (виділення

матеріальної допомоги, сприяння в улаштуванні батьків і працездатних дітей на роботу, направлення дітей у санаторії, дитячі табори, соціальні готелі та ін.).

З іншого боку, такий же високий шанс вживання психоактивних речовин у дітей із зовнішньо благополучних, заможних сімей: занепокоєність батьків своїм соціальним станом, напруга, тривожність, конфлікти, які часто виникають у стосунках між бізнесменами та їх дружинами і дітьми, створюють несприятливу обстановку в сім'ї, що не може не вплинути на психологічне благополуччя підлітка. На жаль, багато заможних людей (особливо батьки) за тими або іншими причинами не завжди признають наявність несприятливої атмосфери в сім'ї, і тому своєчасно не звертаються до психолога. З боку центрів соціально-психологічної допомоги контроль практично неможливий, оскільки без запита спеціалісти не можуть втручатися в сімейну ситуацію, і протистояти можливій наркотизації підлітка. У даному випадку важливим є співробітництво центрів соціально-психологічної допомоги зі школами, ліцеями, коледжами та іншими, у тому числі і недержавними, освітніми закладами, в яких спеціалісти (педагоги, психологи) мають більше можливостей спілкування з дітьми та їх сім'ями, а значить, більше можливостей профілактичної роботи.

Наступною причиною є *несприятливе оточення і суспільна невлаштованість*. Райони, які відрізняються високим рівнем злочинності, мешканцями, які часто змінюються, не сприяють виникненню почуття єднання і суспільності серед людей, що населяють її, яке існує в більш сприятливих районах з меншою щільністю населення і низьким рівнем злочинності. Несприятливе сусідство і суспільна невлаштованість сприяють поширенню зловживання алкоголем серед місцевої молоді.

Важливим фактором є *суперечності і неузгодженості в законодавстві*.

Положення справ з уживанням алкоголю і наркотиків прямо пов'язано з існуючими законами і правилами, що діють відносно алкоголю та наркотиків, які містяться в державному та місцевому законодавстві. Крім того, зараз склалася суто негативне відношення до законів і законодавчої влади, тому існує небезпека ігнорування законів як вираження протесту проти існуючої політичної та економічної ситуації в нашій країні. Також важливо, що зміни в законодавстві не завжди стають відомими людині, і незнання цих змін може поставити людину поза законом. Завданням працівників центрів соціально-психологічної допомоги, наприклад, юридичних відділів, є просвіта дітей та батьків з питань законодавства відносно наркоманії і осіб, що поширюють і вживають наркотики.

Чи не найгострішою причиною вживання підлітками психоактивних речовин є їх *доступність*.

Доступність алкоголю та наркотиків об'єктивно пов'язані з імовірністю зловживання ними. У школах, де наркотики більш доступні, існують більш високі показники вживання наркотиків. Крім того, на ймовірність вживання наркотиків впливає сусідство школи з нічними клубами, ресторанами, кафе, продуктовими магазинами, ринками, парками та іншими місцями зі зниженим контролем над поширенням наркотиків та алкоголю. Дійсно, незважаючи на існуючу заборону на продаж алкоголю дітям до 18 років, багато продавців з метою збільшення прибутку продовжують постачати підлітків алкоголем і не несуть за це ніякої відповідальності.

Також, як і у випадку несприятливого оточення і соціальної невлаштованості, необхідне співробітництво центрів і адміністрацій навчальних закладів з правоохоронними органами, а також з органами державного місцевого управління.

Значну деструктивну роль у розповсюдженні і вживанні ПАР відіграє *реклама*.

На жаль, легальні і нелегальні наркотики рекламуються надзвичайно широко. Йдеться про явну та скриту рекламу. Алкогольні та тютюнові вироби рекламуються відкрито. Супроводжуюча їх інформація, наприклад, "Повна свобода...", "Завжди перший...", "Свіжий погляд на речі..." та ін. міцно пов'язує в свідомості підлітка тютюн і алкоголь з цінностями життя: свобода, досягнення, престиж, дружба. Наявність цих зв'язків, що відкриваються тільки за допомогою психодіагностики, як правило, не усвідомлюється, що робить їх ще небезпечнішими. Експлуатується вічне прагнення людини до свободи. Але вільним робить тільки внутрішня свобода, але не наркотик!

Реклама, на жаль, належить до числа макрофакторів, попередить вплив яких часто неможливо. Протистояти рекламі може тільки емоційно зрілий і самодостатній підліток, що не має емоційного дефіциту у відношеннях з ровесниками і оточуючими дорослими людьми.

Серед об'єктивних макропричин виділяються *часті зміни місця проживання*, які негативно впливають на підлітків, оскільки зіштовхують з необхідністю побудови стосунків з новими друзями, сусідами, однокласниками, що нерідко обумовлює появу труднощів і проблем. Чим частіше сім'я переселяється, тим вища небезпека виникнення проблем, пов'язаних з уживанням психоактивних речовин. Однак, якщо сім'я вміє органічно вливатися в життя суспільства на новому місці, а сусіди їй раді, то даний ризик знижується.

Завдання центрів соціально-психологічної допомоги полягає у даному випадку в допомозі сім'ям і особливо підліткам в адаптації на новому місці: надання необхідної інформації про школи, медичні заклади в даному районі, місті, а також тісне співробітництво з класними керівниками, у чий клас прийшли нові діти.

Вагомим фактором є *сімейна схильність*. Діти, які народжені або виховані в сім'ях з алкогольними традиціями, схильні до більшого ризику залучитись до алкоголю та інших наркотиків. У цьому свою роль відіграють як генетичні фактори, так і вплив безпосереднього оточення. Наприклад, хлопчики, які народилися в сім'ї алкоголіка, навіть виховуючись у сім'ї, що їх усиновила, підпадають у чотири рази більшому ризику стати алкоголіками, ніж хлопчики, що народилися в "неалкогольних" сім'ях. У сім'ях, де батьки для того, щоб розслабитися, вживають заборонені речовини, або багато п'ють (і не обов'язково стають алкоголіками), є ймовірність, що діти почнуть вживати алкогольні напої в підлітковому віці. Якщо батьки до того ж залучують своїх дітей до вживання ПАР, включаючи, звичайно, і алкоголь, ризик збільшується. Чим більше членів сім'ї вживають алкоголь і ПАР, тим більший ризик.

Очевидно, що в таких сім'ях ймовірне раннє залучення до спиртного. Воно тягне високу ймовірність того, що діти почнуть відчувати алкогольну або іншу залежність, або у них виникнуть проблеми зі зловживанням алкогольними напоями в юнацькому або зрілому віці. Молоді люди, які починають пити у віці до 15 років, піддають себе удвічі більшому ризику, ніж ті, хто не спішить пробувати спиртне, поки їм не буде за дев'ятнадцять.

Дослідження показали, що молодь засвоює рольові моделі батьків і однолітків і таким чином копіює їхню поведінку. Це означає, що вони мають тенденцію до поведінки, яка схвалюється групою. Молода людина, вирішуючи, який спосіб дій їй обрати, наприклад курити чи не курити, враховує, чи зможе вона дотримуватися такої поведінки у своєму оточенні. В цьому й полягає концепція впевненості у собі. Багатьом дітям притаманний низький рівень впевненості у собі. Вони можуть не хотіти курити, прагнути відмовитися від запропонованої цигарки, проте їм не вистає впевненості у собі.

Порушене соціальне мікросередовище, а саме: неповна сім'я, сильне завантаження батьків, відсутність братів і сестер, викривлені сімейні стосунки, які призводять до неправильного засвоєння соціальних ролей, неправильне виховання, ранній початок статевого життя, передчасне вивільнення від опіки батьків, легкий і неконтрольований доступ до грошей і нерозуміння того, яким чином вони здобуваються, алкоголізм або наркоманія у когось з близьких родичів або знайомих, низький освітній рівень батьків – все це є факторами виникнення адиктивної поведінки.

Коли йдеться про сім'ю як про фактор, що провокує вживання підлітком психоактивних речовин, мається на увазі, що практично в усіх випадках підліткової та юнацької наркоманії в період, що передусе наркотизації, виявляються ознаки одного з типів проблемних сімей: деструктивна сім'я (автономія і сепарація окремих членів сім'ї, відсутність взаємності в емоційних контактах, хронічний подружній або батьківсько-дитячий конфлікт); неповна сім'я (один із батьків відсутній, що породжує різноманітні особливості сімейних стосунків і перш за все розмиті межі між матір'ю і дитиною); ригідна, псевдосолідарна сім'я (спостерігається безумовне домінування одного з членів сім'ї, жорстка регламентація сімейного життя, пригнічуючий тип виховання); сім'я, що розпалася (один із батьків живе окремо, але зберігає контакти з попередньою сім'єю і продовжує виконувати в ній якісь функції, при цьому зберігається сильна емоційна залежність від нього).

Характерними особливостями таких сімей є: надзвичайно емоційне, вразливе і хворобливе ставлення підлітків до своїх батьків та їхніх проблем, гострі, хворобливі реакції на сімейну ситуацію.

Вагомою причиною у вживанні ПАР підлітками виступає *неумілість і непослідовність у вихованні*. У сім'ях, у яких батьки не встановлюють чітких норм

поведінки, в яких діти залишаються надані самі собі і де дисциплінарна практика занадто сурова і непослідовна, підлітки піддаються більшому ризику здійснення правопорушень і частого вживання алкоголю та наркотиків. Здорові, емоційно насичені стосунки в сім'ї частіше всього є фактором, що запобігає потягу дитини до алкоголю та наркотиків.

У даному випадку завдання центрів соціально-психологічної допомоги складається в педагогічній та психологічній корекції відношень у сім'ї і навчанні батьків і дітей способам ефективної міжособистісної взаємодії.

Спостерігаючи за групою підлітків, що вживають психоактивні речовини, можна стверджувати, що дитина виробляє переконання, про нормальність такої поведінки. Іноді діти вважають, що така "нормальна поведінка" не тільки прийнятна, але і необхідна для того, щоб стати популярним або сексуально привабливим, здаватися красивим, дорослим, досвідченим.

При цьому надається великого значення саморегуляції і самоконтролю. Це викликано тим, що сприйнятливість до соціальних впливів залежить від знань, установок, переконань дитини, її уявлень про власне майбутнє. Діти, перед якими стоять серйозні життєві цілі, що несумісні з уживанням тютюну й алкоголю, швидше за все не будуть палити і пити.

Сприйнятливість до соціальних впливів пов'язана також з низькою самооцінкою, невпевненістю в собі і невдоволеністю собою, підвищеною потребою в соціальному схваленні, невмінням контролювати себе і наполягати на своєму, прагненням здаватися старше. Спираючись на ці факти, учені вважають, що опірність соціальним впливам може бути вихована, а метою виховання є формування психологічної несприйнятливості до шкідливих соціальних впливів.

Поведінка й установки членів сім'ї дитини прямо пов'язані з її життєвими перспективами. Якщо в сім'ї є люди, що зловживають психоактивними речовинами, ризик прилучення до них для дитини різко зростає.

Негативний вплив справляють засоби масової інформації, які часто показують, як відомі, процвітаючі люди проводять дозвілля, вживаючи психоактивні речовини. Наслідкування таким людям дуже небезпечне для дітей.

Недостатні знання, позитивні установки стосовно ПАР, очікування, уявлення про те, що вживання психоактивних речовин – норма життя, сприяють прилученню до них.

Прилученню до вживання ПАР підлітками значною мірою сприяють фармакологічні властивості цих речовин. Усі психоактивні речовини, хоча й у різному ступені, викликають звикання (залежність). Тому, почавши вживати психоактивні речовини за соціальних або з психологічних причин, дитина, згодом, продовжує це робити через фізіологічну потребу. Формування фізіологічної потреби супроводжується розвитком толерантності і збільшенням доз. Якщо вживання психоактивної речовини припиняється, то виникає неприємний, хворобливий стан (абстинентний синдром). Таким чином, фармакологічні властивості психоактивних речовин сприяють їхньому регулярному вживанню. Перехід від нерегулярного вживання до регулярного є поворотним моментом у розвитку залежності.

Література

1. Оржеховська В. М. Робота школи з профілактики вживання неповнолітніми психоактивних речовин : навч. посіб / В. М. Оржеховська, М. Вієр, Л. М. Деркач. – Черкаси, 2006. – 180 с.
2. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко та ін. – Тернопіль : ТЕРНОГРАФ, 2007. – 198 с.
3. Федорченко Т. Є. Система роботи школи з профілактики вживання учнями психоактивних речовин : навч.-метод. посіб. / Т. Є. Федорченко, І. В. Топчій. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2009. – 220 с.

УДК 74.584(4Укр.)738.11

ГЕНЕЗИС КЛАСИЧНИХ ФУНКЦІЙ УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

Харківська А. А.

У статті проаналізовано класифікації функцій управління й визначено функції управління педагогічним ВНЗ. Автор наголошує на тому, що велика кількість розглянутих функцій управління зумовлена тим, що генезис функцій управління, відповідно до особливостей об'єктів, якими управляють, може виконувати різні управлінські дії.

Ключові слова: функція, управління, класифікація, педагогічний ВНЗ.

В статье проанализовано классификации функций управления и определены функции управления педагогическим вузом. Автор отмечает, что большое количество рассмотренных функций управления обусловлена тем, что генезис функций управления, в соответствии с особенностями объектов, которыми управляют, может выполнять различные управленческие действия.

Ключевые слова: функция, управление, классификация, педагогический вуз.

The author of the article analyzes classifications of management functions and determines the functions of management in contemporary higher pedagogical educational institutions. It is emphasized that the large quantity of the considered functions of management is determined by the ability of the genesis of management functions to perform various managerial acts in accordance with specific features of the objects of management.

Key words: function, management, classification, higher pedagogical educational institution.

Постановка проблеми. Ситуація на вітчизняному ринку освітніх послуг стає все більш напруженою. Так, з одного боку, на ринок виходить все більше і більше комерційних ВНЗ, що, хоча поки і поступаються престижем державним ВНЗ, проте завдяки мобільності поступово збільшують свою частку. З іншого боку – криза в економіці привела до різкого відтоку кваліфікованих кадрів у більш оплачувані галузі економіки. Особливо це стосується молодих кадрів. З третього боку – Україна підписала Болонську декларацію, що несе для вітчизняного ринку освітніх послуг як позитивні, так і негативні сторони. І, перш за все, це цілком нові вимоги до структури та суті освітніх програм. Все це породжує проблему пошуку нових джерел підвищення конкурентоспроможності ВНЗ для виживання у конкурентному середовищі, що постійно ускладнюється, ВНЗ необхідно розробляти і впроваджувати сучасні теоретичні та методологічні основи управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато авторів у своїх дослідженнях вивчали розвиток теорії загального (у тому числі освітнього) та інноваційного менеджменту, що знайшло своє відображення в працях М. Альберта, І. Т. Балабанова, А. С. Гальчинського, В. М. Гейця, В. В. Гриньової, Л. І. Даниленко, С. Д. Ільнкової, А. К. Кінаха, Н. В. Краснокутської, В. В. Крижка, М. Х. Мескона, Є. М. Павлютенкова, М. Портера, Р. А. Фатхутдінової. Однак, на нашу думку, вони не орієнтовані на розвиток управління педагогічним вишам, А. Файоля, Ф. І. Хмілья, Ф. Хедоурі та ін.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел свідчить про те, що проблема управління інноваційною діяльністю у ВНЗ розробляється останнім часом досить активно. Зокрема, у працях з теорії і практики сучасної педагогіки, педагогічної творчості розкрито зміст основних понять педагогічної інноватики, закономірності розвитку інновацій, генезис інноваційних процесів у ХХ столітті та на сучасному етапі, особливості функціонування й розвитку ВНЗ у період реформування освіти, теоретико-методологічні положення техноматики як специфічного напряму педагогічної інноватики (В. І. Андрєєв, І. М. Богданова, В. П. Безпалько, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, М. В. Кларін, О. Г. Козлова, В. І. Луговий, Л. А. Машкіна, Л. С. Подимова,

В. Ф. Паламарчук, М. М. Поташник, І. А. Пригожин, К. Роджерс, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, В. А. Семиченко, В. А. Сластьонін, С. О. Сисоева, О. В. Сухомлинська, Є. М. Хриков, Н. Р. Юсуфбекова та ін.). Однак проблема управління освітніми установами не досліджувалася з позицій інноваційного менеджменту.

Ці праці, безумовно, свідчать, що науково-педагогічна думка поступово йде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак поки що залишаються недостатньо розробленими функції та технології управління, які б відповідали сучасним потребам освіти.

Мета статті – проаналізувати класифікації функцій управління педагогічним ВНЗ; обґрунтувати генезис класичних функцій управління в сучасному педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі простежуються різні визначення поняття "функція". Одні автори подають функцію як окремий вид управлінської діяльності, використання якої спрямоване на досягнення цілей організації. Інші визначають її як окремий вид діяльності, що відповідає критеріям специфічності мети, цілеспрямованості характеру діяльності, специфічності та однорідності виду діяльності, специфіки структури, функціональної інтегративності, наскрізного характеру цього виду діяльності, системного змісту тощо [4, с. 48].

Т. Г. Вознюк визначає управління як процес реалізації функцій, виконання яких необхідно, щоб сформулювати й досягти мети організації [2, с. 7].

Зазначимо, що єдиного розуміння поняття "функція" немає. У філософському словнику це поняття визначається як зовнішній вияв властивостей будь-якого об'єкта в цій системі відношень [7]. У словнику російської мови С. І. Ожегова наведено таке визначення слова "функція": "... явище, що залежить від іншого й змінюється зі зміною цього й іншого явища" [10, с. 39].

Сама функція розглядається філософами як відношення елемента до цілого або цілого – до середовища [5, с. 204].

Відомі дослідники під функціями розуміють:

– дії, операції суб'єкта управління, що послідовно змінюються, відповідно до етапу управлінського центру (А. Г. Афанасьєв);

– необхідний розподіл прав при загальній їх кооперації, особливий вид управлінської діяльності, певний розподіл праці та спеціалізацію у сфері управління (В. С. Пікельна);

– те, що має робити об'єкт управління щодо суб'єкта або навколишнього середовища (В. С. Лазарєв);

– види діяльності, які чітко виокремлюються як за ознакою часу їх здійснення, так і за метою управління [6, с. 88];

– розмежовані сфери, види управлінської діяльності, ланки та етапи управління (Ю. А. Коняржевський) [10, с. 39].

Цікаво інтерпретував функції управління А. Файоль. На його думку, "управляти" – це означає:

1. Передбачати – вивчати майбутнє й встановлювати програму дій.

2. Організовувати – будувати подвійний організм організації – матеріальний і соціальний.

3. Розпоряджатися – приводити в дію персонал.

4. Погоджуватися – пов'язувати та об'єднувати, координувати всі дії й зусилля.

5. Контролювати – спостерігати за тим, щоб все відбувалось відповідно до встановлених правил і розпоряджень [2, с. 7].

О. С. Виханський, А. І. Наумов під функцією управління (від лат. function – вчинення, виконання) розуміють "сукупність спеціалізованих дій, у результаті яких суб'єкт управління створює умови для досягнення цілей організації. Щоб вважатися такою...", "функція управління повинна мати чіткий зміст, розроблений процес її здійснення й певну структуру, у межах якої завершується її організаційне відокремлення" [1, с. 192].

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури та власного досвіду Л. І. Даниленко поділила управлінські функції на класичні, діяльнісні та модернізовані.

До класичних управлінських функцій вона відносить функції цілепокладання й планування; прийняття управлінського рішення та організації, координації й регулювання, обліку, контролю та аналізу. Далі функції в управлінському циклі зумовлюються особливостями закладу освіти як об'єкта планування. Сукупність їх виражає майже весь зміст процесу управління.

До діяльнісних управлінських функцій вона відносить функції стимулювання, дослідження громадсько-політичної, культурно-просвітницької, господарської, фінансової, викладацької, економічної, науково-методичної, аналітичної, діагностичної діяльності.

До модернізованих управлінських функцій Л. І. Даниленко відносить функції консультування, прогнозування, політичної дипломатичності, менеджменту, представництва.

Г. В. Єльнікова [3, с. 49–51] пропонує аналіз загальних функцій управління (див. табл.).

Таблиця

Наявність загальних функцій принципів управління навчальним закладом у різних авторів

№	Функції	А. Файоль	Ф. І. Хміль	В. С. Верлока, І. Д. Михайлова	Г. Д. Байков	Ю. А. Конражевський	Б. А. Гаєвський	А. Г. Маміонов	В. І. Кнорринг	Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко	М. М. Поташник, В. С. Лазарев	В. Г. Афансьєв	І. Л. Бачило	А. Д. Чернявський	П. В. Худоминський
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Передбачення	*			*		*		*						
2	Організація	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*
3	Розпорядження	*													
4	Узгодження	*													
5	Контроль (облік, аналіз)	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*
6	Планування		*	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*
7	Рішення		*			*				*		*			
8	Оперативний вплив		*					*							
9	Мотивація		*	*	*				*					*	
10	Педагогічний аналіз (аналіз)					*							*		*
11	Регулювання				*	*	*			*		*		*	
12	Структурування				*										
13	Координація				*		*		*					*	*
14	Програмування						*		*						
15	Зв'язок							*							
16	Керівництво										*				*

На всіх стадіях проходять збір та перетворення інформації

Аналізуючи дані таблиці, можемо дійти висновку, що більшість авторів виділяють такі функції: планування (опосередковано до цієї функції майже половина науковців зараховують передбачення й програмування, визначивши їх відносну самостійність); підготовки й прийняття управлінського рішення. Прийняття управлінського рішення в процесі управління є ключовим етапом і дійсно становить певний вид діяльності. Однак цей вид діяльності має різні способи оформлення: плани, накази, програми, розпорядження тощо. Отже, звідси випливає, що планування – це різновид управлінського рішення. Тобто управлінське рішення є родовим, а планування відповідно до нього – видовим поняттям. Але планування, що передбачає попередній аналіз, визначення мети, прогнозування, створення певних програм тощо охоплює конкретне коло дій, що обов'язково має місце під час складання планів. Тому ми схильні погодитися і з першими, і з другими дослідниками, але визначити все-таки функцію планування; майже всі науковці виділяють функцію організації, що має на меті створення умов для виконання плану. Багато дослідників убачають у цій функції дії з визначенням виконавців, структурування їх діяльності щодо виконання певних ділянок роботи, забезпечення бази здійснення плану тощо; третина – мотивацію або стимулювання, що свідчить про увагу з боку дослідників до створення

мотиваційної основи діяльності, визначення залежності від неї результатів і якості виконання завдання; половина – регулювання, третина – координацію. Будь-яка діяльність потребує коригування процесу. Це відбувається за рахунок узгодження дій учасників, які працюють на різних ділянках і безпосередньо один з одним не зв'язані. Отже, координація є обов'язковим компонентом регулювання. Тому, визначаючи узагальнюючу домінуючу функції регулювання, слід поєднати ці дві складові в одну функцію координації й регулювання. Координація, узгодження дій – це причина, а регуляція – наслідок. Координація й діалогове узгодження є також основою координації діяльності різних виконавців, підрозділів для досягнення спільної мети. Тому при цільовій функції регулювання визначає й координацію.

Майже всі науковці виділяють – контроль, облік, аналіз. Це свідчить, по-перше, про пріоритетність цієї функції; по-друге, про те, що багато дослідників пов'язують аналіз з контролем або з визначенням ефективності результату діяльності.

Виокремлення аналізу як специфічної діяльності знаходимо лише в невеликій частині проаналізованих праць.

Підсумовуючи наведені вище висновки науковців, можна констатувати, що:

- функції управління педагогічним ВНЗ та функції керівника ВНЗ відрізняються. У реалізації функцій управління майже завжди бере участь колектив ВНЗ, щодо функцій керівника – то це його функціональні обов'язки;
- головним критерієм для визначення функції управління педагогічним ВНЗ є відповідність типів управлінської діяльності етапам управління;
- головним критерієм для визначення функції керівника навчального закладу є відповідність типів його діяльності поточним завданням.

Ми погоджуємося з думкою Є. М. Хрикова стосовно того, що функції управління пов'язані із завданнями розвитку навчального закладу, а функції керівника – як із завданнями розвитку, так і з поточними завданнями. Функції управління є фундаментальними, незмінними видами управлінської діяльності, які відображають загальну логіку управління. Функції керівника навчального закладу пов'язані з поточною ситуацією, особливостями навчального закладу, особливостями освітньої парадигми [9, с. 89].

Як бачимо, погляди на зміст і призначення функцій управління дуже близькі, незалежно від їх визначень. На думку вітчизняних учених, сукупність саме чотирьох видів управлінських дій: планування, організації, керівництва і контролю – створюють повний управлінський цикл – від постановки цілей до їх досягнення. Водночас вони вважаються й основними функціями управління освітнім процесом.

Планування – вид управлінської діяльності, спрямований на визначення мети, завдань управління, змісту управлінської діяльності, відповідальних за ті чи інші заходи та терміни їх виконання.

Аналіз науково-педагогічних джерел [1; 4; 6; 9; 10] виявив, що більшість науковців таку функцію, як педагогічний аналіз, відокремлюють від функції планування й розглядають як окрему управлінську функцію. Управлінський цикл дійсно починається з аналізу результатів роботи в попередньому управлінському циклі, але такий аналіз є лише елементом цілепокладання. Саме тому і педагогічний аналіз, і цілепокладання можна розглядати як складові функції планування.

Аналізуючи функцію прогнозування, спираючись на наукові джерела [1; 2; 5; 8; 9; 10], слід зазначити, що прогнозування – це визначення перспективних проблем, які необхідно вирішувати засобами управління, а проблема – це складне теоретичне або практичне завдання. Отже, прогнозування є, як і педагогічний аналіз, елементом визначення мети управління, проте, на відміну від педагогічного аналізу, що майже завжди виконує функцію планування поточної роботи, прогнозування виконує функцію перспективного планування.

Щодо визначення суті функції організації, то слід ураховувати, що вона є складовою різних циклів управління ВНЗ; суть організації неможливо визначити без огляду на суть пов'язаних з нею функцій управління, а також необхідно брати до уваги те, що організаційна робота має три складові: поточна організаційна робота; організаційна робота в межах інших функцій управління; організація як функція управління.

П. П. Фролов [8] вважає, що сутність організації як специфічної функції управління полягає в організаційному виконанні рішення, створенні мережі організаційних відносин, які забезпечують цілісність, динамізм керуючої системи, органічну, най-

більш ефективну взаємодію її компонентів. Організація передбачає формування керуючої підсистеми, здатної оптимально впливати на керовану систему. Головне в організаційній роботі – визначення ролі кожного підрозділу, кожної людини в досягненні мети; забезпечення ефективної взаємодії підрозділів і людей, об'єднаних на засадах єдності мети та єдності організації, раціонального розподілу прав, повноважень та обов'язків, чіткого фіксування правильного їх співвідношення.

За функцією "організація" починається діяльність колективу з виконання плану роботи. Наступним видом та етапом управлінської діяльності, спрямованої на забезпечення реалізації мети управління, є контроль. Проблему контролю найбільш детально розглянуто Є. М. Хриковим [9, с. 89] у теорії внутрішньошкільного управління.

Контроль – це вид управлінської діяльності, спрямований на виявлення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з'ясування причин розходження мети та результатів управління, визначення змісту регулюючої діяльності щодо зведення до мінімуму наявних відхилень [9, с. 89].

Можна погодитися з В. С. Пікельною та О. А. Удодом [6], які вважають, що на основі контролю здійснюється регулювання. Упродовж роботи, внаслідок різних причин, обов'язково виникають диспропорції. Регулювання тісно пов'язане з продуктивністю управлінської роботи, з дотриманням правила винятку й правильного оцінювання важливості справи. Саме в цьому виді управлінської діяльності має реалізуватися принцип "головної ланки". Важелями регулювання є моральні та матеріальні стимули й поточне оперативне розпорядництво.

Висновки. Отже, велика кількість розглянутих функцій управління зумовлена тим, що генезис функцій управління, відповідно до особливостей об'єктів, якими управляють, може виконувати різні управлінські дії. Окрім того, реалізація складних функцій: планування, організації, координації, контролю – здійснюються через виконання багатьох дій, що самі і є функціями. Наприклад, планування інноваційного розвитку ВНЗ потребує аналізу, прогнозування, оцінювання, прийняття рішень. Функція контролю може включатися у функції звіту, оцінювання, прийняття рішень.

Література

1. Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М. : Гардарики, 1995. – 528 с.
2. Вознюк Т. Г. Менеджмент навчально-виховного процесу / Т. Г. Вознюк. – К. : Здоров'я, 2002. – 128 с.
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Харків : Крок, 1999. – 303 с.
4. Жамин В. А. Социально-экономические проблемы образования в развитом социалистическом обществе / В. А. Жамин. – М. : Экономика, 1979. – 183 с.
5. Материалистическая диалектика как научная система / под ред. проф. А. П. Шептулина. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 296 с.
6. Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна, О. А. Удод. – Дніпропетровськ : Альфа, 1998. – 284 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Фролов П. П. Школа молодого директора / П. П. Фролов. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
9. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
10. Цехмістрова Г. С. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посібник / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2005. – 280 с.

УДК 371.2

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ
ПРОБЛЕМИ ЗАОХОЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В УКРАЇНІ**

Чаговець А. І.

У статті проаналізовано нормативно-правове забезпечення заохочення дошкільних працівників, зокрема Закони України. Акцентовано увагу на зміст зазначених документів, а також їх ролі у процесі заохочення працівників дошкільної освіти до самовдосконалення в Україні.

Ключові слова: дошкільна освіта, нормативно-правове забезпечення, заохочення.

В статье проанализировано нормативно-правовое обеспечение поощрения дошкольных работников, в особенности, Законы Украины. Акцентировано внимание на содержание этих документов, а также их роли в процессе поощрения работников дошкольного образования к самосовершенствованию в Украине.

Ключевые слова: дошкольное образование, нормативно-правовое обеспечение, поощрение.

The author of the article analyzes the legal aspect of encouraging preschool educators, particularly the Laws of Ukraine. Attention is paid to the content of these documents and their role in the process of encouraging preschool educators for self-improvement in Ukraine.

Key words: preschool education, laws, encouragement.

Постановка проблеми. Питання про роль заохочення особистості до самовдосконалення в процесі її становлення і розвитку завжди знаходилося в центрі уваги наукової думки, а основний шлях індивідуального та суспільного розвитку незмінно пов'язувався із самовдосконаленням особистості.

Проблема заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення вивчається філософською, психологічною, педагогічною думкою з погляду на її сутність та визначення механізмів і закономірностей. Особливого значення заохочення набуває в контексті сучасних концепцій об'єктності, творчості, питання духовності, особистісно зорієнтованого вивчення, гуманістичної педагогіки, в яких ця проблема розглядається як фундаментальна проблема особистісного й професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Цією проблемою займається багато науковців. У своїй діяльності сучасні вчені досліджують такі більш традиційні складові заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, як самоосвіта (Ю. Калугін, К. Левітан, І. Наумченко, К. Нефедова, Н. Скнар, Г. Серіков, П. Підкасистий, А. Усова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.) і самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, В. Кучинський, О. Лебедев, К. Левітан, Л. Мнацаканян, Л. Рувінський, П. Семенов, З. Сепчева, К. Тихончук, Д. Фельдгон, А. Яций), та виявляють їхні провідні механізми й етапи, передумови й принципи успішної реалізації, а також особливості їхнього взаємозв'язку.

Теорії заохочення дошкільних працівників та управління розвитком дошкільної освіти спираються на загальну теорію соціального управління, основи якого розкрили В. Афанасьєв, А. Атаєв, А. Омаров, П. Третьяков. У працях В. Бондаря, Б. Гершунського, М. Дарманського, І. Зязюна, В. Маслова, В. Пікельної висвітлено теоретичні засади процесу управління освіти.

Питання дотримання законодавчо-нормативної бази дошкільної освіти у процесі управління частково висвітлені у працях Л. Артемової, Л. Денякіної, К. Крутій, М. Марусинець, Л. Покроєвої та ін.

Мета статті – розкрити суть нормативно-правового аспекту проблеми заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення в Україні.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел, наукових праць та державних документів з'ясовано дефініції понять "заохочення", "стимул", "мотивація" та "самовдосконалення". Виявлено, що поняття "мотивація" є найбільш широким, бо визначає систему стимулів, які заохочують особистість до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивація до самовдосконалення визначається як окремих вид мотивації, включеної в діяльність навчання, навчальну діяльність. Поняття "заохочення" визначається як нагорода з метою спонукання до яких-небудь дій. Відповідно до теми цього дослідження, під "заохоченням дошкільних працівників до самовдосконалення" будемо розуміти процес дії в значення дієслова – "підштовхнути до дії"; та винагороду з метою спонукання до самовдосконалення. Крім того, упродовж наукового пошуку з'ясовано, що заохочення – це своєрідна форма позитивної оцінки результатів праці працівника у процесі виконання ним своєї трудової функції; один із засобів забезпечення належної трудової дисципліни.

Зазвичай заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення реалізується як у репродуктивній, так і у творчій діяльності педагога, проте "творча діяльність є визначальною в процесі самовдосконалення", адже, як підкреслює В. Гриньова, "репродуктивна діяльність дозволяє знайомитися й засвоювати відомі підходи, уміння й навички", а творча – "дає можливість спробувати розвинути власні сили й можливості, виходячи за межі стереотипних дій і способів, і на цій основі "просуватися" вперед у своїй професійній діяльності"[5].

У межах цього дослідження важливим є аналіз праць учених щодо навчання й виховання дітей дошкільного віку, тому що самовдосконалення дошкільних працівників, безперечно, пов'язане з формами та методами навчання й виховання дітей дошкільного віку.

Серед дисертаційних досліджень, що були захищені в період з 1991 до 1999 рр., були кандидатські дисертації Т. Марочко – "Формування у дітей старшого дошкільного віку бережливого ставлення до природи (на матеріалі рослинного світу)" (1993) [3]; Н. Луценко – "Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови" (1994) [3]; М. Мельничук – "Виховання дітей дошкільного віку в трудовій діяльності (на матеріалі дошкільних закладів України)" (1996) [4]; Н. Баглаєвої – "Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей шостого року життя" (1997) [2]; С. Юрчкіної – "Педагогічні засади валеологічного виховання дітей дошкільного віку" (1997) [6]; О. Брежнєвої – "Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементам математики" (1997) [1] та ін.

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що в наведених вище дослідженнях були розроблені оригінальні методики навчання й виховання дітей дошкільного віку та інноваційні технології роботи з дітьми дошкільного віку тощо.

Сьогодні організація зазначеної діяльності дошкільних навчальних закладів здійснюється відповідно до статей Закону України "Про дошкільну освіту". Зокрема, для заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення державою запроваджено перехід вихователів на 30-годинне тижневе навантаження, введено посади соціальних педагогів, практичних психологів, у дошкільних навчальних закладах працюють, окрім вихователів, інструктори з фізичної культури. Заохоченню дошкільних працівників до самовдосконалення сприяє й те, що для розкриття творчих здібностей дітей сьогодення потрібні фахівці-вихователі хореографії та педагогі-вихователі з англійської мови, гувернери; відкриваються спеціальні дошкільні заклади (для дітей з вадами мовлення та опорно-рухового апарату), дошкільні навчальні заклади мають групи спеціального призначення (зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту), санаторні заклади. Проте праць, у яких досліджувалися б проблеми заохочення дошкільних працівників до самовдосконалення, не знайдено.

В "Економічному словнику" подано таке визначення поняття "заохочення за трудову діяльність": у разі винагороди за зразкове виконання трудових обов'язків, поліпшення якості продукції, тривалу й бездоганну роботу застосовуються такі заохочення: оголошення подяки; видача премії; нагородження цінним подарунком; нагородження почесною грамотою; занесення до Книги пошани, на Дошку пошани, інші заохочення, передбачені статутами й положеннями про дисципліну й правилами внутрішнього трудового розпорядку того чи іншого підприємства, установи, організації [6].

Згідно з предметом дослідження проаналізовано статті з Юридичного словника, що присвячені тлумаченню поняття "заохочення".

Відповідно до статті 143 "Заохочення за успіхи в роботі" – до працівників підприємств, установ організацій можуть застосовуватися будь-які заохочення, що містяться в затверджених трудовими колективами правилах внутрішнього трудового розпорядку [4].

До працівників, на яких поширюється дія статутів і положень про дисципліну, застосовуються заохочення, зазначені у відповідних актах. Допускається одночасне застосування декількох заохочень.

У статті 144 "Порядок застосування заохочень" визначено, що заохочення застосовуються власником або уповноваженим ним органом спільно або за погодженням із профспілковим комітетом підприємства, установи, організації.

Заохочення оголошуються наказом (розпорядженням) в урочистій обстановці й заносяться до трудових книжок працівників відповідно до правил їх ведення [6].

У статті 145 "Переваги і пільги для працівників, які успішно і сумлінно виконують свої трудові обов'язки" зазначено: працівникам, які успішно й сумлінно виконують свої трудові обов'язки, надаються перш за все переваги та пільги в галузі соціально-культурного та житлово-побутового обслуговування (путівки до санаторіїв та будинків відпочинку, поліпшення житлових умов). Таким працівникам надається також перевага при просуванні по роботі [6].

У статті 146 "Заохочення за особливі трудові заслуги" визначено, що за особливі трудові заслуги працівники представляються у вищі органи до заохочення, нагородження орденами, медалями, почесними грамотами, нагрудними значками і до присвоєння почесних звань і звання кращого працівника за цією професією [6].

Державні нагороди можуть запроваджуватися законами України (пункт 5 статті 32 Конституції України), однак до сьогодні відповідні закони не прийнято.

Відповідно до повноважень, зазначених у пункті 25 частини першої статті 106 Конституції України, Президент України запровадив такі знаки відмінності, якими нагороджуються, зокрема, дошкільні працівники:

а) знак відзнаки Президента України – "Герой України" (із врученням ордена "Золота Зірка" та ордена Держави); б) знак відзнаки Президента України – "Орден князя Ярослава Мудрого" I, II, III, IV, V ступенів; в) відзнака Президента України – орден "За заслуги" I, II, III ступенів; г) відзнака Президента України – "Орден княгині Ольги" I, II, III, IV, V ступенів.

В Україні також діє така форма визнання заслуг перед державою і суспільством, як присвоєння почесних звань "Народний артист України", "Народний художник України", "Народний архітектор України", "Заслужений працівник промисловості України", "Заслужений юрист України", "Заслужений учитель України", "Заслужений діяч науки і техніки України" та інші почесні звання. Вони встановлюються й присвоюються Указом Президента України. Нагородженим особам видається посвідчення та вручається відповідний нагрудний знак, але, на жаль, почесного звання "Заслужений вихователь України" досі не впроваджено. Кабінетом Міністрів України затверджена Почесна грамота Кабінету Міністрів України (постанова від 5 січня 1998 року № 17) і Положення про Почесну грамоту Кабінету Міністрів України. Зразкове положення про відомчі заохочувальні відзнаки затверджено Указом Президента України від 13 лютого 1997 року [6].

Упродовж наукового пошуку нами з'ясовано, що заохочення – це своєрідна форма позитивної оцінки результатів праці працівника в процесі виконання ним своєї трудової функції; один із засобів забезпечення належної трудової дисципліни.

Висновок. Наразі галузь дошкільної освіти України все ще переживає не найкращі часи, але попри всі соціально-економічні негаразди вона законодавчо і нормативно визнана, функціонує та розвивається, управлінські структури та методи заохочення постійно перебувають у пошуку найефективніших шляхів реалізації основних завдань, розвитку інноваційних процесів.

Література

1. Брежнева О. Г. Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементам математики : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Олена Геннадіївна Брежнева. – К., 1997. – 193 с.

2. Бурова А. Кроки зростання / А. Бурова, Г. Квасневська // Дошкільне виховання. – К. : Радянська школа, 1985. – № 11. – С. 2–3.
3. Венжик Л. З найвищою віддачею / Л. З. Венжик // Дошкільне виховання. – К. : Радянська школа, 1980. – № 9. – С. 1–2.
4. Всесоюзна конференція // Дошкільне виховання. – К. : Радянська школа, 1980. – № 8 (серпень). – С. 30.
5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теорет. і метод. аспекти) / В. М. Гриньова. – Харків, 1998. – 300 с.
6. Голубівська Г. Ю. Їх удостоєно високих нагород / Г. Ю. Голубівська // Дошкільне виховання. – К. : Радянська школа, 1971. – № 11 (листопад). – С. 17–18.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 378.14

АНАЛІЗ ІСНУЮЧИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Білер О. С.

У статті визначено вимоги до основних компонентів (цілі, зміст, методи, засоби) методики навчання використання комп'ютерних технічних засобів навчання загалом та інтерактивної дошки, зокрема, студентів педагогічних університетів. Автором проведено аналіз існуючих методик навчання використання інтерактивної дошки з метою виявлення їх відповідності вимогам Державного стандарту вищої освіти та визначено проблему дослідження.

Ключові слова: комп'ютерні технічні засоби навчання, інтерактивна дошка, методика, педагогічний університет.

В статье определены требования к основным компонентам (цели, содержание, методы, средства) методики обучения студентов педагогических университетов использования, как компьютерных технических средств обучения в целом, так и интерактивной доски в частности. Автором проведен анализ существующих методик обучения использования интерактивной доски с целью выявления их соответствия требованиям Государственного стандарта высшего образования, а также определена проблема исследования.

Ключевые слова: компьютерные технические средства обучения, интерактивная доска, методика, педагогический университет.

The article defines the requirements for the main components (objectives, content, methods, means) of the teaching method for mastering computer-based learning aids in general and interactive whiteboards in particular at pedagogical universities. The author has carried out analysis of the existing teaching methods for using an interactive whiteboard in order to ascertain their compliance with the requirements of the State Standard of Higher Education and indicated the problem of the research.

Key words: computer-based learning aids, interactive whiteboard, method, pedagogical university.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває нові вимоги до підготовки фахівців, що відповідають потребам сучасного ринку праці й вимогам міжнародних стандартів, тобто розумних, творчих, інтелектуально обізнаних фахівців [3, с. 9].

Майбутній учитель має оволодіти цілим арсеналом методик та технологій навчання відповідно до своєї спеціальності, проте, він також має методично правильно використовувати комп'ютерні технічні засоби навчання (КТЗН), що сприятимуть досягненню ефективного засвоєння навчального матеріалу учнями загальноосвітніх шкіл.

Використання КТЗН у навчальному процесі забезпечує отримання навчальної інформації через вплив на всі канали відчуттів, але досить важко знайти КТЗН, що здатний одночасно впливати на більшість каналів сприйняття (зоровий, слуховий, тактильний).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи питання використання технічних засобів у навчальному процесі, можемо зазначити, що проблемам галузі використання ТЗН присвячені праці Р. Гуріна, Н. Череповської, Л. Дибкова, П. Гороля, Р. Гуревича, Л. Коношевського, О. Шестопалюк, О. Трофимова, Г. Коджаспірова, К. Петрова, С. Архангельського, В. Беспалько, О. Пищик, О. Перець та ін.,

питанням програмного забезпечення навчального процесу як однієї з невід'ємних складових сучасних технічних засобів присвячені студії К. Обрізана, Н. Морзе, М. Жалдака, Н. Олефіренка, З. Савченко та ін. У працях вищезазначених авторів розглянуто розвиток технічних засобів навчання (ТЗН), їх роль і місце в удосконаленні педагогічного процесу, показано розвиток форм і способів застосування технічних засобів у теорії педагогіки загальноосвітньої та вищої шкіл.

Хоча такі науковці, як Л. Коношевський, Р. Гуревич, Г. Бонч-Бруєвич, В. Абрамов, Т. Носенко, О. Буйницька, С. Панюкова, А. Байков та ін. розглядають методіку використання КТЗН у навчальному процесі, але при цьому поза увагою залишається розробка методіки навчання використання КТЗН студентів педагогічних університетів відповідно до їх професійної діяльності. З огляду на вищезазначене можна дійти висновку, що для підвищення якості професійної діяльності кожний студент педагогічного університету повинен оволодіти методикою викладання предметів у ЗОШ із використанням КТЗН. Це й спрямувало науковий пошук на розробку методіки навчання використання КТЗН студентів педагогічного університету для подальшого застосування отриманих ЗУН у їх професійній діяльності.

Мета статті – проаналізувати існуючі методіки навчання використання інтерактивної дошки студентів педагогічних університетів щодо їх відповідності вимогам Державного стандарту вищої освіти та визначити проблему дослідження.

Виклад основного матеріалу. Найефективнішим сучасним КТЗН, що дає можливість впливати на більшість каналів сприйняття, є інтерактивна дошка (ІД) з відповідним програмним забезпеченням Notebook (ПЗ Notebook).

Досвід використання ІД у навчальному процесі глибоко розкривається в працях Г. Бонч-Бруєвича, В. Абрамова, О. Буйницької, Н. Череповської, В. Лапінського, Н. Гомуліної, Г. Гордійчука, М. Кадемії, В. Кондратюка, О. Перець та ін. Аналіз наукових праць вищезазначених авторів дозволив зробити поточні висновки, з огляду на технічні характеристики ІД, про можливість її використання в навчальному процесі. Отже, ІД дає можливість: не маючи спеціальної інформативної освіти, створювати змістовні, динамічні, наочні завдання, використовуючи зображення, відео, текст, об'єкти галереї (бібліотеки) програми, а також інші ресурси (наприклад, Інтернет, програми пакету Microsoft office тощо); знаходитись у постійному контакті з аудиторією; передавати інформацію швидше, ніж у використанні стандартних технічних засобів; поглиблювати сприйняття матеріалу завдяки збільшенню кількості ілюстративного матеріалу; швидко коригувати наявний методичний матеріал безпосередньо на занятті, під час пояснення матеріалу; адаптувати навчальний матеріал до конкретної аудиторії (відповідно до її вікових особливостей та психотипу, що переважає), або до конкретних завдань, визначених на занятті; створювати навчально-методичне забезпечення дисципліни для використання його у своїй професійній діяльності; здійснювати перевірку знань відразу в усій навчальній аудиторії, тобто організувати якісний зворотний зв'язок між викладачем та тим, хто навчається; сприймати та засвоювати інформацію швидше та легше; вирішувати професійні завдання в режимі он-лайн; виконувати групову роботу та працювати в парах.

Навчання використання ІД у навчальному процесі студентів педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації здійснюється під час вивчення дисципліни "Комп'ютерні технічні засоби навчання" (КТЗН), що відповідно до навчальної програми [6] складається із трьох модулів: модуль "ТЗН", модуль "Комп'ютерні та мультимедійні засоби навчання", модуль "Інтерактивна дошка".

Визначимо основні компоненти, що виступатимуть об'єктом аналізу в існуючих методіках навчання використання КТЗН загалом та навчання використання ІД зокрема в навчальному процесі студентів педагогічних університетів. Це цілі, зміст, методи, засоби, оскільки вони є обов'язковими складовими будь-якої методіки навчання.

Державними стандартами вищої освіти (ДСВО) [2] визначено цілі (знання та вміння), зміст, методи та засоби, що забезпечують навчання використання ІД студентів педагогічних університетів. Відповідно до модуля "ІД" навчальної програми дисципліни "Комп'ютерні технічні засоби навчання" [6], розглянемо загальноприйнятну структуру методіки навчання використання ІД студентів педагогічних університетів та визначимо її загальні цілі.

Студенти педагогічних університетів повинні знати: технічні характеристики ІД; можливості інструментів, команд головного меню та їх поєднання для створення

окремих графічних об'єктів; можливості об'єднання тих чи інших графічних об'єктів для створення необхідних завершених елементів навчального забезпечення відповідно до спеціальності студентів педагогічних університетів. А також сформувати вміння: налаштовувати ІД для роботи; вільно володіти всіма інструментами, командами головного меню ІД; уміти створювати графічні об'єкти; розробляти навчально-методичне забезпечення на основі ІД.

Визначивши цілі, відповідно до навчальної програми, розглянемо зміст модуля ІД. Він складатися із трьох блоків.

ДСВО визначає такі рівні засвоєння знань щодо змісту навчальних блоків модуля "Інтерактивна дошка" дисципліни "КТЗН" [2, с. 14]: ОО – ознайомчо-орієнтований рівень; ООз – підрівень знайомства (наявність загального уявлення про навчальний елемент змісту); ООр – підрівень репродукції (здатність відтворювати та пояснювати основні ознаки навчального елемента змісту); ПА – понятійно-аналітичний рівень (наявність у студентів чіткого уявлення про навчальний елемент змісту, здатності аналізувати, пояснювати поняття та використовувати знання при розв'язанні типових задач); ПС – продуктивно-синтетичний рівень (глибоке розуміння навчального елемента змісту, здатність до синтезу, генерації нових уялень, творчих рішень, застосування засвоєних знань у нестандартних ситуаціях).

Змістові блоки та їх навчальні теми складають елементи змісту модуля "Інтерактивна дошка" дисципліни "КТЗН". Перелік цих елементів та відповідні рівні їх засвоєння за вимогами ДСВО представлені в таблиці.

Таблиця

**Рівні засвоєння навчальних елементів змісту модуля
"Інтерактивна дошка" дисципліни "КТЗН"**

Навчальні блоки та елементи змісту модуля "Інтерактивна дошка" дисципліни "КТЗН"	Рівні засвоєння навчальних елементів
Блок 1. Технічні характеристики ІД	
Тема 1. Завантаження ПЗ Notebook на комп'ютер	ООр
Тема 2. Включення та налаштування ПЗ Notebook	ООр
Тема 3. Налаштування ІД (колібровка, маркери тощо)	ООр
Блок 2. Інструменти та команди головного меню ІД	
Тема 1. Інструменти роботи з файлом ПЗ Notebook	ПА
Тема 2. Інструменти малювання ПЗ Notebook	ПС
Тема 3. Інструменти роботи з об'єктами ПЗ Notebook	ПС
Тема 4. Інструменти роботи з режимами екрану ПЗ Notebook	ПА
Тема 5. Інструменти обміну даними ПЗ Notebook	ООр
Тема 6. Інструменти вставки об'єктів ПЗ Notebook	ПА
Тема 7. Функції команд головного меню ПЗ Notebook	ПС
Блок 3. Поеднання інструментів та команд головного меню ІД для створення графічних об'єктів і подальшого їх об'єднання для створення завершених елементів власного навчально-методичного забезпечення дисциплін відповідно до спеціалізації студентів педагогічних університетів	
Тема 1. Створення завершених графічних об'єктів	ПС
Тема 2. Визначення етапів створення навчально-методичного забезпечення на ПЗ Notebook	ПС
Тема 3. Розробка на основі раніше створених графічних об'єктів завершених елементів навчально-методичного забезпечення	ПА

Розглянувши цілі та зміст модуля "Інтерактивна дошка" дисципліни "КТЗН", визначимо методи навчання модуля "Інтерактивна дошка" дисципліни "КТЗН", що мають відповідати визначеним рівням засвоєння навчального матеріалу. Для цього скористаємося класифікацією І. Лернера [5, с. 28] та М. Скаткіна [7, с. 39], за якою методи навчання поділяються на пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий та дослідницький. Кожен із цих методів забезпечує відповідний рівень засвоєння навчального матеріалу. Так, пояснювально-ілюстративний метод забезпечує засвоєння змісту на ознайомчо-орієнтованому рівні (підрівень знайомства); репродуктивний метод забезпечує засвоєння змісту на ознайомчо-орієнтованому рівні (підрівень репродукції); проблемний метод забезпечує

засвоєння змісту на понятійно-аналітичному рівні; частково-пошуковий та дослідницький методи забезпечують засвоєння змісту на продуктивно-синтетичному рівні.

Отже, спираючись на дані таблиці, можемо зазначити, що знання з модуля "ІД" дисципліни "КТЗН" повинні засвоюватися на ознайомчо-орієнтованому рівні (підрівень репродукції), понятійно-аналітичному рівні та продуктивно-синтетичному рівні, тому для навчання модуля "ІД" дисципліни "КТЗН" необхідно використовувати репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий та дослідницький методи. Уважаємо за доцільне наголосити на тому, що для навчання використання ІД важливим є застосування проблемного, частково-пошукового та дослідницького методів, бо студенти педагогічних університетів мають самостійно визначати склад інструментів та команд головного меню ІД, обирати елементи навчального змісту дисципліни відповідно до їх професійної діяльності, створювати завершені графічні об'єкти та на їх основі навчально-методичне забезпечення.

Засобами, що забезпечать реалізацію визначених методів, повинні бути детальні інструкції з покроковими указівками та ілюстраціями кожної дії під час навчання створення навчально-методичного забезпечення на ІД.

Отже, визначивши зміст компонентів методики навчання використання ІД студентів педагогічних університетів, проаналізуємо існуючі методики навчання використання ІД відповідно до вимог ДСВО за такими критеріями:

- цілі повинні містити знання та вміння з п'яти основних елементів навчання використання ІД;
- зміст має презентувати систему з ієрархічною структурою, елементи якої засвоюються на ознайомчо-орієнтованому (підрівень репродукції), понятійно-аналітичному, продуктивно-синтетичному рівнях;
 - методи навчання (репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий та дослідницький) повинні забезпечувати формування знань та вмінь у студентів педагогічних університетів із модуля "Інтерактивна дошка" дисципліни "КТЗН" на рівнях, визначених ДСВО;
 - засоби мають передбачати детальні інструкції з покроковими вказівками та графічними ілюстраціями кожної дії під час навчання створення навчально-методичного забезпечення на ІД.

Слід зазначити, що сукупність вищезгаданих елементів дидактичної системи має бути спрямована на формування знань та вмінь із навчання використання ІД студентів педагогічного університету для подальшого використання набутих знань та вмінь у їх професійній діяльності, а не підпорядковуватися тільки логіці побудови програми.

Проаналізуємо існуючі методики навчання використання ІД. Розглянемо методику "Smart Board Notebook 10", розроблену в Kennesaw State University [9], визначимо її цілі, відповідно до першого критерію.

Порівняємо цілі цієї методики з вимогами ДСВО. Цілі цієї методики передбачають отримання знань про технічні характеристики, що відповідає визначеним нами вимогам, проте не передбачають отримання знань про можливості поєднання інструментів та команд головного меню для створення окремих графічних об'єктів та можливостей об'єднання тих чи інших графічних об'єктів для створення необхідного навчального забезпечення відповідно до спеціальності студентів педагогічних університетів та формування вмінь вільно володіти всіма інструментами, командами головного меню ІД для створення графічних об'єктів, і, як наслідок, розробки завершених елементів навчально-методичного забезпечення на основі об'єднання цих графічних об'єктів.

Отже, цілі цієї методики лише частково забезпечують досягнення цілей навчання використання ІД студентів педагогічних університетів відповідно до вимог ДСВО.

Проаналізувавши цілі методики Smart Board Notebook 10", розглянемо її зміст. Зміст методики складається з двох блоків. У першому блоці розглядаються технічні характеристики ІД, у другому – стисло вивчаються можливості інструментів (інструменти роботи з файлом, інструменти малювання, інструменти роботи з об'єктами, інструменти роботи з режимами екрана, інструменти обміну даними, інструменти вставки об'єктів), проте матеріал у них не має чітких зв'язків між теоретичною базою та її подальшою реалізацією, що, на нашу думку, суттєво ускладнює процес засвоєння змісту. Такий зміст реалізує лише частину змісту, визначеного ДСВО, і не

враховує навчання можливостей команд головного меню ІД та навчання поєднання інструментів та команд головного меню ІД для створення графічних об'єктів і подальшого їх об'єднання в завершені елементи навчально-методичного забезпечення дисциплін.

Далі, відповідно до визначених компонентів аналізу методики, розглянемо методи, що забезпечують її вивчення. Аналіз змісту цієї методики виявив такий алгоритм подання матеріалу: спочатку пояснення основних можливостей інструментів, а потім їх графічна ілюстрація.

Отже, основними методами цієї методики можна вважати пояснювально-ілюстративний та репродуктивний. Застосування цих методів забезпечує набуття студентами знань на ознайомчо-орієнтованому рівні. Студенти отримують лише вибіркові, несистематичні знання з основних інструментів ІД та не здатні їх використовувати для створення власного навчально-методичного забезпечення. Визначені методи не передбачають вирішення ані проблемних запитань, ані практичних завдань; відсутні вправи зі створення завершених графічних об'єктів та можливостей їх поєднання.

Засобами навчання цієї методики, з огляду на визначені методи, виступають стислі пояснення певної дії з інструментом та частковими графічними ілюстраціями окремих дій, що також лише частково відповідають вимогам ДСВО.

Розглянувши методику "Smart Board Notebook 10", ми дійшли висновку, що вона має інструментально-орієнтоване спрямування, оскільки в ній розглянуто можливості основних інструментів і надано графічні приклади їх використання, але вони мають епізодичний, несистемний характер. Отже, розглянута методика не повною мірою відповідає вимогам ДСВО.

Проаналізуємо за визначеними компонентами методику навчання використання ІД, запропоновану Дж. Брезеновою [8].

Порівняння цілей цієї методики з вимогами ДСВО показало, що вона забезпечує отримання знань про можливості використання ІД на уроках з англійської мови; інструментів і можливостей ІД, необхідні для створення конкретних графічних об'єктів із предметної галузі англійської філології та формування вмінь створювати конкретні графічні об'єкти й об'єднувати їх у дидактичні проекти для використання в практичній діяльності викладання англійської мови. Проте ця методика не передбачає формування знань та вмінь із технічних характеристик ІД та не охоплює всіх можливостей інструментів і команд ІД. Отже, цілі цієї методики не реалізують усіх вимог ДСВО.

Зміст методики Дж. Брезеновою [8] включає майже всі структурні елементи, подані ДСВО, окрім технічних характеристик ІД. Але при навчанні можливостей інструментів і команд ІД автор розглядає лише ті інструменти, які необхідні для створення графічних об'єктів, що далі поєднуються в навчальні проекти. Отже, відповідність ДСВО не є повною.

Ознайомившись зі змістом цієї методики, визначимо її методи та засоби. З огляду на структуру методики, а саме – представлення завершеного графічного об'єкта з поясненням способів його створення, провідними методами в цій методиці визначимо пояснювально-ілюстративний та репродуктивний. Використання цих методів забезпечує засвоєння знань із використання ІД на ознайомчо-орієнтованому та частково на понятійно-аналітичному рівнях, що не відповідає вимогам ДСВО, та дає можливість студентам навчитися створювати завершені навчальні проекти, подібні до представлених у методиці.

Засобами цієї методики є графічні ілюстрації з кожного етапу створення графічного об'єкта та подальшого об'єднання їх у навчальні проекти з детальним поясненням, що загалом відповідає вимогам ДСВО.

Отже, проаналізувавши цю методику, можемо зазначити, що вона є об'єктно-орієнтованою, адже вивчення можливостей інструментів та функцій програми відбувається відповідно до потреб їх використання у створенні певного графічного об'єкта. Але недолік цієї методики полягає в тому, що студенти не опановують усі можливості інструментів та команд ІД та не вміють самостійно поєднувати ті або інші інструменти для створення інших, не представлених у методиці графічних об'єктів, а це не забезпечує формування знань та умінь із використання ІД на рівні, визначеному ДСВО.

Розглянемо та проаналізуємо методику навчання використання ІД, – "Алгоритм работы с интерактивной доской SMART Board", – запропоновану авторським колективом російського Південно-Уральського професійного інституту [1].

Цілі навчання цієї методики спрямовані на формування знань та умінь користуватися меню програми, можливостями інструментів ІД, роботи зі сторінками, текстом, колекцією, об'єктами програми, вставленими файлами та відеозаписом; створювати та працювати з основними об'єктами ІД. Визначені цілі частково забезпечують засвоєння знань та вмінь, що визначені ДСВО, не враховуючи лише знання та уміння з поєднання окремих графічних об'єктів у завершені елементи навчально-методичного забезпечення предмета.

Аналізуючи зміст методики, було визначено, що відповідно до вимог ДСВО в ньому не розглянуто лише створення завершених елементів навчально-методичного забезпечення предмета на основі графічних об'єктів.

Основним методом, з огляду на структуру методики, є пояснювально-ілюстративний, і відповідно до нього навчальним засобом є інструкція, що супроводжується графічною ілюстрацією зображуваної дії. Таке поєднання методів і засобів забезпечує оволодіння знаннями на ознайомчо-орієнтованому рівні, тобто в студентів формується система знань про інструменти та можливості ІД, але не створюється цілісного уявлення, як поєднувати їх для створення будь-яких (окрім вивчених) графічних об'єктів і подальшого об'єднання в завершені елементи навчально-методичного забезпечення та використання в навчально-виховному процесі під час реалізації професійної діяльності.

Отже, можемо дійти висновку, що ця методика є інструментально-орієнтованою й не забезпечує формування ЗУН із використання ІД в певній предметній галузі, тому ця методика лише частково відповідає вимогам ДСВО, а отже, не є досить ефективною для навчання використання ІД студентів педагогічних університетів у їх професійній діяльності.

Проаналізуємо методику, розроблену В. Лапінським та Л. Карташовою [4].

Порівняємо цілі методики з вимогами ДСВО. Цілі забезпечують формування знань та умінь із технічних характеристик ІД та частково з інструментів та команд програми, що використовуються для створення визначених графічних об'єктів та подальшого об'єднання їх у завершені навчальні проекти з різних предметних галузей. Вимогам ДСВО не відповідають лише знання та уміння з можливостей використання інструментів та команд програми, бо вони презентовані лише частково, що викликає труднощі у розробці студентами власних графічних об'єктів.

У змісті методики порівняно з вимогами ДСВО відсутні теми з вивчення можливостей усіх інструментів та команд ІД.

Щодо методів, то ними виступають переважно пояснювально-ілюстративний та репродуктивний, це підтверджує структура її змісту, а саме: пояснення загальних етапів розробки графічних об'єктів та ілюстрація їх завершеного вигляду. Визначені методи не забезпечують реалізації вимог ДСВО.

Засобами методики виступають пояснення з відповідними ілюстраціями для створення окремих графічних об'єктів, але в поясненнях відсутній чіткий алгоритм покрокових дій, що передбачено вимогами ДСВО.

Отже, можемо дійти висновку, що ця методика має об'єктно-орієнтований характер, але не охоплює всього комплексу знань та вмінь користуватися інструментами та командами програми, відповідно до вимог ДСВО, а тому не є ефективною для навчання використання ІД студентів педагогічних університетів. Аналогічно було проаналізовано інші методики.

Висновки. Підбиваючи підсумки проведеного аналізу існуючих методик навчання використання ІД, було виявлено, що: цілі та зміст методик не повною мірою забезпечують відповідність вимогам ДСВО; у частині методик використано пояснювально-ілюстративні та репродуктивні методи, що зумовлюють можливість засвоєння навчального матеріалу на об'єктно-орієнтованому рівні, натомість ДСВО передбачає більш високі рівні засвоєння; засобами методик виступають покрокові інструкції, що не завжди належним чином структуровані та деталізовані й не супроводжуються відповідними графічними ілюстраціями кожного кроку, тобто спостерігається відсутність покрокових указівок діяльності студента впродовж навчання використання інструментів та команд ІД; у більшості методик матеріал має

інструментально-орієнтовану будову, що будується на логіці вивченого програмного продукту, тобто послідовно вивчаються інструменти програми, команди програми відповідно до пунктів меню, зазвичай вони передбачають практичні вправи на закріплення отриманих ЗУН щодо можливостей інструментів та команд ІД, але мають епізодичний характер і не враховують необхідності практичного застосування ІД в певній предметній галузі. На протигагу методикам з інструментально-орієнтованою будовою існує низка методик з об'єктно-орієнтованою будовою, що передбачають вирішення реальних практичних задач, тобто вивчають лише ті інструменти та команди ІД, що необхідні для створення того чи іншого графічного об'єкта, при цьому існує проблема неповного вивчення всіх можливостей програмного продукту. Тому можемо дійти висновку, що жоден із запропонованих підходів до побудови змісту не дає студентам можливості повноцінно засвоїти знання та вміння з можливостей інструментів та команд ІД, можливостей використання ІД в професійній діяльності.

Виявлені недоліки дають підстави стверджувати, що між вимогами ДСВО до знань та вмінь із використання ІД студентів педагогічних університетів та чинними методиками з їх формування існує суттєва суперечність. Ця суперечність зумовлює необхідність проведення дослідження в цій галузі з метою розробки методики, що дозволить системно та якісно засвоїти як інструментарій програми, так і можливості використання ІД у різних предметних галузях, така методика має поєднувати в собі характеристики інструментально-орієнтованої та об'єктно-орієнтованої будов.

Література

1. Алгоритм работы с интерактивной доской SMART Board / И. Л. Васильева, Г. В. Киреева, Ю. С. Бондарева, А. Р. Хохлова. – Челябинск : Южно-Уральский профессиональный институт, 2007. – 33 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 – початкове навчання, напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта", кваліфікація 3310 "Вчитель початкової школи" / Видання офіційне. – Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2006. – 129 с.
3. Коваленко О. Є. Формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін : текст монографії / О. Є. Коваленко, М. І. Лазарев, Н. В. Корольова. – Харків : УІПА, 2012. – 204 с.
4. Лапінський В. В. Мультимедійна дошка / Віталій Лапінський, Любов Карташова. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
6. Робоча програма дисципліни "Комп'ютерні технічні засоби навчання" за напрямом підготовки 0101 "Педагогічна освіта", спеціальності 6.010100 – "Початкова освіта". – Харків : КЗ "ХГПА" ХОР. – 28 с.
7. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
8. Jana Březin. Interactive whiteboard in Teaching English to Young Learners. Faculty of Education Department of English Language and Literature / Jana Březin. – Masaryk University in BRNO, MASTER THESIS, BRNO 2009. – 131 p.
9. Smart Technologies: SMART Board Notebook 10. User Manual [Electronic resource] / Technology Outreach Team. – Kennesaw State University, Information Technology Services. – Copyright, 2010. – 28 p. – Mode of access: http://edtech411.com/wp-content/uploads/2012/01/SMART-Board-and-Notebook-10_user-manual-1.pdf – Назва з екрана.

УДК 376-053.4

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДОСЛІДЖЕННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРИЯМИ

Голуб А. В.

У статті розкривається психологічний підхід до дослідження усного мовлення у дітей з дизартріями, зміст якого розкриває взаємозв'язок розвитку усного мовлення з когнітивною сферою дитини, з провідним типом діяльності, з афективно-емоційною сферою, із середовищем – духовним, культурним, генетичним, соціальним. Саме психологічний підхід дозволяє розглядати усне мовлення як новоутворення у сфері свідомості особистості, як нову психологічну функцію і якість.

Ключові слова: усне мовлення, пізнавальна діяльність, провідний тип діяльності, емоційний стан, середовище (духовне, культурне, генетичне, соціальне), новоутворення, ситуативність, психологічний анамнез.

В статье раскрывается психологический подход исследования устной речи у детей с дизартриями, содержание которого раскрывает взаимосвязь развития устной речи с когнитивной сферой ребенка, с ведущим типом деятельности, с аффективно-эмоциональной сферой, со средой – духовной, культурной, генетической, социальной. Именно психологический подход позволяет рассматривать устную речь как новообразование в сфере сознания личности, как новую психологическую функцию и качество.

Ключевые слова: устная речь, познавательная деятельность, ведущий тип деятельности, эмоционально-личностное состояние, среда (духовная, культурная, генетическая, социальная), новообразования, ситуативность, психологический анамнез.

The article elucidates the psychological approach to studying the oral speech of children with dysarthria revealing the interconnections of the development of oral speech and the child's cognitive sphere, "leading" activity, affective-emotional sphere, the environment – spiritual, cultural, genetic, social. It is the psychological approach that allows of considering the oral speech as a new formation in the sphere of consciousness, as a new psychological function and quality.

Key words: oral speech, cognitive activity, "leading" activity, emotional state, environment (spiritual, cultural, genetic, social), new formations, situation, personal history.

Враховуючи тенденції сучасної світової та вітчизняної логопедії про якісну методологію, яка поєднує антропологічний, феноменологічний, герменевтичний, гендерний, психологічний та інші підходи у дослідженні певного явища (реальності) (М. Магнуссон), про мультидисциплінарний підхід дослідження у логопедії (С. Конопляста, В. Тарасун), ми надаємо перевагу комплексному підходу у вивченні проблеми порушення усного мовлення при дизартріях у дітей старшого дошкільного віку. Усне мовлення стратегічно доцільно визначати як синтез міжструктурованої взаємодії психологічного, лінгвістичного, психолінгвістичного, нейропсихологічного та педагогічного аспектів, в основу якого покладено мультидисциплінарний взаємозв'язок. Даний підхід, на нашу думку, дозволить здійснити не лише глибинний аналіз механізмів дефекту та його структури, але й визначити напрями корекції порушень усного мовлення при тяжких мовленнєвих вадах, зокрема при дизартріях (дизартрія визначається як важке, тотальне порушення формування навичок вимови, функцій, які беруть участь у акті фонації: артикуляції, просодики, голосотворення, мовленнєвого дихання, що обумовлене раннім органічним ураженням головного мозку (О. Архіпова, Л. Лопатіна, О. Правдіна-Винарська, Є. Серебрякова, Л. Позднякова, О. Приходько, М. Корнев, В. Тарасун та ін.).

Останні десятиріччя вивчення розладів усного мовлення у дітей з дизартріями здійснюється, в основному, у руслі педагогічних позицій, де, як правило, враховується лише лінгвістичний підхід. Відчувається гострий дефіцит досліджень показників

інших структурних компонентів усного мовлення дітей з дизартріями, які є не менш актуальними – серед них і психологічний.

У психології мовлення питання розвитку усного мовлення пов'язане в першу чергу з іменами видатних психологів світового значення – П. Блонського, Л. Виготського, О. Лурії, С. Рубінштейна, які у своїх працях дану проблему розглядали, в основному, у контексті розвитку пізнавальних процесів дітей.

В останні роки життя П. Блонський створив найбільш значущі психологічні праці, які присвячені розвитку пам'яті та мисленню. Він відкрив генетичні етапи розвитку пам'яті та мислення, показав їх взаємозв'язок, вплив одного на одне, а також проаналізував процес появи та розвиток внутрішнього мовлення і його зв'язок з мисленням та наслідуванням. Він писав про те, що в дошкільному віці пам'ять впливає на мислення і визначає його хід. А тому для дошкільника думати і пригадувати – подібні процеси. Починаючи з молодшого шкільного віку, взаємовідносини мислення і пам'яті змінюються і вже мислення впливає на запам'ятовування – добре запам'ятовується лише те, що дитина добре зрозуміла. Таким чином, мислення вже не залежить від пам'яті, але, навпаки, гарний рівень мислення може частково компенсувати недоліки механічної пам'яті.

Аналізуючи процес розвитку мислення і його зв'язок з мовленням, П. Блонський прийшов до висновку про те, що генетичні корні мислення і мовлення загальні – це практична діяльність. Він полемізував з Л. Виготським, який писав, що мислення і мовлення мають різні корні, не визнавав і його думку про те, що внутрішнє мовлення походить від егоцентричного і з'являється лише наприкінці дошкільного віку. П. Блонський вважав, що зовнішнє (усне) і внутрішнє мовлення з'являються одночасно у ранньому віці і пов'язані відпочатково більше з пам'яттю, аніж з мисленням.

Говорячи про розвиток внутрішнього мовлення, П. Блонський підкреслював, що воно виникає, як і зовнішнє, із слухання інших та із внутрішнього повторювання мовлення інших. Таким чином, Блонський висував теорію наслідування як основу виникнення внутрішнього мовлення і доводив, що мислення, зовнішнє і внутрішнє мовлення виникають одночасно, причому зовнішнє і внутрішнє мовлення тісно пов'язані із спілкуванням.

Якщо для Блонського головним було дослідження динаміки становлення мислення і мовлення, то для Виготського – засновника культурно-історичної школи в психології – найбільш важливим представлялось вивчення ролі мислення і мовлення у зміні природної психіки людини, перетворення її в "культурну", тобто у вищі психічні функції: "Розвиток усного мовлення, імовірно, найбільш зручне явище для того, щоб прослідкувати механізм формування поведінки і співставити підхід до цих явищ, типовий для вчення про умовні рефлексії, з психологічним підходом до них. Розвиток мовлення є, перш за все, історією того, як формується одна із найважливіших функцій культурної поведінки дитини, яка лежить в основі накопичення її культурного досвіду" [3, с. 631].

Л. Виготський надавав особливе значення знаковій природі слова, розуміючи його як особливого соціокультурного посередника між індивідом та світом. Трактуючи знаки (або стимули-засоби) як психічне знаряддя, яке, на відміну від знарядь праці, змінюють не фізичний світ, а свідомість суб'єкта, який ними оперує, Л. Виготський запропонував експериментальну програму вивчення того, як завдяки цим структурам розвивається система вищих психічних функцій. Цей метод і отримав назву інструментального. У своїх останніх працях Виготський акцентував увагу на дослідження значення знака. Завдяки цьому новому підходу, він, сумісно з учнями, розробив експериментально обґрунтовану теорію розумового розвитку дитини ("Мислення і мовлення"). У своїй праці він доводив, що мислення і мовлення мають різні генетичні корні. Мислення пов'язане з діяльністю знарядь, а мовлення – з емоційним зарядженням засобом звукового сигналу. У тварин це окреме існування мислення і мовлення залишається протягом усього життя, в той час як у людини відбувається їх об'єднання, у результаті чого і з'являється словесно-логічне мислення. Це об'єднання двох різних процесів – становлення мислення і становлення мовлення – відбувається у дітей у віці півтора роки, вважав Виготський. Цей вік, який відмічали у якості переломного і Штерн, і Бюлер, і інші вчені, які досліджували мовлення дітей, характерний різким збільшенням словарного запасу слів дітей, появою питань про назву слів, тобто у цьому віці відбувається, як писав Штерн,

"відкриття дитиною значення слів". Виготський пояснював це відкриття тим фактом, що мовлення об'єднується з мисленням і, таким чином, дитина починає усвідомлювати ті звуки, які вимовляє дорослий. При цьому, з точки зору Виготського, слово є для мислення тим знаком, який і перетворює наглядно-дійове мислення у вищу психічну функцію.

Як і інші ВПФ, словесно-логічне мислення проходить стадії зовнішнього і внутрішнього знаку, тобто процес розвитку мислення, за Виготським, виглядає наступним чином: наглядно-дійове мислення (натуральна стадія) – егоцентричне мислення (стадія зовнішнього знаку) – словесно-логічне мислення (стадія внутрішнього знаку). У своїх експериментах Виготський і його співробітники довели, що внутрішнє мовлення, яке тісно пов'язане з мисленням, з'являється не одночасно із зовнішнім (усним), а значно пізніше, у дошкільному віці, завдяки інтеріоризації егоцентричного мовлення. З цієї точки зору егоцентричні висловлювання дітей, які відкриті Піаже, не зникали після 7–8 років, а переходили у внутрішній план.

Ці положення Виготського були заперечені Блонським, який доводив одночасність походження усіх видів мовлення. При співставленні їх поглядів необхідно пам'ятати про те, що Блонський під внутрішнім мовленням розумів будь-які висловлювання дітей, які вимовлялися про себе. І таке мовлення дійсно з'являється дуже рано. Виготський же фактично ототожнював внутрішнє мовлення з плануючим, а цей вид мовлення з'являється саме у дошкільному віці, що і було доведено в експериментах Л. Виготського (Виготський також трактує внутрішню психологічну організацію процесу породження (відтворення) мовлення як послідовність взаємопов'язаних фаз діяльності, що дозволяє вченому бути засновником сучасної психолінгвістики).

Психологічний зміст усного мовлення С. Рубінштейн вбачав перш за все в його *ситуативності* (визначається ситуацією мовленнєвого спілкування). Ця "ситуативність" мовлення визначається рядом факторів: по-перше, у розмовному мовленні вона обумовлена наявністю *загальної ситуації*, яка створює *контекст*, усередині якого передача та прийом інформації суттєво спрощуються. По-друге, усне мовлення має ряд емоційно-виразних засобів, які полегшують процес комунікації, що роблять більш точною та економною передачу та прийом інформації; невербальні знаки мовленнєвої діяльності – жести, міміка, паузування, голосове інтонування – також створюють ситуативність усного мовлення. По-третє, усне мовлення має цілий ряд засобів, які залежать від мотиваційної сфери і прямо або посередньо представляють собою прояв загальної психічної або мовленнєвої активності.

Лурія О. зазначав, що *усне мовлення* формується у процесі природного спілкування дитини з дорослим, яке раніше було "симпрактичним" (включеним у "контекст" практичної діяльності дитини) і лише потім стає особливою, самостійною формою усного мовленнєвого спілкування: "... в ній ...завжди зберігаються елементи зв'язку з практичною ситуацією, жестом і мімікою" [5, с. 271].

Слід зазначити, що саме психологи одні з найперших, хто став розглядати питання впливу середовища (генетичного, соціального, духовного, культурного) на особистісний психічний розвиток дитини, відповідно, і на розвиток усного мовлення (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурія, М. Монтессорі та ін.).

Середовище, за Л. Виготським, – це соціальна ситуація розвитку – "найближче та дальнє" оточення дитини, її відношення із суспільством. Аналіз соціальної ситуації розвитку дитини означає одночасне урахування двох планів відносин: по-перше, з "суспільним дорослим" як представником соціальної функції, інституту (вихователь, учитель, лікар і т. п.), які втілюють у своїй поведінці соціальні норми і вимоги, суспільні смисли діяльності, і, по-друге, індивідуальні, особистісні відносини з близькими дорослими (в першу чергу у сім'ї) та дітьми (головним чином ровесниками). Диференційне, системне уявлення про соціальну ситуацію розвитку вміщує в собі усі значущі для розвитку дитини сфери взаємовідносин, воно необхідне як основа для пошуку джерела труднощів, несприятливих тенденцій або *порушень розвитку* (порушення *усного мовлення* у тому числі).

Соціальна ситуація розвитку є однією із складових онтогенетичної теорії Л. Виготського, в якій онтогенез визначається вченим як *триєдність соціальної ситуації розвитку, провідного типу діяльності та новоутворення* у сфері свідомості особистості (нові психологічні функції й якості). Саме ці три ключові

моменти і є складовими кожного психологічного віку, і саме вони складають *психологічний портрет* особистості. Саме дану онтогенетичну теорію Л. Виготський пропонує відобразити у схемі *психологічного ("педологічного") обстеження*, акцентуючи увагу на історії розвитку дитини, яка пізніше увійде в психологічну практику як *психологічний анамнез* – "історія індивідуального (клінічного) розвитку особистості".

Таким чином, завдяки психологічному напряму вивчення мовлення, виділяють *семантичну* (або сигніфікативну) мовленнєву функцію, оскільки мовлення стає засобом, формою вираження думки завдяки тому, що воно позначає ті чи інші предмети, явища, дії, якості і т. д. Проте роль мовлення в процесі мислення цим не обмежується. Засвоюючи мову як громадсько-фіксовану знакову систему, людина оволодіває нерозривно пов'язаними з нею логічними формами та операціями мислення. Мовлення стає засобом *аналізу та синтезу*, порівняння та узагальнення предметів та явищ дійсності.

Отже, психологічний напрям дослідження усного мовлення дітей з дизартріями дозволяє виділити один із його структурних компонентів – *психологічний*, зміст якого розкриває взаємозв'язок розвитку усного мовлення, *по-перше*, з пізнавальною діяльністю дитини (її когнітивною сферою в цілому) (Л. Виготський, П. Блонський); *по-друге*, з провідним типом діяльності (Л. Виготський); *по-третє*, з емоційно-особистісним станом (афективно-емоційною сферою або переживанням) (Л. Виготський); *по-четверте*, із середовищем – духовним, культурним, генетичним, соціальним (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурия, М. Монтессорі та ін.). Саме психологічний компонент дозволяє розглядати усне мовлення як новоутворення у сфері свідомості особистості, як нову психологічну функцію і якість (Л. Виготський) – це *по-п'яте*. Усі вище перераховані змістові психологічного компоненту усного мовлення переконують нас у необхідності здійснення *психологічної схеми обстеження* дитини – *складання психологічного анамнезу*, який подається у контексті індивідуального ("клінічного", глибинного) дослідження особистості дитини (Л. Виготський). Також психологічний компонент визначається, *по-шосте*, ситуацією мовленнєвого спілкування – ситуативністю, яка створює контекст, емоційно-виразні засоби (невербальні знаки мовленнєвої діяльності: жести, міміка, паузування, голосове інтонування) та залежність від мотиваційної сфери (С. Рубінштейн), що розглядається в *клінічній бесіді* логопсихологічної практики.

Таким чином, психологічний напрям дослідження усного мовлення дітей з дизартріями складає один із багаторівневих напрямів міждисциплінарного дослідження даної проблеми та дозволяє описати чітку психологічну симптоматику мовленнєвих порушень при дизартріях, що приблизить наш пошук опису логопатологічного синдрому поєднано із лінгвістичною, психолінгвістичною та нейропсихологічною симптоматикою, досліджуючи усне мовлення дітей з дизартріями.

Література

1. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М., 1975.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические произведения : в 2 т. / П. П. Блонский. – М., 1979.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Б. Д. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984.
Т. 4 : Детская психология. – М. : Педагогика, 1984.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М., 1976.
5. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М., 1975.
6. Марцинковская Т. Д. 100 выдающихся психологов мира / Т. Д. Марцинковская, М. Г. Ярошевский. – М., 1996.
7. Ярошевский М. Г. Выготский: в поисках новой психологии / М. Г. Ярошевский. – СПб., 1993.

УДК 316.647.5.001.85

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Нечерда В. Б.

На підставі вивчення феномену толерантності, визначення толерантності як необхідної якості сучасного підлітка і складових толерантності як цілісного морально-етичного утворення особистості, а також урахування психологічних особливостей підлітків старшого віку, розроблено структурно-логічну модель виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи та проведено експериментальну перевірку комплексу педагогічних умов виховання толерантності у старших підлітків.

Ключові слова: превентивне виховне середовище, толерантний мікроклімат, виховання толерантності, старші підлітки.

На основании изучения феномена толерантности, определения толерантности как необходимого качества современного подростка и составляющих толерантности как целостного морально-этического образования личности, а также понимание психологических особенностей подростков старшего возраста, разработана структурно-логическая модель воспитания толерантности у старших подростков общеобразовательной школы и проведена экспериментальная проверка комплекса педагогических условий воспитания толерантности.

Ключевые слова: превентивное воспитательное пространство, толерантный микроклимат, воспитание толерантности, старшие подростки.

On the basis of studying the phenomenon of tolerance, the definition of tolerance as a necessary quality of modern teenagers and components of tolerance as an integral ethical formation, including psychological peculiarities of older teenagers, a structural-logical model of fostering tolerance among older teenagers at general education school has been devised and experimental verification of the complex of pedagogical conditions of fostering tolerance among older teenagers has been carried out.

Key words: preventive educational environment, microclimate of tolerance, fostering tolerance, older teenagers.

Актуальність. На сьогоднішній день, коли має місце порушення сімейних зв'язків, відчуження дорослих і дітей, підвищена конфліктність у їхніх взаєминах, вакуум, у який потрапляє значна частина учнів, здатна заповнити повноцінна робота педагогів середньої школи з вихованцями та постійний інформаційний обмін школи і освітніх, соціальних та інших установ, що займаються профілактичною діяльністю та повсякчас проводять моніторинг з метою виявлення груп ризику та вчасного попередження девіацій. Через психологічні особливості підліткового віку, чутливість підлітків до сприйняття деструктивних стереотипів, що панують у суспільстві, та їх найбільшу схильність до наслідування проявів агресії, групи ризику часто поповнюються саме підлітками, робота з якими для сучасного вихователя є щоденним іспитом на мудрість, справедливість, неупередженість, виваженість, терплячість, емпатію. Оскільки сьогодні світу притаманна тотальна міграція, люди різних етносів, рас і культур у силу життєвих обставин стають сусідами і партнерами, суперниками і конкурентами, для всіх нас принципово важливим є усвідомлення необхідності бути євроцентричними, навчитися жити у світовій спільноті, керуватись принципами толерантності – толерантного мислення й поведінки, а значить, сучасний підліток має правильно сприймати й розуміти єдність людства, взаємозв'язок і взаємозалежність усіх і кожного, що живуть на планеті, розуміти й поважати права, звичаї, погляди й традиції інших людей – без цього унеможливується його ефективна комунікація з оточуючими і, відповідно, зростає ризик відхилень у поведінці. Дуже важливо показати підліткові можливість свідомого вибору між агресивністю і толерантністю,

законами зграї і правовими відносинами. У зв'язку з цим створення в загальноосвітніх навчальних закладах превентивного виховного середовища передбачає цілеспрямоване виховання толерантності учнів та формування толерантного мікроклімату, що є і педагогічно доцільним, і водночас соціально необхідним.

Толерантність не може з'явитися із нічого в умовах, коли світ твердо упевнює людину в тому, що у життєвій грі переможцем стає не терпимий, а жорстокий. Отже, її треба виховувати.

Про необхідність виховання толерантної особистості ведеться у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в якій разом з вихованням особистості, що усвідомлює свою приналежність до української нації, підкреслюється необхідність "виховання поважного ставлення до історії і культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних та міжнаціональних стосунків" [1].

Як в умовах сучасної школи відбувається процес виховання толерантності у підлітків і чому він є важливим у процесі моделювання превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу? Відповідями на ці запитання зумовлено **необхідність написання цієї статті** та дозволено розв'язати наступні **дослідницькі завдання**:

1. На основі аналізу наукових досліджень з виховання толерантності молодого покоління (роботи філософів, психологів, педагогів) вивести власні характеристики толерантності як морально-етичної якості особистості, розробити й обґрунтувати структурно-логічну модель виховання толерантності.

2. Проаналізувати сучасний рівень толерантності підлітків – учнів загальноосвітньої школи, зокрема, старших підлітків.

Виклад основного матеріалу. Толерантність "... визначає готовність людей до прийняття інших поглядів та способів життя, до партнерського рівноправного спілкування..." [2]. Проблемі виховання толерантності учнів присвячені праці вчених-педагогів Я. Берегового, О. Вишневецького, Т. Гончарук, Г. Дмитрієва, І. Єрмакова, І. Кецика, М. Красовицького, А. Леонтьєва, А. Погодіної, А. Сиротенка, О. Сухомлинської, І. Тараненко та ін. У межах діяльності у сфері педагогіки толерантності, психолого-педагогічної науки в цілому засновано журнал "Педагогіка толерантності". Саме методика і практику виховання толерантності у міжлюдських стосунках, емоційної культури особистості, всебічного розвитку й укорінення позитивних і максимально можливого придушення негативних природних якостей людини автори досліджень у цій області вважають одним із найпотужніших засобів гуманізації суспільства. Створено міжнаціональний дитячий табір "Джерела толерантності", що діє в різних регіонах України, об'єднуючи підлітків Сходу і Заходу – представників різних народів і культур, навчаючи їх цивілізованого співжиття, взаємоповаги і взаєморозуміння. Однак складність проблеми толерантності пояснює той факт, що не всі питання, пов'язані з цією темою, одержали на сьогодні достатнє обґрунтування і висвітлення у світовій науці. Аналіз наукових досліджень з проблеми толерантності дає підстави розглядати толерантність як морально-етичну якість особистості, що характеризується здатністю людини виявляти терпляче ставлення, повагу, прийняття й розуміння інших людей як рівних і рівноцінних, незалежно від їхньої етнічної, національної, соціальної, релігійної або культурної приналежності; розуміти цінність інших традицій, поглядів, характерів, звичок; уміти і хотіти сприймати різні культурні групи, різноманітні форми самовираження та самовиявлення людської індивідуальності, усвідомлювати, що долання чи уникнення конфліктів і протиріч, а отже, гармонія суспільства як вища мета – єдино можливий вихід і головний пріоритет розвитку цивілізованих держав в умовах глобальних і постійно загострених проблем планети XXI ст. Толерантність підлягає обов'язковому, цілеспрямованому і постійному вихованню й самовихованню. Як цілісне морально-етичне особистісне утворення толерантність виступає у вигляді її складових. Ці складові органічно взаємопов'язані, знаходяться у постійній взаємодії, взаємодоповнюють, взаємозумовлюють і взаємозбагачують одна одну. Отже, структура толерантності включає наступні компоненти:

- **когнітивний** – знання про сутність поняття толерантності, її цінність в історії людства, усвідомлення необхідності толерантного мислення й поведінки у наш час для побудови демократичного гуманного суспільства;

- **емоційно-мотиваційний** – отримання задоволення від контакту з навколишнім світом, потреба бути толерантним, широкий пізнавальний інтерес і готовність робити добро й досягати взаєморозуміння у міжособистісних стосунках;

- **діяльнісний** – застосування принципів толерантності у щоденній практиці життя, вміння співпрацювати і протидіяти негативним асоціальним проявам у суспільстві, здатність виявляти повагу, довіру і турботу про інших, вміння самоконтролю.

На підставі вивчення феномену толерантності, визначення толерантності як необхідної якості сучасного підлітка і складових толерантності як цілісного морально-етичного утворення особистості, а також урахування психологічних особливостей підлітків старшого віку була розроблена структурно-логічна модель виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи.

Структурно-логічна модель включає: *мету діяльності* – підвищити рівень сформованості толерантності старших підлітків; *зміст виховання* толерантності – критерії, показники і рівні сформованості толерантності учнів; *педагогічні умови виховання толерантності* – розробка і впровадження різних методів виховної роботи як способів впливу на учнівську молодь і різноманітних форм організації виховного процесу; *кінцевий результат* – сформованість толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи.

Ключовими для визначення результативності нашої виховної діяльності ми визначаємо **поняття** "критерій виховання", "рівень вихованості", "ефективність процесу виховання толерантності у старших підлітків".

Для оцінки конкретних рівнів сформованості толерантності ми виділяємо певні критерії. Під критерієм ми розуміємо ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності і наближення його реального рівня до ідеалу. При цьому критерій подається як сукупність ознак, які дозволяють відрізнити один рівень від іншого. Визначаючи основні критерії сформованості толерантності у старших підлітків, ми керувалися природою особистості, яка полягає у схильності індивіда до активної діяльності на основі домінуючих суспільних інтересів, вищих соціальних та високих загальнолюдських потреб, здатності особистості позитивно ставитись до дійсності на основі суспільних ідеалів та особистих цінностей.

Для аналізу рівня вихованості толерантності учнів ми виділяємо наступні **критерії:** **інтелектуальний** – критерій базових знань про світ та процес мислення, те, чим людина свідомо оперує; **емоційно-мотиваційний**, що має відношення до морального світу індивіда, тих чеснот, які людина формує і культивує в собі, це якості особистості і її ціннісні установки; **поведінковий**, який визначає активну життєву позицію, адекватну поведінку людини в соціумі, гармонійність у її стосунках із світом.

Всі наведені вище критерії характеризуються рядом **показників**, які є сутністю певного критерію, конкретними і типовими проявами у поведінці особистості й відображають зміст взаємин підлітків:

інтелектуальний – сформованість знань про толерантність і важливість толерантних взаємовідносин у суспільстві, про особливості представників різних груп (етнічні, релігійні, соціальні, вікові й т. ін.), про характерні процеси сучасності, як підвищення конфліктності світу, депопуляція, критичність при оцінці подій і явищ та самокритичність, аналізування своїх і чужих учинків;

емоційно-мотиваційний – позитивна установка стосовно себе, оточуючих людей, навколишнього світу, значущість міжсуб'єктної взаємодії, повага до форм інаковості у світі, здатність до емпатії, позиція терплячості, довіри, любові;

поведінковий – практика толерантної поведінки як моделі взаємовідносин у суспільстві – відсутність стереотипів і упередженості в стосунках, паритетність і взаємовічливість, уникнення конфронтації.

Відповідно до критеріїв виділяються **рівні сформованості толерантності учнів**, що характеризуються властивими їм показниками.

Високий рівень – повні різнобічні знання про сутність толерантності, усвідомлення її значущості у суспільстві й необхідності дотримання норм толерантної поведінки, відсутність конфліктних стосунків, негативної лексики, наслідування стереотипів, стійке поважне й ціннісне ставлення до іншого, здатність співчувати і співпереживати, доброзичливість і почуття гумору.

Середній рівень – поверхневі знання про сутність толерантності, скептичне ставлення до цього феномену, ситуативне ціннісне ставлення до іншого, існування упереджень і схильність до наслідування стереотипів, мало ініціативність, прояви конфліктних стосунків, байдужа позиція до проявів аморальної, асоціальної поведінки, невизначеність власної точки зору.

Низький рівень – відсутність початкових знань про толерантність, пасивна чи негативна позиція стосовно дотримання норм толерантної поведінки, демонстративні вияви інтолерантності, стійкі прояви конфліктних стосунків, відсутність самоконтролю і готовності до діалогу, небажання взаємодіяти.

Основні напрями виховної роботи з учнями високого рівня сформованості толерантності полягають у практичній допомозі, забезпеченні внутрішньої стабільності, підтримці під час оволодіння новими знаннями і в суспільно корисній діяльності.

Робота з учнями середнього рівня сформованості толерантності полягає у розширенні знань про феномен толерантності, підвищенні мотивації діяти толерантно, заохоченні під час проявів навичок толерантного спілкування.

З учнями, які мають низький рівень сформованості толерантності, виховна робота спрямовується на формування інтересу до проблеми толерантності через залучення до активної участі в різноманітних шкільних заходах, присвячених толерантності, через словесні, практичні й наочні форми організації виховного процесу.

Звичайно, поділ на толерантних та інтолерантних є досить умовним. Крайні позиції зустрічаються рідко. Кожна людина у своєму житті здійснює як толерантні, так і інтолерантні вчинки. Тим не менш, схильність поводити себе толерантно або інтолерантно може стати усталеною особистісною рисою, що і дозволяє проводити такого роду розбіжності [3] і, таким чином, формувати толерантність як психологічну характеристику, важливу для внутрішньогрупової та міжгрупової, ширше – міжнетичної взаємодії.

Присутність і взаємодія толерантних та інтолерантних підлітків у просторі навчального закладу зумовлені їх загальним місцем життєдіяльності й однаковими контактами з оточенням. Однак їхні ціннісні установки, [способи спілкування](#) і взаємодії залишаються різними. Присутність інтолерантності в просторі навчального закладу пояснюється тим, що вона є частиною живої людської реальності, яка може зруйнувати початкові установки на об'єктивізм сприйняття, коли одним з учасників спілкування виступає інтолерантна особистість, що несе на собі вантаж системи цінностей тієї культури, до якої належить. Прояв інтолерантності веде до виникнення [конфліктних](#) ситуацій, ускладнює успішність, у кінцевому рахунку перешкоджає самому освітньому процесу та особистісному зростанню.

На сьогодні практично у кожному загальноосвітньому навчальному закладі виникають ситуації, коли некомпетентність у толерантній взаємодії виявляють як учні, так і педагоги. Проведений констатувальний експеримент на базі шкіл м. Києва склався з двох етапів: на першому було застосовано такі методи дослідження, як **спостереження й інтерв'ювання, діалогічне спілкування**. Він засвідчив, що серед педагогічного колективу зустрічаються випадки недооцінки одних учнів або переоцінки інших за відсутності логічних причин і мотивації цього, небажання вислухати, невміння коректно критикувати і заохочувати, байдужість до почуттів, емоцій, потреб вихованців. Серед проявів нетолерантності учнів, як правило, спостерігаються: категоричність у висновках і судженнях, нетерплячість до індивідуальних особливостей інших, невміння і небажання адаптуватися до інших, невміння слухати і вести діалог, подекуди цинізм, аморальність і фетиш грошей.

Загалом **для старших підлітків** загальноосвітніх шкіл (9–11 класи) з поняттям "толерантність", перш за все, асоціюється **здатність до співпереживання**, по-друге, **доброзичливість**, на третьому місці – **терплячість до несхожості**, а четверте місце займає **вміння не засуджувати інших**. **Для педагогів** в асоціативному ряді домінує **поважання права бути іншим**, на другому місці – **терплячість до несхожості**, інші поняття набрали незначну кількість голосів. Така різниця в асоціаціях у педагогів і їх учнів пов'язана в першу чергу з тим, що педагоги вміють швидше реагувати і логічніше мислити завдяки професійній приналежності, крім того, вихователі більш обізнані в даній проблематиці. На нашу думку, домінування в асоціативному ряді у підлітків поняття "здатність до співпереживання", а на другому місці "доброзичливості" зумовлено комплексом неповноцінності окремих підлітків, а

також майже у всіх браком позитивних емоцій у спілкуванні з дорослими, частими випадками авторитарного керування у сучасних школах під час навчання і виховання, поодинокими випадками відвертого глузування чи навіть застосування сили під час взаємин "педагог-учень", серйозними проблемами у стосунках з батьками, коли першим відчуттям під час перебування вдома більшість учнів назвала "самотність".

Результати констатувального етапу експерименту було виведено на другому його етапі за допомогою методів "обміну думками" і тестування. Було задіяно 325 учнів. Виявлено, що лише 6,1 % підлітків старшого віку мають високий рівень сформованості толерантності, 52 % – середній, 41,9 % – низький.

Ці дані засвідчили, що формуванню толерантної культури особистості не приділено належної уваги у виховній роботі середніх навчальних закладів.

При цьому викликає занепокоєння той факт, що переважна більшість підлітків (до 90 %) стверджує, що у їх близькому оточенні існують особи, по відношенню до яких у них виникає відчуття стійкої неприязні через те, що ці люди не схожі на них самих, майже всі вони вважають, що "таким" не місце поряд і прагнули б їх позбутися. Як хлопцям, так і дівчатам доводилось морально або фізично впливати на інших осіб, щоб показати, що вони не мають бути "такими". Крім того, відсутнє намагання зрозуміти людей, що сильно відрізняються від них. Вік людини має для старших підлітків принципове значення для взаємин, а загострення уваги на проблемі толерантності не є, на їх думку, необхідним для громадян нашої країни. Отже, наявні внутрішня ізоляція, явна або прихована ворожість, сконцентрованість виключно на своїх переживаннях, бажання або не спілкуватись зовсім, або спілкуватись лише з однолітками, відсутність – часткова чи повна – знання про толерантність.

Проте, як свідчить аналіз результатів, **позитивними ознаками** молодого покоління є неприйняття думки, що існують народи і нації, до яких важко добре ставитись (більше 80 % відповідей), більшість підлітків стверджує, що спілкування з людьми інших національностей збагачує культуру мого народу (кожен з опитаних мав на увазі саме свій народ, до якого він себе відносить) і позитивно ставиться до того, що чим більше не схожа певна культура на їх власну, тим цікавіше її зрозуміти; релігійні відмінності і соціальне походження не є тими розбіжностями, які, на думку більшості підлітків, можуть стати причиною непорозуміння чи конфліктів.

Отже, під час виховної роботи із старшими підлітками загальноосвітньої школи необхідно акцентувати увагу на міжособистісній толерантності – толерантності до складності й невизначеності, неоднозначності навколишнього світу і віковій, оскільки проблема стосунків з батьками й педагогами турбує підлітків і вони не вважають, що існують шляхи до миру, взаємоповаги і злагоди. Ясна річ, при цьому не оминати увагою й інші види толерантності, розкрити толерантність і в історико-культурному зрізі, і з точки зору цінності для сучасної цивілізації, поставити проблему меж толерантності. Крім того, в процесі виховної роботи сприяти розвиткові таких (відсутніх у переважній більшості учнів) складових толерантності, як емпатія (вміння поставити себе на місце іншого), довіра, співчуття, співпереживання.

Для впровадження форм і методів виховання толерантності у підлітків ми вивели визначення толерантності, що, з одного боку, розкриває для учня всю складність і багатогранність цього феномену в сучасному світі, а, з іншого, може бути практично дієвим для школяра під час застосування набутих знань і навичок. При цьому нами враховано і вікові особливості підлітків – бажання простоти й лаконізму, підвищений динамізм, і кінцевий результат виховного впливу: сучасний підліток повинен правильно сприймати й розуміти єдність людства, взаємозв'язок і взаємозалежність усіх і кожного, що живуть на планеті, розуміти й поважати права, звичаї, погляди й традиції інших людей. Отже, **робоче визначення толерантності** для здійснення виховної роботи є наступним: "Толерантність – це передусім визнання права кожної людини на самотність, неповторність її внутрішнього світу". В процесі виховної діяльності учень має **уточнити й доповнити** це лаконічне визначення наступним: "Толерантність – це усвідомлення відмінності іншого і намагання зрозуміти його цінності та особливості світогляду, не поблажливість, але й не байдужість, не мовчазна терплячість до спотворених форм поведінки людей, проте й не всюдозволеність, що часто межує з агресією й неодмінно призводить до прихованих чи відверто виражених конфліктів".

На наш погляд, для того щоб зробити процес формування толерантної особистості не стихійним, а цілеспрямованим, необхідна організована педагогічна

діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі. Саме тому реалізація програми з формування толерантності передбачає також неодмінну підготовку педагогів до здійснення виховання толерантності підлітків старшого віку, а отже, необхідним є підвищення рівня їх толерантності у професійній діяльності.

Висновки. Шлях до толерантності – це серйозна, емоційна, інтелектуальна праця і психічна напруга, бо він можливий на основі зміни самого себе, своїх [стереотипів](#), своєї свідомості. Найбільш актуальним процес формування толерантності, на наш погляд, є для підлітків. Саме в цьому віці починає формуватися почуття [культурної](#) ідентичності людини, а [відповідно](#) підвищується інтерес до питань культурної приналежності. Результати проведених численних досліджень свідчать про те, що толерантність, на жаль, не є цільовою установкою виховання підростаючого покоління. Незважаючи на те, що не заперечується її значущість, педагоги не вживають цілеспрямованих дій з формування толерантності. Тому було розроблено структурно-логічну модель виховання толерантності у старших підлітків загальноосвітньої школи, визначено критерії, рівні і показники виховання толерантності у підлітків та експериментально досліджено сучасний рівень толерантності підлітків – учнів загальноосвітньої школи.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 342 // Освіта. – 2002. – 24 квіт. – 1 трав. (№ 26). – С. 2–4.
2. Коростелева Н. А. Педагогические условия формирования толерантного отношения к студентам с ограниченными физическими возможностями / Н. А. Коростелева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 444–446.
3. Кияшко Л. А. Проблема формирования толерантных взаимоотношений подростков разных национальностей и беженцев, проживающих в Украине. – К. : Компания "ВАИТЭ", 2002. – 94 с.

УДК 37.018.3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Толкачова А. С.

У статті розглядаються особливості формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів. Проаналізовано потенціал позаурочної діяльності шкіл-інтернатів щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів, а також чинники, які ускладнюють цей процес: особливості організації життєдіяльності вихованців, специфіка контингенту, проблеми організації спілкування педагогів з дітьми.

Ключові слова: комунікативна компетентність, молодші школярі, спілкування, загальноосвітня школа-інтернат, позаурочна діяльність.

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетентности младших школьников школ-интернатов. Проанализирован потенциал внеурочной деятельности школ-интернатов по формированию коммуникативной компетентности младших школьников, а также факторы, которые усложняют этот процесс: особенности организации жизнедеятельности воспитанников, специфика контингента, проблемы организации общения педагогов с детьми.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, младшие школьники, общение, общеобразовательная школа-интернат, внеурочная деятельность.

The article is a discussion of peculiarities of forming communicative competence in young children at boarding school. The author analyzes the potential of extracurricular activities for forming communicative competence and factors that complicate this process, such as daily routine in boarding school, specificity of contingent, problems of organizing teacher-student communication.

Key words: communicative competence, primary school-age children, communication, boarding school of general education, extracurricular activities.

В сучасних умовах розвитку української держави вкрай важливою стає проблема формування комунікативної компетентності молодого покоління.

У цьому контексті актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів, оскільки вихованці шкіл-інтернатів з раннього віку живуть в умовах дефіциту спілкування з дорослими.

Проблемі спілкування як комунікативної діяльності, в процесі якої відбувається обмін інформацією, міжособистісна взаємодія, присвячено праці психологів (Г. Андрєєвої, Л. Божович, О. Леонтьєва, М. Лісіної, О. Петровського, Д. Ельконіна та ін.).

Дослідники (Дж. Боулбі, В. Брутман, Й. Лангмейєр, М. Лісіна, З. Матейчек, А. Прихожан, Н. Толстих, Л. Шипіцина та ін.) свідчать про різні деривації дітей, які виховуються поза сім'єю. Вони одноставно наголошують на затримці або відхиленні у формуванні комунікативної діяльності, особливостях адаптації дітей з різними видами деривації в ситуаціях спілкування, а також на можливість педагогічної підтримки щодо компенсації наслідків дериваційного синдрому.

Отже, незважаючи на широке відображення проблеми в психологічній літературі, такий її аспект, як формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів не знайшов широкого висвітлення.

Результати аналізу практики виховної роботи з проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів підтверджують, що цьому аспекту в школах-інтернатах не надається належна увага, оскільки відсутнє наукове обґрунтування педагогічних умов, які стимулюють суб'єкт-суб'єктну взаємодію дітей та педагогів, і виникають суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у формуванні комунікативної компетентності учнів початкових класів та відсутністю розроблених теоретичних і методичних аспектів формування

комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності; між значним потенціалом позаурочної діяльності щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів та його недостатнім використанням у практиці зазначених установ.

Мета статті – розкрити особливості формування комунікативної компетентності молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Комунікативну компетентність молодших школярів слід розглядати як сукупність умінь, що визначають бажання суб'єкта вступати в контакт з оточуючим; уміння організувати спілкування, що включає уміння слухати партнера у спілкуванні, уміння вирішувати конфліктні ситуації; знання норм і правил, яким необхідно слідувати під час спілкування з оточуючими.

Молодший шкільний вік є оптимальним періодом активного навчання соціальної поведінки, мистецтву спілкування між дітьми різної статі, засвоєння комунікативних, мовленнєвих умінь, оскільки у дітей з'являються постійні обов'язки, які пов'язані з навчальною діяльністю. Школа висуває дитині нові вимоги щодо її мовленнєвого розвитку: відповідаючи на уроці мова учня має бути грамотною, виразною, чіткою.

Незважаючи на сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності такі чинники, як особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, специфіка контингенту учнів, значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Школа-інтернат (*interium* – внутрішній) – навчально-виховний заклад (закритий, напівзакритий), у якому створені сприятливі умови для повноцінного проживання, різнобічного розвитку, навчання і виховання, лікування й оздоровлення, реабілітації, професійної орієнтації, гармонійного розвитку дітей [2, с. 1008].

Головними завданнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів різних типів на сучасному етапі є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із багатодітних та малозабезпечених родин; створення умов для розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; засвоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави; соціальний захист, медико-психолого-педагогічна реабілітація та соціальна адаптація вихованців; охорона прав та інтересів школярів; підготовка вихованців до самостійного життя [3, с. 81].

Загальноосвітня школа-інтернат покликана здійснювати спеціально організовану навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу з формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Значні можливості щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів має позаурочна діяльність.

Позаурочна діяльність в школах-інтернатах – це організовані й цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від навчального процесу час для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також їхніх інтересів і збагачення корисного відпочинку [4, с. 22].

Головним цільовим орієнтиром в організації позаурочної діяльності молодших школярів шкіл-інтернатів є сприяння інтелектуальному, моральному, художньо-естетичному та фізичному розвитку особистості дитини, становлення її індивідуальності, накопичення суб'єктивного досвіду участі та організації індивідуальної та спільної діяльності з пізнання та перетворення самої себе та оточуючої дійсності.

Позаурочна діяльність у загальноосвітніх школах-інтернатах ґрунтується на принципах: добровільності, гуманістичної спрямованості, системності, варіативності, креативності, успішності та соціальної значущості.

Загальноосвітні школи-інтернати мають певний потенціал щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів.

По-перше, за рахунок позаурочного часу стає можливим розширення сфери спілкування вихованців завдяки включенню їх у спільну діяльність з іншими учнями. Так, наприклад, залучаючись до самообслуговування, молодші школярі виконують певні види робіт невеликими групами, або парами. Отже, вони об'єктивно змушені вступати в стосунки між собою, обмінюватися порадами, репліками, зауваженнями.

По-друге, великі можливості для активізації спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів має залучення їх до виконання громадських доручень; участь у

загальношкільних заходах – пізнавальних, спортивних, трудових, художньо-естетичних (за умови активної участі в них); участь у роботі гуртків, секцій, клубів за інтересами.

По-третє, спілкування молодших школярів не обмежується стосунками класу. Важливим є спілкування дітей у неформальних групах, яке складається стихійно на основі спільних захоплень, інтересів, переконань.

По-четверте, у школі-інтернатів відбувається тривале спілкування дітей з педагогами, завдяки чому з'являється можливість для спостережень за дітьми у різноманітних умовах і формах діяльності, наповнення життя дітей моральним змістом, розширення сфери спілкування молодших школярів.

Неоднозначно, суперечливо позначаються на формуванні комунікативної компетентності молодших школярів особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів:

1. Діти постійно (або майже постійно) перебувають у закритих корпоративних колективах. Сфера спілкування учнів обмежується стосунками з однокласниками, педагогами, епізодично – з учнями інших класів, а контакти з іншими людьми бувають вкрай рідко. Це зумовлює специфічний, рольовий характер як самого спілкування, так і його змісту. В результаті чого діти не вміють будувати рівноправні стосунки з незнайомими однолітками.

2. Заорганізованість життєдіяльності вихованців, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, тотальний контроль за їхньою поведінкою – значно знижує рівень самостійності, позначається зниженням відповідальності учнів, мінімізує можливість рефлексії, сприяє емоційному напруженню дитини.

3. Часта зміна педагогів інтернатних закладів формує у дитини "здатність не поглиблюватися у прихильність", її почуття до вихователя, як правило, поверхові [7, с. 87].

4. Вимушена адаптація до великої кількості однолітків, що призводить до емоційного напруження, підвищеної збудливості, тривожності, що підсилює агресію вихованця.

5. Недостатня психолого-педагогічна підготовка вихователів.

6. Недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують дефектів виховання та розвитку дітей, спричинених відсутністю сім'ї.

7. Залежність дитини від дорослого. Як правило, вихованець прагне привернути до себе увагу дорослого слухняністю, хорошою поведінкою, заслужити схвалення у педагога, або ж навпаки, увага дорослого досягається неслухняністю, невиконанням вимог, демонстративною поведінкою.

8. Неправильна організація спілкування дорослих з дітьми: зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим.

9. Відсутність індивідуального підходу до дітей та відсутність тісного емоційного контакту з педагогами призводить до недиференційованості та неусвідомлення дитиною свого "Я" [10, с. 34].

Говорячи про внутрішні особливості шкіл-інтернатів, слід відзначити особливості взаємовідносин дітей з педагогами, що характеризуються наявністю владних можливостей педагогів. Саме міра відокремленості інтернатного закладу від соціального оточення, зовнішніх контактів визначає рівень владного потенціалу педагога [1, с. 20–21].

Педагог школи-інтернату має домагатися, щоб в основі виконання його вимог були покладені довіра, повага, упевненість у правомірності педагогічних вимог. Однак такі відносини спостерігаються рідко, оскільки причина криється у минулому вихованця – негативному досвіді взаємодії з дорослими, все це накладає відбиток на їх подальші контакти.

Таким чином, перераховані вище особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів значною мірою ускладнюють процес формування комунікативної компетентності молодших школярів.

У школах-інтернатах зосереджено специфічний контингент вихованців, що є вагомим перешкодою на шляху до формування комунікативної компетентності вихованців.

На основі досліджень І. Дубровіної [7], Л. Канішевської [3], Б. Кобзаря [4], В. Мухіної [7] можна визначити специфіку контингенту молодших школярів шкіл-інтернатів:

1. Наявність дериваційного синдрому.

Для розвитку дітей, які виховуються поза сім'єю характерними є материнська деривація, а також ряд інших деривацій: сенсорна (збіднення оточення, його звуження), соціальна (зменшення комунікативних зв'язків з оточуючими людьми), емоційна (зниження емоційного тону під час взаємодії з персоналом інтернатного закладу), психічна (стан, що виникає внаслідок неможливості задоволення основних психологічних потреб). Сила руйнівних наслідків впливу дериваційних умов розвитку дитини залежить від її віку: чим менша дитина, тим більша її безпорадність та залежність.

Так, за результатами досліджень Й. Лангмейєра, З. Матейчека [5], у дітей, які знаходяться в умовах загального утримання, фіксується формування таких типів де-привованої особистості:

- "пригнічений тип" – характеризується пасивністю, апатичністю, що ускладнює діагностику. Інколи таких дітей відносять до групи розумово відсталих;
- "соціальні провокації" – характеризується контрастними емоційними проявами, що виникають унаслідок постійного проживання в закритих установах;
- "гіперактивний тип" – поведінка характеризується легкістю вступу в контакт, різко вираженими тенденціями демонстративної поведінки, яскравою зацікавленістю всім навколишнім, що сприймається самими дітьми як гра, забава;
- добре "приспособлені діти" – наявність компенсаторної поведінки: наявність аутичних тенденцій, нарцисизму тощо.

Спільним для всіх видів деривації є насамперед дефіцит спілкування, який зумовлює розвиток неадекватної побудови моделі подальшого спілкування. У найбільш яскравій, концентрованій формі наслідки такого дефіциту спостерігаються у дітей-сиріт та дітей, позбавлених опіки батьків.

2. Інтелектуальна пасивність, обмежений обсяг знань і уявлень про навколишній світ, відставання у формування розумових операцій, недорозвиток усіх сторін мовлення, невміння вирішувати напружені ситуації, підвищена залежність від ситуації.

3. Дослідження М. Симонової [9, с. 59] свідчать, що молодші школярі шкіл-інтернатів, у своїй більшості, не виходять на вищі (позаситуативні) форми взаємодії з дорослими, а віддають перевагу ситуативно-діловій формі спілкування, що обмежена переважно предметно-дієвими операціями, емоційною взаємодією, яка обумовлена наявною ситуацією.

4. Молодшим школярам шкіл-інтернатів притаманними є два симптомокомплекси – "тривога по відношенню до дорослих" та "ворожість по відношенню до дорослих" (В. Мухіна).

Перший симптомокомплекс, відображає стурбованість та невпевненість дитини в тому чи цікавиться нею педагог. Це виявляється у вияві надмірного бажання спілкуватися з педагогом, постійно привертати його увагу.

Другий симптомокомплекс свідчить про різні форми неприйняття дитиною дорослих і може бути початком ворожості, депресії, агресивності, підвищеної вразливості, схильності до нервових зривів, грубості у спілкуванні.

Дослідження В. Мухіної [7] доводять, що основні причини відхилень у поведінці молодших школярів, які виховуються в інтернатних закладах у тому, що в них не реалізується потреба у любові та визнанні, що призводить до деформації особистості дитини. Внаслідок неправильно формуючого досвіду спілкування діти часто займають по відношенню до інших людей агресивну позицію; нездатність до співпереживання. Афектні реакції (дратівливість, сварки, агресія, грубість) вихованців інтернатних закладів, виступають захисною реакцією у відповідь на незадоволеність життєво важливих потреб.

5. Гіпертрофована потреба у спілкуванні з дорослим та повна її незадоволеність призводять до того, що на фоні яскраво вираженого прагнення до спілкування з педагогом молодші школярі виявляють агресію по відношенню до дорослого. Потреба в доброзичливому ставленні дорослого поєднується із глибокою фрустрованістю потреби в інтимно-особистісній формі спілкування з ним [7, с. 120–122].

6. Формування самосвідомості дитини виникає під впливом феномену "Ми", що сприяє тому, що потреби дитини частіше реалізуються за допомогою фізичної сили, агресії, а подекуди через асоціальні форми поведінки.

7. Труднощі у спілкуванні з оточуючими людьми, поверховість почуттів; складність у сфері самопізнання. Для вихованців інтернатних закладів характерним є відхилення у спілкуванні з дорослими, що призводить до переживання власної непотрібності, втрати своєї особистісної цінності та цінності іншої людини.

3. Сафіна зазначає, що недостатність або повна відсутність батьківської чуйності до потреб дитини сприяє виникненню "вивченої безпорадності", що призводить до апатії, депресії, уникнення нових ситуацій і контактів із новими людьми, браку допитливості та ініціативи. Вихованцям інтернатних закладів притаманна самотність – соціальне явище, що виявляється на особистісному рівні як суб'єктивний стан. Причини самотності обумовлені наявністю несприятливого сімейного оточення, конфліктних ситуацій із учителями й однокласниками; втратою навчальної мотивації з позиції "ізолюваних" та "відкинутих". Феномен самотності виявляється у судженнях: "Я нікому не потрібен", "Мене ніхто не любить", "Ніхто мене не розуміє" тощо [8, с. 42]. Подібні порушення емоційно-вольового розвитку вихованців інтернатних закладів пояснюються умовами перебування вихованців у закладах інтернатного типу, а також тим, що значна частина вихованців потрапляє до школи-інтернату з будинків дитини. Для цієї категорії дітей характерним є нерозуміння емоційного стану іншої людини, що, у свою чергу, обумовлює неспроможність вихованців інтернатних закладів до створення конструктивних соціальних контактів і виявляється в специфіці міжособистісних відносин.

Названі чинники серйозно ускладнюють процес формування комунікативної компетентності молодших школярів. Вони можуть бути усунені педагогічними заходами, а саме: поетапне включення молодших школярів у комунікативно-ігрову діяльність, яка сприяє розвитку вмінь продуктивного спілкування з однолітками; використання навчально-ігрових ситуацій, стимулювання вияву вмінь встановлення взаємодії, емпатії, адекватного сприйняття партнера, співробітництва з ним на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; становлення доброзичливих емоційно-ціннісних відносин між дітьми та педагогами; розробка методичного забезпечення процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів; цілеспрямована робота педагогів шкіл-інтернатів з формування комунікативної компетентності молодших школярів; своєчасна діагностика і корекція сформованості комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів.

Таким чином, дослідження особливостей формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів вимагає врахування особливостей молодшого шкільного віку, використання потенціалу позаурочної діяльності щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів, а також чинників, які безпосередньо ускладнюють цей процес: особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів: обмеження сфери спілкування, заорганізованість життєдіяльності дітей, гіперопіка і тотальний контроль за поведінкою учнів; часта зміна педагогів шкіл-інтернатів; неправильна організація спілкування дорослих з дітьми: зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування; відсутність індивідуального підходу до дитини; специфіка контингенту молодших школярів шкіл-інтернатів: наявність дериваційного синдрому; інтелектуальна пасивність, обмежений обсяг знань та уявлень про навколишній світ, відставання у формуванні розумових операцій, недорозвиток усіх сторін мовлення, невміння вирішувати напружені ситуації, підвищена залежність від ситуації; тривога та ворожість по відношенню до дорослих; порушення емоційно-вольового розвитку вихованців інтернатних закладів; нерозуміння емоційного стану іншої людини тощо.

Проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів вимагає подальшого детального та різнопланового дослідження. Зокрема, виникає необхідність у апробації методики формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Література

1. Галигузова Л. Н. Педагогические аспекты воспитания детей в домах ребенка и в детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Любов Вікторівна Канішевська. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
4. Кобзар Б. С. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, та дітей, які залишилися без піклування батьків / Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов. – К. : СтилоС, 1997. – 311 с.
5. Лангмейер И. Психологическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
6. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей / И. В. Дубровина, З. А. Минкова, М. К. Бардышевская и др. ; под ред. М. Н. Лазутовой. – М. : ТОО "СИМС", 1995. – Вып. 4. – 64 с.
8. Сафина З. Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества у учащейся молодежи : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Сафина Зульфия Нурмухаметовна. – Казань, 1996. – 177 с.
9. Симонова М. А. Формирование коммуникативных умений у детей-сирот 5–7 лет в условиях интернатного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Симонова Мария Александровна. – Волгоград, 2001. – 169 с.
10. Хуанхо А. А. Организационно-педагогические условия социально-педагогической поддержки детей – социальных сирот : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Хуанхо Анжела Аскеровна. – Майкоп, 2006. – 245 с.

УДК 377.8.016:821.161.2:371.333

**ТЕАТРАЛЬНІ ЗУСТРІЧІ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ
КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ**

Бабійчук Т. В.

У статті піднято питання розвитку ключових компетентностей через театралізацію навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі. Запропоновано цікаву й ефективну форму позанавчальної роботи з літератури – театральні зустрічі.

Ключові слова: театральні зустрічі, позанавчальна робота, компетентності, театралізація, сценічно-ігрова діяльність.

В статье поднят вопрос развития ключевых компетентностей посредством театрализации учебно-воспитательного процесса в педагогическом колледже. Предложено интересную и эффективную форму внеучебной работы по литературе – театральные встречи.

Ключевые слова: театральные встречи, внеучебная работа, компетентности, театрализация, сценично-игровая деятельность.

The article raises the question of key competence development through theatricality of educational process in teachers college. An interesting and effective form of extracurricular work in literature – a theater meeting is proposed.

Key words: theater meetings, extracurricular work, competencies, stage adaptation, stage-play activity.

Сучасне життя ставить вимогу перед викладачами педагогічних ВНЗ – розвивати ключові компетентності студентів (комунікативні, інформаційні, соціальні, особистісні). Розвиток, як відомо, відбувається в динаміці, а не в статичності, тобто в дії. "Ми вчимося говорити розмовляючи. Ми вчимося ходити ходячи. Ми вчимося друкувати друкуючи. Ми вчимося найліпше через діяльність!" [4, с. 162]. Покажемо, як заявлений розвиток відбувається у позанавчальній роботі з літератури.

Актуальність нашої статті зумовлена пошуками діяльнісних шляхів становлення юнаків і дівчат як таких особистостей, що здатні суттєво змінити світ на кращий. Наголошуємо: саме радісних шляхів, оскільки "навчання найефективніше тоді, коли приносить радість" [4, с. 20]. Отож, ми пропонуємо один із найефективніших, на наш погляд, шляхів вирішення питання – формування ключових компетентностей – через театр. Безперечно, саме театр – один із потужних шляхів впливу на людину.

Ми погоджуємося з І. Зязюном і Г. Сагач, які роздумують: "Якщо врахувати, що театральна дія відбувається у безперервному потоці живого людського мовлення і живих сценічних рухів, жестів, міміки, якщо взяти до уваги властиву театрові безпосередність емоційно-почуттєвого впливу акторської гри, то стане очевидною, цілком зрозумілою та виключна могутність ідейно-художнього впливу, якою володіє театр" [6, с. 83]. Однак, піднімаючи питання театралізації, ми будемо говорити не стільки про розвиток у студентів уміння бути глядачами, скільки про виховання у юнаків і дівчат потреби самим творити в театрі, а також про сильний вплив театру на розвиток ключових компетентностей.

Театралізація – пристосування літературного матеріалу до вимог театрального мистецтва, переведення його у дійове видовище, використання у показі різних технічних засобів та елементів оформлення [11].

Місце театралізації в навчально-виховному процесі розглядається сьогодні досить ґрунтовно. Так, у науковій літературі театралізація осмислюється і як чинник

соціалізації особистості, і як засіб викладання художньої культури, і як ефективний метод впливу на самих її учасників. Особливо активно використовується театралізація під час вивчення іноземної мови, про що свідчать останні розвідки [2].

Має свою історію театралізація і як структурний компонент занять та позанавчальних заходів з літератури. Традиційно на заняттях літератури використовують виразне читання, читання в ролях, драматизацію. Успішним роблять сучасне заняття такі види театралізації, як персоніфікація (студенти на занятті виконують роль письменника або героїв твору), театральні вікторини (студенти в костюмі героїв постають перед глядачами, промовляють кілька реплік; глядачі повинні назвати героїв) тощо. Детального розгляду потребує такий вид театралізації, як театральні зустрічі. **Предметом** нашої розвідки є методика організації зустрічей студентів-глядачів з героями художньої літератури. Мета статті полягає в мотивації доцільності проведення театральних зустрічей у позанавчальній роботі з української літератури як засобу розвитку ключових компетентностей.

Спробуємо обґрунтувати думку, що театралізація сприяє становленню творчої, активної, діяльної, успішної особистості майбутнього педагога, фахівця-професіонала.

Ми згодні з психологом І. Дубровіною, яка вважає, що рання юність – це унікальний час входження людини у світ культури; якщо в юності немає тісних контактів з культурою, то надалі майже неможливо зробити культуру органічною частиною життя людини [10, с. 379]. Саме в ранньому юнацькому віці дістають інтенсивний розвиток пам'ять, уява та мислення. Так, відбувається спеціалізація пам'яті, розвивається творча уява, що виявляється у різноманітних видах творчої діяльності [3, с. 236–239]. О. Скрипченко акцентує увагу на переході юнаків і дівчат до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення, на усвідомленому оволодінні логічними операціями. Мислення стає дедуктивно-гіпотетичним завдяки перетворенню конкретних мислительних операцій на формальні, які включаються в цілісну систему [3, с. 240–242]. Вікова психологія стверджує, що період раннього юнацького віку вимагає передусім заняття театром [13, с. 24].

Сценічно-ігрова діяльність носить психогенний, соціокультурний і сензитивний характер (Б. Ананьєв, А. Валлон, Л. Виготський, В. Маранцман, С. Шмаков) [9]. Саме в театрі студенти отримують філософські уявлення про світ, отож варто говорити про формування у молоді світогляду, а також духовного здоров'я. У театрі проходить прилучення до мистецтва, з'являється стійкий інтерес до нього, виробляється естетичний смак, удосконалюється глядацька культура, закріплюються акторські вміння, дістає розвиток самостійність, ініціатива, проходить особистісний ріст юнаків і дівчат, адже є можливість максимально себе зреалізувати, розкрити свої можливості і здібності; виховується вміння жити і творчо працювати в колективі.

Участь у театралізації дає молодим людям позитивні емоції. Д. Голман доводить, що життєвий успіх лише на 20 % залежить від рівня нашого розумового розвитку, а 80 % – від чинників, які можна назвати емоційною компетентністю. Справді, ми постійно перебуваємо під впливом власних емоцій і думок. Коли людина перебуває в емоційному піднесенні, її мозок виділяє ендорфіни – хімічні речовини, які стимулюють виникнення потоків ацетилхоліну – важливого нейротрансмітера, який спричиняє устійнення нової інформації в різних частинах мозку (революція в навчанні) [4, с. 141]. Варто підкреслити, що саме емоційна компетентність – не тільки найважливіша компетентність людини; емоційна компетентність – це, на нашу думку, фундамент, на якому виростають інші компетентності.

Виходячи з вищезазначеного, констатуємо, що театралізація сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню інтересу до літератури, про що йдеться в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців З. Блюміної, Т. Бугайко, А. Вітченка, Н. Волошиної, С. Жили, Т. Зепалової, В. Маранцмана, В. Неволова, Ж. Піаже, М. Рибникової, З. Старкової [4; 7].

Важлива роль театралізації у формуванні майбутнього педагога. Питання театралізації як необхідного компонента в системі підготовки майбутніх педагогів знайшли своє відображення в працях В. Абрамяна, В. Кан-Калика, І. Зязюна, А. Капської, Л. Масол, Н. Миропольської, Ю. Рубіної та ін. [1].

Однак, на нашу думку, щоб перевести наукові дослідження в практичну площину, бракує кількох речей: передусім зацікавленого наставника-практика –

організатора театральної діяльності; добротних зразків різних видів театралізації; методично вивірених конкретних рекомендацій.

Високо поцінуючи театралізацію, З. Жофчак робить акцент на створенні і функціонуванні мікросцен: *"Театральна творчість, ігри і вистави на уроках можуть успішно існувати в мікроетюдах і мікросценах – так само, як ескізи чи замальовки у художників"* [7, с. 20]. Варто уточнити, що мікросцени можуть успішно функціонувати не тільки в навчальній, але і в позаурочній роботі. Саме мікросцени є обов'язковим елементом театральних зустрічей.

Театральні зустрічі – це один з видів театралізації. Це (визначення наше) публічний показ тематично скомпонованих мікросцен (7–10, тривалість кожної – 2–3 хвилини), що передбачає обов'язкове спілкування глядачів з акторами у спеціально оформленій театральній вітальні (це може бути актова зала або велика кімната).

Етапи організації театральних зустрічей.

I етап (підготовчий)

- Уважне прочитання студентом тексту твору.
- Бесіда за прочитаним (проводить викладач).
- Аналіз твору (обов'язкове визначення теми, ідеї, проблеми, основного конфлікту).

- Характеристика персонажів.

- Створення детального словесного та невербального малюнка власного героя.

- Написання сценарію мікросцени.

- Вивчення ролі напам'ять.

- Добір компонентів логіко-емоційної виразності (паузи, логічні наголоси, сила голосу, висота, темп).

- Репетиції з партнером.

- Корекція.

- Пропозиція костюмів.

- Музичний супровід.

- Художнє оформлення залу.

- Оголошення про захід.

- Персональне запрошення на театральну зустріч викладачів, одногрупників, товаришів, рідних.

II етап. Представлення мікросцени.

III етап. Спілкування з глядачами.

IV етап. Рефлексія. Аналіз заходу.

Окремі зауваження.

По-перше, звернемо увагу на те, що в мікросцені, тривалість якої незначна в часі, важко представити основний конфлікт, яскраво подати героїв, донести до глядача їх характер (воля, емоції, розум). Отож актор-аматор мусить передусім відчувати відповідальність за роботу.

По-друге, до створення мікросцен слід залучати не тільки обдарованих студентів, оскільки така діяльність (режисер, сценарист, декоратор, костюмер, актор тощо) викликає зацікавлення абсолютно у всіх, треба тільки правильно мотивувати її, зробити цікавою, самому викладачеві мати щирий і стійкий інтерес до театру. Цей факт (радісної участі юнаків і дівчат в організації театральної вистави) трактується майже однозначно відомими психологами і педагогами. У юнацькому віці, переконує педагог М. Фіцула, відчувається тонка диференціація емоцій, завдяки чому поступово формуються основні їх види (цікавість, радість, здивування, горе, гнів, огида, зневага, страх, сором, провина), які дають можливість утворювати комплекси емоцій, тобто гаму настрою [12, с. 10].

По-третє, підготовлені мікросцени студенти показують у різних аудиторіях глядачів. Щоб виступи були успішними, актори-аматори повинні добре знати аудиторію. Тому слід передбачити попередню роботу з аудиторією. Заздалегідь вивішується повідомлення про театральну зустріч, час і місце її проведення. Кожна навчальна група отримує програму зустрічі (з називанням не тільки твору, уривок з якого буде інсценізовано, його героїв, але й акторів). Головна мета програми: заохочення до читання (справді, окремі глядачі прийдуть на зустріч, все ж таки маючи уяву про той чи інший твір; останнє, між іншим, повинно бути помічено і заохочено розпорядниками заходу).

По-четверте, у театральних зустрічах виокремлюємо етап безпосереднього контакту глядачів і героїв (слід напередодні продумати, як організувати таке спілкування: через питання глядачів, їх подяку, висловлення глядачами власних вражень, пропозицій, зауважень тощо).

Так, після розігрування мікросцен у межах театральних зустрічей з героями драматичних поем Лесі Українки можливе таке спілкування акторів і глядачів.

Мікросцена "На полі крові".

- Питання до Юди: Чи справді ви вважаєте, що у вашій зраді винен сам Вчитель (Ісус)?

- Питання до прочанина: Коли ви зрозуміли, що Юда зрадив Ісуса?

Мікросцена "Айша і Мохаммед".

- Питання до акторки, що грала роль Айші: Які риси своєї героїні ви (назвати ім'я) прагнули передати глядачам?

- Питання до актора, що грав роль Мохаммеда: Яку думку ви (назвати ім'я) хотіли донести до глядача? Чому?

Мікросцена "Кассандра".

- Питання до акторки, що грала роль Кассандри: Як ви (назвати ім'я) тренували свій голос, адже ви використовуєте такий великий діапазон?

- Питання до Гелена: Чому ви, знаючи, що Кассандра говорить правду, часто публічно спростовували правдиві пророцтва сестри?

Мікросцена "Руфін і Прісцилла".

- Питання до обох акторів: Назвіть емоції, які актори повинні передати у вашій сцені.

Мікросцена "Камінний господар".

- Питання до акторки, що грала роль Анни: Дайте рекомендації акторці, яка теж гратиме роль Анни.

- Питання до актора, що грав роль Жуана: На ваш погляд, (назвати ім'я), хто головний герой твору? Чому?

Після такого спілкування, як правило, даруються квіти, глядачі фотографуються з акторами, учасники театральних зустрічей обмінюються автографами, проходить церемонія нагородження (ми вважаємо, що повинно мати місце заохочення як морального, так і матеріального плану).

Пропонуємо тематику окремих театральних зустрічей:

- Театральні зустрічі з героями драм Михайла Старицького та Івана Карпенка-Карого (Лесі Українки, Володимира Винниченка, Миколи Куліша, Олексія Коломійця, Ярослава Стельмаха).

Театральні зустрічі можуть бути і з героями прозових творів. Однак у цьому випадку викладачеві слід самому інсценізувати уривок, тобто скомпонувати мікросцену. Орієнтовна тематика таких зустрічей:

- Театральні зустрічі з комедійними героями української літератури (з сильними жінками, з патріотами України, з героями класичної літератури, з героями-ровесниками).

Наголошуємо, що театральні зустрічі повинні стати радісною подією в житті коледжу.

Актори-аматори, які беруть участь в одному заході, – це в середньому 12–15 чоловік. Слід так поставити роботу в коледжі, щоб усі майбутні педагоги обов'язково спробували себе в театральній творчості. Треба наголосити, що вони будуть організаторами сюжетно-рольових і театралізованих ігор, різних видів театру; що розвиток уяви, образного мислення, естетичних почуттів, збагачення життєвого досвіду їхніх вихованців найефективніше здійснюється саме через театр.

Предметом подальшого дослідження є розробка інших форм театралізації з метою урізноманітнення шляхів формування ключових компетентностей студентів педагогічних ВНЗ.

Література

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Веселовський Я. Театралізація як засіб підготовки майбутніх учителів іноземної мови / Я. Веселовський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. – Тернопіль, 2006. – Вип. 1'2006. – С. 111–114.

3. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Д. Вос. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
5. Жила С. О. Мозаїка мистецтв на уроках української літератури : посіб. для вчителя / С. О. Жила. – Х. : Стеценко І. І., 2010. – 284 с.
6. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчит., аспір., студ. серед. та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Жофчак З. Виховання школяра засобами мистецтва / З. Жофчак // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 3.
8. Зепалова Т. Уроки літератури и театр : пособие для учителей / Т. Зепалова. – М. : Просвещение, 1982. – 175 с.
9. Маранцман В. Школа и театр / В. Маранцман // Литература в школе. – 1991. – № 1. – С. 131–139.
10. Практическая психология образования : учебник / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ "Сфера", 2000. – 528 с.
11. Театралізація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.socgum.mdpu.org.ua>. – Назва з екрана.
12. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с.
13. Фохт-Бабушкин Ю. Об эффективности художественного восприятия / Ю. Фохт-Бабушкин // Искусство и школа. – М. : Просвещение, 1981. – С. 17–32.

УДК 801.81+811.161.2'38

ФІЛОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК НЕОБХІДНИЙ РІЗНОВИД НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Беценко Т. П.

У статті розглядаються мета і завдання філологічного аналізу художнього тексту як особливого різновиду навчальних вправ; обґрунтовуються його переваги порівняно з іншими видами текстового аналізу; окреслюються проблемні моменти, що можуть виникати у процесі роботи з текстом; подаються рекомендації для ефективного використання зазначеного різновиду науково-навчальної діяльності.

Ключові слова: текст, філологічний аналіз тексту, текстова діяльність, алгоритм філологічного аналізу тексту.

В статье рассмотрены цель и задания филологического анализа художественного текста как специфической разновидности учебных упражнений; обосновывается его преимущества в сравнении с другими видами текстового анализа; отмечены проблемные моменты, которые могут возникать в процессе работы с текстом; предложены рекомендации для эффективного использования указанного вида научно-учебной деятельности.

Ключевые слова: текст, филологический анализ текста, текстовая деятельность, алгоритм филологического анализа текста.

The author considers the goal and objectives of philological analysis of belles-lettres texts as a specific type learning exercises, substantiates their advantages in comparison with other types of text analysis, outlines problems that can arise during the work on texts and puts forward recommendations for effective use of this type of learning activity.

Key words: text, philological analysis of texts, work on texts, algorithm of philological analysis of texts.

Формування інтелектуально розвиненої, морально досконалої, духовно багаті особистості є пріоритетом сучасної загальноосвітньої парадигми. Дисциплінам гуманітарного циклу, зокрема рідній мові та літературі, належить провідна роль у глобалізації та гуманітаризації освіти, визначенні її ціннісних вимірів. Сприяти успішному досягненню цих та багатьох інших цілей, реалізованих на уроках філологічного циклу (особливо – у профільному навчанні), може використання такого виду роботи, як *комплексний філологічний аналіз художнього тексту*, що, однак, є однією із найскладніших та водночас найнеобхідніших інтелектуальних операцій, яку рекомендуємо практикувати у процесі навчання мови та літератури. У зв'язку з цим мета нашої розвідки – з'ясувати ключові проблеми, пов'язані з практичним виконанням *філологічного аналізу художнього тексту* як завданням вищого рівня складності, що засвідчує вміння різнорівнево реалізовувати набуті знання, уміння, навички з філологічних, а також інших дисциплін.

Текст як об'єкт лінгвістичного аналізу привертав увагу ще античних філософів; зразки та досліді цілісного філологічного аналізу художніх творів, що базувалися на єдності лінгвістичного, літературознавчого та культурологічного підходів, репрезентовані працями М. Бахтіна, В. Виноградова, В. Ейхенбаума та ін.; теорію мови художньої літератури розробляли В. Виноградов, Л. Новиков; учення про складне синтаксичне ціле отримало розвиток у працях О. Востокова, Ф. Буслаєва, О. Пешковського, Л. Булаховського, М. Поспелова, І. Фігуровського; функціонально-стилістичні параметри тексту вивчали В. Виноградов, М. Кожина, В. Одинцов, Д. Шмельов, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько та ін. Значний внесок у розвиток методики аналізу художнього тексту зробили свого часу О. Пешковський, Л. Щерба, В. Виноградов, О. Ефімов, Л. Булаховський, І. Білодід, В. Мельничайко, Є. Пасічник, В. Неділько та ін.

У вітчизняній науково-методичній думці звернена суттєва увага на лінгвістичний, стилістичний, літературознавчий аналізи тексту як окремі різновиди. Інтегративні процеси в освітній парадигмі переконують у необхідності віддати перевагу саме філологічному аналізу тексту, особливістю якого і є вмотивоване, цілісне поєднання всіх інших видів, зазначених вище.

Комплексний філологічний аналіз – "це аналіз узагальненого типу, який передбачає визначення проблематики художнього твору і його ідейного змісту у співвіднесенні з розглядом композиційно-мовленнєвої структури тексту, його образного ладу, просторово-часової організації та інтертекстуальних зв'язків, маркованих мовленнєвими сигналами" [5, с. 242].

Мета філологічного аналізу полягає в тому, щоб показати, як специфіка ідеї художнього твору виражається через систему його образів, у складниках компонентів текстової організації. За такого підходу художній текст розглядається, як естетичний феномен, якому притаманна цілісність, образність і функціональність, і як форма звернення до світу, тобто як комунікативна одиниця, у котрій, у свою чергу, моделюється певна комунікативна ситуація, і як окрема динамічна система мовних засобів.

Філологічний аналіз художнього тексту розуміємо і як метод пізнання художнього твору, і як різновид навчальних вправ: як аналітико-синтетичну обробку інформації, що подається у вигляді цілісного, завершеного наукового твору, підготовленого за певною схемою, з дотриманням відповідних вимог. Таким чином, означений різновид навчальної діяльності постає як спосіб перевірки інтелекту та творчих здібностей особистості в єдності та взаємозв'язку.

Пропонований підхід "дозволяє подолати суб'єктивізм й імпресіоністичність висновків та спостережень, що не спираються на розгляд "першоелемента" літератури – мови, і об'єктивувати положення, які ґрунтуються на розгляді образного ладу твору" [5, с. 5].

Гадаємо, що філологічний аналіз художнього тексту покликаний за своєю природою застерегти від того, щоб не заглиблюватися або в зміст, або лише у форму. Тому пропонований різновид роботи – своєрідний пошук нових форм аналізу, найбільш ефективних прийомів проникнення у світ складних художньо-виражальних явищ.

У чому вбачаємо проблемність зазначеного виду науково-навчальної діяльності? Насамперед, у власне предметі аналізу – тексті, що є складним полікатегорійним цілим, продуктом інтелектуальної діяльності. Аналітико-синтетична обробка текстової інформації: прочитання, сприйняття, осмислення та інтерпретація основної думки, вираженої в ньому, – це, по суті, творення на його основі нового тексту, але вже як наслідок інтелектуальної діяльності адресата. "Вторинний" текст, породжений у результаті глибоко осмисленої обробки "первинного" тексту як зразкового, оригінального, самобутнього витвору, – також творчий процес, покликаний розв'язати комплекс важливих навчально-виховних завдань, передбачених системою філологічної освітньої парадигми.

Завдання філологічного аналізу художнього тексту – це:

- розвиток інтелектуально-креативних здібностей учнів;
- формування їхніх мовних і лінгвістичних компетенцій;
- удосконалення мовленнєвих комунікативних компетенцій;
- формування дослідницької компетентності, вдосконалення умінь і навичок самостійної філологічної роботи з художнім текстом;
- розширення і поглиблення знань про текст; вивчення ознак і основних категорій художнього тексту як особливої естетичної субстанції;
- з'ясування принципів побудови цілісного тексту;
- виявлення способів вираження авторської позиції в тексті;
- ознайомлення з різними підходами до філологічного аналізу художнього тексту, з різними прийомами його інтерпретації;
- встановлення специфіки міжтекстової взаємодії (інтертекстуальних зв'язків);
- збагачення життєвого досвіду учнів.

Що означає – проаналізувати художній текст з позицій філологічної інтерпретації? Насамперед – здійснити такі операції:

- чітко сформулювавши для себе тему та ідею твору, інтерпретувати власне розуміння авторської ідеї, осмислити особливості (способи) її художньої реалізації у творі; визначити основні мотиви, образи;

- усвідомлено сприйняти авторську позицію, авторський спосіб мислення, специфіку слововираження (образотворення), дати їм оцінку;
- пізнати (побачити, встановити) "раціональне зерно" авторського задуму: з'ясувати, для чого призначений твір, у чому полягає його значущість?
- умотивувати єдність змісту та обраної мовної форми для його вираження, обґрунтувати довершеність цієї єдності; встановити взаємозумовленість форми і змісту в конкретній їхній реалізації;
- виявити різноструктурні "механізми" конструювання тексту;
- дати оцінку тексту в контексті доби, історії, культури, у проекції на майбутнє його прочитання;
- активізувати фонові знання, доречні і необхідні для адекватного вичерпного сприйняття текстової інформації;
- пізнати естетику змісту через естетику форми (слововираження); отримати естетичну насолоду і сформувати свої естетичні смаки;
- самореалізуватися;
- зіставити власний досвід з тим, що його репрезентує митець у художній формі; збагатити свій досвід;
- зрозуміти дискурсивність тексту (занурення в дійсність); пізнати впливову силу тексту в дії;
- встановити комунікативну спроможність тексту;
- з'ясувати, в чому полягає ідейно-змістова, художньо-образна цінність (значущість) твору; оригінальність (самобутність) авторської думки, її художньо-образне представлення; новизна і традиційність стильової манери митця;
- засвідчити вміння послідовно, вмотивовано доводити, переконувати, логічно викладати свої думки.

Аналіз тексту – інтелектуальна діяльність виконавця, здійснювана у науковому аспекті: у результаті виникає вторинний текст, що містить оброблену й осмислену на основі первинного тексту інформацію, але оформлену не в художньому стилі, а в науковому. Тому аналіз художнього тексту – своєрідний спосіб отримання і переробки знань про світ, що реалізується у такій послідовності: від пізнання образного представлення буття в авторській моделі через посередництво чуттєво-почуттєвого сприйняття читача до фіксації здобутих і осмислених ним знань, вражень, емоцій у науковому тексті як продукті інтелектуальної обробки художнього авторського тексту.

Досвід переконує, що здійснення будь-якого аналізу художнього тексту (лінгвістичного, літературознавчого та ін.) – завдання не з легких. Адже для успішного його виконання треба мати ґрунтовну фахову підготовку з різних галузей знань, володіти комплексом визначених умінь і навичок.

У чому ж складність виконання філологічного аналізу тексту?

Основні причини, що викликають труднощі в здійсненні аналізу художнього тексту, можна звести до таких:

1. Нерозуміння змісту тексту.
2. Нездатність сприймати текст (особливо поетичний).
3. Невміння визначити його проблематику, образи.
4. Відсутність теоретичних знань відносно специфіки побудови тексту, його різнорівневої організації.
5. Нерозуміння природи художнього переосмислення явищ, подій тощо і їхнього втілення у словесно-образних формах, відповідно – невідання декодувати текст.
6. Невміння визначати художньо-образні засоби (тропи) і усвідомлювати їх різнорівневе призначення (ідейно-тематичне, естетичне тощо).

Під час виконання філологічного аналізу художнього тексту (особливо поетичного) складним видається усвідомлення (сприйняття переходу) від прямого називання реалій до переносного: своєрідне переосмислення явищ і предметів довкілля, їхнє образне оприявлення – через іншу систему символів. Напр., у поезії Олекси Слісаренка "На пасіці" бджоли (цей номен жодного разу не вжитий у творі) представлені через авторське уявне порівняння життя комах і святих – покровителів бджільництва – Зосима і Саватія. Відповідно вулики у поезії – кельї, пасіка – монастир, бджоли – працююча братія, ченці крилаті.

Складним для розуміння є поняття художнього образу, відповідно – встановлення системи художніх образів, реалізованих у тексті, їхньої взаємодії, визначення домінуючого образу.

Виникають труднощі під час виявлення головного героя (героїв) тексту, у розмежуванні понять герой (персонаж) твору і образ (почасти ці поняття ототожнюються).

Нелегким видається з'ясування призначення мовної форми (різнорівневих мовних одиниць) у плані вираження ідейно-тематичного змісту твору, інакше – осмислення доцільності обраної форми слововираження, її продуктивності, вираженості, подекуди оригінальності, нешаблонності тощо (що, зрештою, засвідчує самотність авторського світовідчуття та мовомислення). Чому, наприклад, у В. Симоненка *волосся* означене прикметником *сумне*: *Все одно я люблю твої очі / І волосся твоє сумне*? Чому у П. Тичини *плач – перламутровий*: *Сміх буде, плач буде / Перламутровий*. З якою метою П. Тичина вдається до неологізмів *квіт-ласкавці*, *яблуневоцвітно* у поезії "Не дивися так привітно"? Про що це свідчить? і т. ін. Що спонукало митця до творення okazіоналізмів *прозор*, *брунькоцвіт*, *злотозор*? Що позначають ці слова? (поезія "Весна"). Або ж чому В. Стус звертається до творення індивідуально-авторських неологізмів *зголілі*, *осонцена*, *куль-покотьюлом* у поезії "На колимському морозі калина...".

Досить складним для учнів є власне зв'язний виклад своїх міркувань, здійснюваний за ходом розгортання подій (текстовою оповіддю), особливо стосовно безпосереднього розгляду архітекtonіки, композиції тексту і витлумачення взаємозв'язку змістових та мовно-образних реєстрів текстової організації.

На що треба акцентувати увагу учнів у процесі виконання філологічного аналізу художнього тексту?

Насамперед, потрібно наголосити на необхідності вдумливого прочитання твору, потім – на чіткому визначенні теми (про що текст) та ідеї, лейтмотиву (для чого створений цей текст; що утверджує автор?), осмисленні проблематики твору (які злободенні питання порушує митець і як їх розв'язує).

Для якісного виконання означеного аналізу художнього тексту (відтак – для його глибинного осмислення) потрібно орієнтувати учнів на кількаразові звернення до оригіналу. Тільки за такого підходу текстова інформація сприймається та засвоюється усвідомлено і повно (з найменшими подробицями).

Навчаючи встановлювати актуалізовані в тексті різнорівневі мовні одиниці, підпорядковані досягненню певного задуму, треба звертати увагу на їхню комплексну взаємодію. З цією метою, наприклад, навчати учнів не відокремлено констатувати наявність звукоповторів, а пояснювати їхнє призначення, проводячи одночасно паралель з лексичними та синтаксичними засобами як складниками єдиної комплексної художньо-образної системи. Порівнюємо, наприклад, взаємодію фонічних засобів (звукоповторів), лексичних (добір словесно-образних одиниць певного лексико-семантичного поля із актуалізованими звукоповторами для вираження естетики почуттів) та синтаксичних (конструкцій, з допомогою яких передається схвильованість, настроєвість ліричного героя) у поезії "О панно Інно" П. Тичини.

Часто у тексті трапляються незрозумілі, рідковживані слова, застаріла лексика, фразеологізми тощо. Доцільним у таких випадках буде звернення до лексикографічних джерел, що дасть змогу отримати максимально точну інформацію про авторський задум. Отже, словникова робота є необхідним компонентом роботи з текстом.

Визначаючи тропеїстику тексту, варто не тільки констатувати факт наявності образних засобів у художньому творі, а й обов'язково прагнути пояснити специфіку моделювання тропа; з цією метою спрямовуємо роботу учнів на те, щоб у результаті спостережень та роздумів вони змогли "добути" джерело його творення, з'ясувати образну семантику, встановити призначення тропа як засобу посилення ідейно-тематичного змісту.

Отже, аналіз тексту орієнтуємо здійснювати так, щоб учень сприймав (навчався сприймати) його цілісно, об'ємно, як завершену багатоярусну семіотичну форму психоментальної діяльності мовця (автора), концептуально та структурно інтегровану, що слугує прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури.

У процесі виконання філологічного аналізу художнього тексту треба враховувати:

- жанрову специфіку твору;
- характер співвіднесення картини світу, створюваної в тексті, з дійсністю, знаком якої слугує основний суб'єкт у мові (оповідач у прозі, носій авторського слова в драмі, ліричний герой);

- інтертекстуальні зв'язки твору;
- текстотвірну роль різнорівневих мовних одиниць;
- закони літературного роду та його особливості.

Якою повинна бути організація навчальної діяльності на уроці, що спрямована на виконання філологічного аналізу художнього тексту?

1. Текст для аналізу повинен бути невеликим за обсягом (інакше це ускладнюватиме роботу над ним, знижуватиме якість його виконання, спричинюватиме послаблення уваги інтерпретатора до окремих деталей). Це застереження суттєве за умови, якщо філологічний аналіз тексту буде здійснюватися самостійно, у письмій формі; у випадку, коли означений різновид діяльності буде виконуватися в усній формі, до того ж – колективно, або подаватися як лекційний виклад учителя тощо, можливе і необхідне звернення до аналізу великого за обсягом епічного твору (як правило, такий аналіз буде своєрідним підсумком-узагальненням у вивченні епічного твору).

2. Треба подбати про те, щоб текст був прочитаний (прослуханий) кілька разів (якщо він невеликий за обсягом). Обов'язково (у першу чергу) колективно (бажано повністю), потім – частинами, далі – самостійно.

3. Доцільно спочатку (поки учні не відшліфують уміння і навички аналізувати тексти) виконати філологічний аналіз в усній формі (колективно). Потім запропонувати самостійно відповісти на питання алгоритму.

4. Роботу учнів обов'язково треба перевіряти. Бажано, щоб самостійно підготовлені відповіді були зачитані. Намагатися заохочувати учнівський колектив до обговорення результатів дослідження окремого учня.

5. Орієнтувати, щоб філологічний аналіз тексту був поданий у науковому стилі.

6. Практикувати конкурс на кращого виконавця філологічного аналізу тексту.

7. Педагог повинен пам'ятати, що навчити досконало здійснювати філологічний аналіз тексту вдається не з першого разу. Це мистецтво, якому навчаються поступово, шляхом копіткої і наполегливої практичної діяльності.

8. Пам'ятати (й орієнтувати на це учнів), що філологічний аналіз тексту – не переказ його змісту і не констатація художніх засобів, актуалізованих у ньому. Це – характеристика доцільності, вмотивованого використання автором мовних форм для максимально точного відтворення та сприйняття змісту тощо.

До чого повинен прагнути педагог, щоб учні навчилися якісно виконувати філологічний аналіз художнього тексту? Насамперед до того:

- щоб учні правильно визначили тему та ідею тексту, і найважливіше – правильно і повно зрозуміли його зміст;

- щоб учні належно сприйняли й позитивно оцінили значущість тексту в загальнокультурному континуумі;

- щоб учні могли правильно і безпомилково декодувати зміст і призначення образів, визначати героїв, аналізувати їхні вчинки;

- щоб вихованці розуміли взаємозалежність між зовнішньою і внутрішньою формою текстової організації;

- щоб школярі сприймали й осмислювали текст як довершений мистецький витвір;

- щоб текстовий матеріал слугував зразком для інтелектуального, мовно-виражального самовдосконалення культурномовної особистості учнів.

Практичне здійснення філологічного аналізу тексту є досить складним завданням для учнів. Як полегшити цю роботу? Яких попередніх заходів треба вжити, аби цей різновид діяльності був ефективним?

Насамперед, педагог зобов'язаний показати зразок виконання такого аналізу (усний і письмовий). Школярі повинні чітко засвоїти алгоритм аналізу (майже до автоматизму). Перш ніж приступати взагалі до аналізу, радимо пропонувати вихованцям виконати (усно чи письмово) одне із завдань алгоритму (наприклад, сформулювати тему та ідею твору; охарактеризувати тропеїстику та ін.). Так поступово в учнів формуватимуться навички виконання філологічного аналізу тексту.

Яким повинен бути алгоритм філологічного аналізу художнього тексту? Н. Ніколіна запропонувала схему комплексного філологічного аналізу прозового тексту, що, на її думку, повинен включати такі етапи:

- 1) визначення жанру твору;
- 2) характеристику архітектоники тексту;

- 3) розгляд системи мотивів і попередня характеристика змісту тексту;
- 4) виділення ключових слів тексту і наскрізних повторів у його структурі;
- 5) розгляд структури оповіді;
- 6) аналіз просторово-часової організації твору;
- 7) розгляд системи образів тексту;
- 8) встановлення елементів інтертексту, що визначають зв'язок аналізованого твору з іншими творами національної та світової літератури;
- 9) узагальнену характеристику ідейно-тематичного змісту тексту [5, с. 9].

Поділяючи в цілому підхід, запропонований Н. Ніколіною, вважаємо, що треба також спеціально приділити увагу різномірній мовностилістичній, мовноестетичній організації художнього тексту (спостереженню за тим, які мовні засоби і з якою метою активує митець для досягнення якого саме задуму; з'ясуванню, настільки вдалося йому досягти цього). Доцільно також практикувати аналіз заголовка тексту.

У цілому такий підхід створює міцне підґрунтя для формування глибокої любові до рідної мови і літератури на прикладі високо довершених художніх зразків, культивує потяг до науково-дослідних студій.

Література

1. Бандура О. М. Вивчення художнього твору / О. М. Бандура, Н. Й. Волошина // Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. докт. пед. наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 50–105.
2. Бахтин М. М. Язык в художественной литературе / М. М. Бахтин // Собр. соч. : в 7 т. – М., 1997. Т. 5. – 1997. – С. 306.
3. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури в 5-му класі : методичний посібн. / Н. Й. Волошина. – К. : Педагог. думка, 1997. – 144 с.
4. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. докт. пед. наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Николина Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – 2-е изд. – М. : Академия, 2007. – 272 с.

УДК 811.161.2:37.026

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ Й НАСТУПНОСТІ У ВИРОБЛЕННІ ТЕКСТОТВІРНИХ УМІНЬ (ГОВОРІННЯ) УЧНІВ 5–9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Божко О. П.

У статті охарактеризовано принцип перспективності й наступності, обґрунтовано важливість його дотримання в процесі вироблення вміння створювати усні висловлювання, окреслено основні шляхи реалізації зазначеного принципу під час роботи над формуванням текстотвірних умінь учнів основної школи.

Ключові слова: перспективність, наступність, говоріння, текстотвірні вміння.

В статье охарактеризован принцип перспективности и преемственности, обоснована важность его соблюдения в процессе формирования умения создавать устные высказывания, определены основные пути реализации данного принципа при наработке текстовых умений в учеников основной школы.

Ключевые слова: перспективность, преемственность, говорение, текстовые умения.

The author describes the principle of perspective and succession, substantiates the importance of its realization in the process of forming the skills of oral speech, and outlines the main ways of applying this principle in teaching text generation skills to students at general education school.

Key words: perspective, succession, speaking, text generation skills.

Постановка проблеми. Учителі української мови на спеціально відведених та аспектичних уроках приділяють значну увагу вдосконаленню комунікативної компетенції учнів, зокрема говорінню. Більше того, цей напрям роботи з розвитку зв'язного мовлення школярів вважаємо провідним, адже від уміння спілкуватися в різних сферах пізнавально-трудова та творчої діяльності великою мірою залежить соціальна успішність людини незалежно від обраного фаху. Тому учнів навчають точно й виразно передавати свої думки та почуття, аргументовано висловлювати власне ставлення до певних подій, урахувавши особливості ситуації спілкування, виявляючи гнучкість у комунікативній поведінці та дотримуючись мовленнєвих етикетних норм тощо.

Робота з удосконалення навичок говоріння ґрунтується на загальнодидактичних принципах науковості, системності, доступності, наступності та перспективності, послідовності, проблемності, емоційності тощо [3, с. 294]. Причому вони виступають не відокремлено, як ізольовані елементи, а як цілісна система, у якій кожен із зазначених принципів органічно пов'язаний з іншими, а повнота реалізації будь-якого зумовлюється ступенем реалізації решти. Очевидним є те, що саме принцип наступності та перспективності набуває особливої ваги: він виступає в широкому смислі "гарантом" безперервності освіти кожної людини в сучасному суспільстві, а у вузькому – безперервності мовної освіти, забезпечуючи змістовну та технологічну єдність, взаємозв'язок усіх етапів навчання, глибоке засвоєння мовних та мовленнєвих норм. Саме тому в сучасній лінгводидактиці питання реалізації зазначеного принципу в практиці навчання української мови залишається актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Про необхідність послідовного викладу матеріалу (йти до складного від простого, до невідомого від відомого, до далекого від близького) зазначали ще видатні філософи та дидакти минулого: Аристотель, І. Герbart, А. Дистервег, І. Песталоцці, Я. Коменський та ін. Подальшу розробку питання реалізації принципу наступності та перспективності в навчально-виховному процесі отримало в працях педагогів, психологів та психолінгвістів ХІХ–ХХ ст. Л. Виготського, Д. Ельконіна, Л. Занкова, Г. Костюка, А. Макаренка, І. Синиці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та С. Чавдарова та ін.

Проблемі реалізації принципу наступності та перспективності в процесі формування комунікативної компетенції учнів на уроках української мови присвячено

чимало сучасних наукових досліджень. Учені звертаються до зазначеної проблеми, акцентуючи увагу саме на суміжних етапах у навчанні мови: дитячий сад – школа (А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Запорожець, В. Ликова, Г. Люблінська та ін.), початкова – основна школа (М. Вашуленко, О. Глазова, Т. Ляшкевич, Л. Мамчур, М. Пентиліук), основна – старша школа (Н. Голуб, С. Омельчук, М. Пентиліук, С. Караман та ін.).

Мета статті – охарактеризувати принцип наступності та перспективності, обґрунтувати важливість його дотримання в процесі вироблення вміння створювати усні висловлювання, окреслити основні шляхи реалізації зазначеного принципу під час роботи з формування текстотвірних умінь учнів 5–9 класів.

Виклад основного матеріалу. Принцип наступності та перспективності в сучасній лінгводидактиці трактується як такий, що зумовлює ефективність навчального процесу (А. Богуш, М. Вашуленко, О. Глазова, М. Пентиліук, К. Плиско та ін.). Проте науковці демонструють різні позиції щодо його тлумачення:

1. Наступність і перспективність вважають двома самостійними рівнозначними принципами, не виключаючи зв'язку (М. Вашуленко, Л. Виноградова, К. Плиско, Т. Рамазаєва О. Текучов та ін.). К. Плиско, наприклад, зазначає, що "принцип наступності виражається в тому, що вивчення систематичного курсу мови розгортається на основі набутих знань у початкових класах, а перспективність – у деякому забіганні наперед з метою підготовки учнів до сприймання нового матеріалу" [5, с. 39].

2. Чітко виокремлюють лише принцип наступності М. Бублеев, О. Курбатова, М. Наумчук та ін., наголошуючи, що він "полягає у послідовності, систематичності розміщення матеріалу, з урахуванням вже вивченого, у перспективності вивчення матеріалу в узгодженні рівнів та етапів навчально-виховної роботи" [4, с. 78–79]. При цьому в перспективності вбачають лише елемент систематичності та послідовності в підготовці учнів до засвоєння матеріалу, який буде вивчатися пізніше [4, с. 88].

3. З'ясовують переважно роль перспективності Г. Блинов, Н. Желуденко, Н. Макарова.

4. В. Масальський дотримується думки, що наступність та перспективність обов'язково виявляються в результаті реалізації іншого принципу – науковості й систематичності, тому виокремлювати їх як самостійні дидактичні принципи недоцільно.

5. С. Васильєва, Є. Голобородько, Г. Лідман-Орлова, М. Львов, Л. Мамчур, М. Пентиліук, О. Савченко обґрунтовують необхідність сприймати наступність та перспективність як один принцип.

Погоджуємося з останнім поглядом: це єдиний дидактичний принцип із двома невід'ємними, взаємозумовленими складовими – наступністю та перспективністю. На думку Л. Мамчур, "... принцип перспективності і наступності має "пірамідальну" структуру, вершина якої – це перспективність, а грані й основа – це наступність" [1, с. 22].

У роботі з розвитку текстотвірних умінь учнів зазначений принцип вважаємо фундаментальним, оскільки без опори на раніше засвоєний учнями мовленнєво-знавчий матеріал, на вже сформовані вміння та без їх проєкції в майбутнє недоцільно вводити нові поняття, підвищувати рівень текстової компетенції. Отже, *наступність* виявляється в цілеспрямованому систематичному навчанні з поступовим розширенням та ускладненням виучуваного з урахуванням уже набутих знань, умінь та навичок учнів. З наступністю невіддільно пов'язана *перспективність*. Вона передбачає встановлення зв'язків між виучуваним матеріалом з розділами й темами, що будуть вивчатися, намічає проєкцію у формуванні мовних знань та текстових умінь не лише між початковою ланкою та 5-м класом, основною та старшою ланкою, а протягом усього навчання в школі та вищому навчальному закладі.

Зазначений принцип здійснюється з урахуванням двох чинників: змісту та логіки науки про мову та закономірності процесу засвоєння знань. Будь-яка еволюційна система являє собою динамічну структуру, що розвивається завжди по спіралі, не повторюючи попередній виток, а з кожним наступним, змінюючись завдяки збагаченню новим досвідом. Ця закономірність буття стосується будь-якого розвитку: рух уперед "іде не по прямій, а по спіралі, що дає можливість повторювати, осмислювати вивчене на вищому рівні, здійснюючи принцип перспективності" [5, с. 41].

Застосовуючи вищесказане до процесу розвитку текстотвірних умінь учнів, зазначимо, що наступність реалізується не лише в лінійному, але й спіральному розташуванні навчального матеріалу. Так, одні й ті самі мовленнєвознавчі поняття

(види мовленнєвої діяльності, стиль, тип, жанр мовлення, тема й основна думка твору, тема й мікротема тощо) повторюються в 5–9 класах упродовж п'яти років навчання, але при цьому не дублюються, їх вивчення передбачає поступове поглиблення, уточнення шляхом включення поняття в більш розлогі зв'язки – так збагачується його зміст та урізноманітнюється форма. Розглянемо детальніше закладені чинною програмою з української мови [6] потенційні можливості реалізації принципу наступності та перспективності в процесі формування в учнів уміння продукувати усні висловлювання.

Говоріння є "продуктивним видом мовленнєвої діяльності, у результаті якого людина висловлює *власні* думки або ретранслює *чужі* в усній формі" [8, с. 33], тому всю сукупність усних текстів можна подати у схемі (рис. 1):

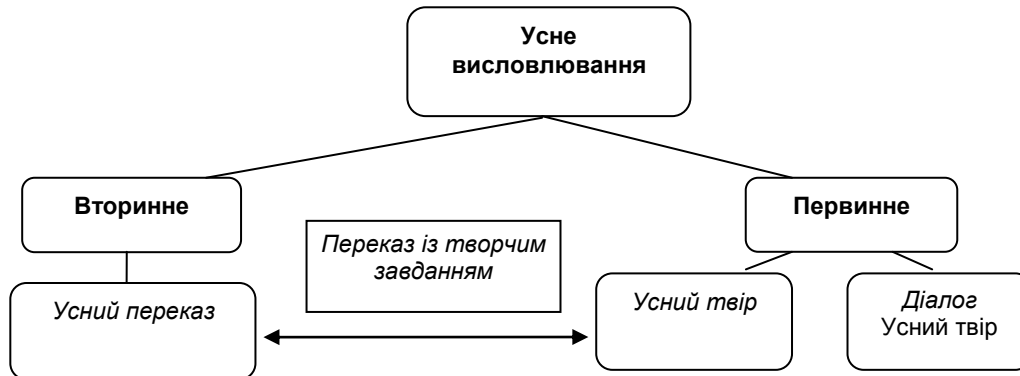


Рис. 1. Продукт усної мовленнєвої діяльності

У структурі мовленнєвої змістової лінії чинної програми з української мови [6] такі частини, як "Відтворення готового тексту. Говоріння" та "Створення власних висловлювань: діалогічне, монологічне мовлення (говоріння)", представлені з урахуванням принципу наступності та перспективності. Вимоги до обсягу висловлювань учнів, їхнього тематичного, мовного, жанрово-стилістичного оформлення від класу до класу стають більш ґрунтовними, урізноманітнюється й сам навчальний матеріал (див. табл. 1–3).

Так, у процесі роботи з удосконалення навичок **діалогічного мовлення** в 5–6 класах учні будують і розігрують діалог етикетного характеру, у 7–8 класах – дискусійного, у 8-му ж класі повідомлення на одну й ту ж тему школярам треба представити вже в різних стилях мовлення, у 9-му – діалог-домовленість, офіційну / неофіційну розмову, причому на самостійно обрану та запропоновану тему. Така динаміка спостерігається на всіх етапах і рівнях оволодіння вмінням будувати діалогічні висловлювання (див. табл. 1).

На відміну від діалогічного мовлення, "... володіння монологом не дається людині від природи, цього слід учитися. Монолог вимагає від мовця наявності чіткої мети, плану, мовленнєвої підготовки" [2, с. 217]. Першим кроком до власного висловлювання є аналіз та наслідування взірцевих текстів, тому виробленню вміння **переказувати усно** варто приділити серйозну увагу.

Спершу учні вчаться переказувати з повним збереженням типу, жанру, композиції, мовних та художньо-образних особливостей первинного тексту, тобто виголошувати усний докладний переказ (див. табл. 2). Над ним діти працюють у кожному класі основної школи, але при цьому ускладнюється стиль мовлення пропонованого тексту, розширюється тематичний діапазон, збільшується інформативне навантаження та лексико-граматична насиченість відповідно до виучуваних мовних одиниць. Так, у 5 класі школярі створюють тексти художнього та наукового стилів, у 6-му – художнього, у 7-му – художнього та публіцистичного стилів, у 9-му – переказ публіцистичного стилю з творчим завданням. Останній – "фігура вищого пілотажу" з-поміж усіх різновидів переказів: у процесі роботи дев'ятикласники демонструють навички продукування не лише вторинного, а й первинного текстів (див. рис. 1).

Таблиця 1

Наступність та перспективність у роботі учнів над діалогом

		Клас			
		7	8	9	
		Уміння учня			
5	6	7	8	9	
1. Складає та розігрує діалоги певного обсягу, досягаючи комунікативної мети відповідно до: - запропонованої ситуації спілкування - зразку, - за поданим початком; - за опорними словами; - за малюнками.	...відповідно до запропонованої ситуації спілкування; - серії малюнків; - запитань.	Складає діалог за зразком, поданим початком чи закінченням, до монологічних текстів. Доповнює відсутні репліки в поданому діалозі. Розігрує діалог відповідно до запропонованої ситуації спілкування. Аргументує висловлені тези та спростовує помилкові висловлювання співрозмовника.	Складає діалог як обмін думками, повідомлення на основі самостійно дібраних запитань за текстом; прослуханих радіо- і телепередач, що містять розповідь / роздум дискусійного характеру. Додає чи змінює окремі репліки діалогу відповідно до зміненої ситуації спілкування.	Складає та розігрує діалоги відповідно до запропонованої ситуації. Додає чи змінює окремі репліки діалогу відповідно до зміненої ситуації спілкування.	
2. Дотримується теми висловлювання, норм української літературної мови.	... і правил спілкування.		Підтримує діалог, використовує репліки для стимулювання, формули мовленнєвого етикету, демонструючи певний рівень вправності в процесі діалогу (стилістичність, виразність, доречність тощо), дотримуючись норм української літературної мови.	... демонструючи певний рівень вправності в процесі діалогу (... і логічність та винахідливість)...	
3. Використовує репліки для стимулювання, підтримання діалогу, формули мовленнєвого етикету.	Висловлює особисту позицію; уживає прислів'я для висновків та узагальнень.	Висловлює особисту позицію щодо обговорюваної теми; добирає переконливі аргументи на захист своєї позиції; дає влучну, дотеплу відповідь із використанням прислів'їв та приказок.	Обирає самостійний аспект запропонованої теми, висловлює особисту позицію; добирає цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції, у т.ч. з власного життєвого досвіду, змінює свою думку в разі незаперечних аргументів іншого.		
4.	Оцінює текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення				

Продовження табл. 1

Клас					
Навчальний матеріал					
Діалог	5	6	7	8	9
Стиль	Розмовний				
Вид діалогу	- Розпитування; - етикетного характеру.	- Обмін враженнями, спостереженнями, думками; - етикетного характеру.	- Характеристика; - Дискусія.	- Обмін думками; - повідомлення Дискусійного характеру.	Розм., офіці-діловий, публ. - Домовленість; - офіці/неофіційна розмова; - обговорення теми.
Обсяг (к-ть реплік)	6-7 (для двох учнів без урахування етикетних формул)	7-8	8-10	10-12	12-14
Ступінь самостійності	Відповідно до запропонованої ситуації спілкування за: - зразком; - поданим початком; - опорними словами; - малюнками.	Відповідно до запропонованої ситуації, пов'язаної з особистими враженнями від подій спілкування, за: - серією малюнків; - запитаннями.	- За зразком; - за частково наявними репліками - за поданим початком чи закінченням; - До монологічних текстів.	На основі: - самостійно дібраних запитань за текстом; - прослуханих радіо- і телепередач.	Відповідно до запропонованої ситуації самостійно.

Таблиця 2

Наступність та перспективність у роботі учнів над усним переказом

Клас					
	5	6	7	8	9
	Уміння учня				
	Переказує почуті та прослухані тексти докладно	... і вибірково	... стисло		... і вибірково, і стисло
1.	Складає самостійно простий план	... простий і складний			... складний
	Підпорядковує висловлювання темі та основній думці				
	Ураховує комунікативне завдання				
	Дотримується композиції, мовно-стильових особливостей та авторського задуму				
2.	Помічає та виправляє недоліки у своєму мовленні	... у своєму і чужому мовленні			Помічає та виправляє недоліки в змісті, побудові та мовному оформленні власних і чужих висловлювань
3.		Оцінює текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення			
Навчальний матеріал					
Тип мовл.	Розп. з елем. опису, роздуму	Розповідь з елементами опису			
Стиль	Художній, науковий	Худ., наук., публ.			
Повнота викладу	Докладний	Докладний (худ.); вибірково	Доклад. (худ., публ.); стисл. наук.	Художній, наук.	Художній, науковий, публіц.
Обсяг (слів)	100–150	- 150–200 (докл.); - 225–300 (вибірк.)	- 200–250 (докл.); - 300–400 (стисл.)	400–600 (вибірк., стисл.)	Доклад. (публ.); стисл. (наук., публ.); вибірк. (худ., наук.); - 300–350 (докл.); - 500–700 (вибірк., стисл.)
Тема	Опис тварин, предметів приміщення	Опис природи, приміщення	Опис зовнішності людини	Опис місцевості, пам'яток архітектури, прослухана радіо-/ телепередача	Довільна (відповідно до соціокультурної змістової лінії)

Таблиця 3

Наступність та перспективність у роботі учнів над усним твором

		Клас				
		5	6	7	8	9
		Уміння учня				
Підпорядковує висловлювання темі та основній думці						
		Добирає та систематизує для твору матеріал на основі різних джерел ... за простим / складним планом				
1.	Складає твір за простим планом					
	Використовує вивчені мовні засоби зв'язку між реченнями в тексті	... урахуовуючи особливості ситуації спілкування, відповідно до заданої структури та комунікативного завдання				
	Вибирає відповідно до умов спілкування стиль мовлення	... стиль мовлення, а також тип мовлення, жанр, мовні засоби				
2.	Знаходить і виправляє недоліки та помилки в змісті, побудові і мовному оформленні власного висловлювання	... власного та чужого висловлювання				
3.		Дотримується вимог до мовлення та основних правил спілкування				
4.		Оцінює текст з погляду його змісту, форми, задуму й мовного оформлення				
Навчальний матеріал						
Тип	Опис, розповідь	Опис	Опис, роздум	Опис	Опис	Роздум
Стиль	Художній	Художній, науковий	Художній, публіцистичний	Художній, публіцистичний	Художній, публіцистичний	Публіц.
Жанр	Оповідання	... за картиною; повідомлення	... за поданим сюжетом	... з обрамленням	... з обрамленням	Доповідь

Найпоширеніший жанр усного монологічного висловлювання в науковому стилі – учнівські відповіді та відгуки на відповідь однокласника.

5–6-класникам допоможуть запропоновані план відповіді, алгоритм, пам'ятка або узагальнювальна таблиця, а в перспективі варто збільшувати обсяг, ускладнювати характер повідомлення та ступінь самостійності учнів під час підготовки до монологу на лінгвістичну тему.

Усне монологічне мовлення – складна текстотвірна діяльність, яку краще засвоювати шляхом опанування законів стилістики, тому в шкільній методиці використовується опора на жанрово-стилістичну систему мовлення (табл. 3). Реалізуючи принцип наступності та перспективності, учителям необхідно враховувати психологічні та вікові особливості дітей, пропонувати цікаві, актуальні для учнів теми творів відповідно до програмових вимог.

У роботі з формування текстотвірних умінь учнів (говоріння) методично неприпустимим є штучне повторення теоретичного матеріалу. Усі мовленнєвознавчі поняття засвоюються в процесі цілеспрямованої роботи над текстом, і до неї варто серйозно поставитися, оскільки змістовне та правильне усне мовлення – "це праця, яка вимагає не тільки відповідних знань, навичок, а й вольових зусиль. Вольовий компонент усного мовлення в шкільній практиці недостатньо враховується" [7, с. 203].

Висновок. У праці з формування текстотвірних навичок учнів, зокрема говоріння, принцип наступності та перспективності лишається одним із провідних, він вимагає від педагога виваженого підходу й методично грамотного узгодження не лише змісту навчального матеріалу, а й мети, дидактичних методів, прийомів, засобів, форм навчання.

Література

1. Мамчур Л. І. Реалізація принципу перспективності й наступності у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи [Електронний ресурс] / Л. І. Мамчур // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – Ч. III. – 2011. – № 15 (226). – С. 18–24. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2011_15_3/4.pdf – Назва з екрана.
2. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 562, [1] с. – (Словари).
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2009. – С. 259–308.
4. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови : навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Видавництво Астон, 2008. – 132 с.
5. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : навч. посіб. / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
6. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи / Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук та ін.; за ред. Л. В. Скуратівського. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/>. – Назва з екрана.
7. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 кл. / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1974. – 206 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики / за заг. ред. проф. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

УДК 811.161.2'373.611

ВИВЧЕННЯ ПЕРЕХІДНИХ ПРОЦЕСІВ У ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ РОЗРЯДАХ ПРИКМЕТНИКІВ

Бойко В. М., Давиденко Л. Б.

Стаття присвячена вивченню перехідних процесів у системі лексико-граматичних розрядів прикметника.

Ключові слова: ад'єктивізація, лексико-граматичні розряди, відносно-якісні, присвійно-відносні прикметники.

Статья посвящена изучению промежуточных процессов в системе лексико-грамматических разрядов имени прилагательного.

Ключевые слова: адъективация, лексико-грамматические разряды, относительно-качественные, притяжательно-относительные имена прилагательные.

The article is an exploration of transient processes in the system of lexical-grammatical types of the adjective.

Key words: adjectivation, lexical-grammatical types, relative qualitative adjective, possessive-relative adjectives.

Як відомо, у системі лексико-граматичних класів слів прикметник (лат. *adjectivum*) – це словозмінна повнозначна частина мови, яка має категорійне значення непроцесуальної ознаки предмета, вираженої в синтаксично залежних від іменника морфологічних категоріях роду, числа й відмінка. У реченні виконує синтаксичну функцію означення або іменної частини складеного присудка. Приклади: *Дніпро – вічний, могутній, мовчазний – знав таємницю, але хіба коли він виповідає свої таємниці?* (Є. Гуцало); *День – сонячний та прозорий, і хочеться, щоб йому не було краю* (Є. Гуцало).

Ознака – це особливість, властивість предмета, яка не підлягає часовим змінам, вона невід'ємна від нього, є його природною суттю, постійно його супроводжує; на цьому формується уявлення про статичність, незмінність ознаки, відтвореної прикметником, на відміну від ознаки динамічної (процесуальної), або темпоральної, вираженої дієсловом. Ознака є показником існування самого предмета, його кваліфікатором і, позначена мовними одиницями, виступає як його означення – атрибут [1, с. 93].

Під ознакою розуміють властивості, якості, відношення, явища, якими характеризується предмет. Ознаками можуть бути: колір (*сині очі, білий рушник*), смак (*солodka черешня, кислий цавель*), розмір (*великий будинок, малий стадіон*), матеріал (*солом'яна стріха, дерев'яна церква*), просторові, часові та кількісні категорії (*верхня полиця, європейська столиця; вчорашній день, осіння ніч; третя хвиля, шістнадцята весна*), належність (*батьків будинок, братове привітання*) тощо.

Ці ознаки формують відповідні лексико-граматичні розряди слів, які становлять семантичну основу прикметника як частини мови [5, с. 90]. З погляду загальнокатегорійної семантики прикметники поділяються на **чотири** основні групи, або розряди: якісні, відносні, присвійні, порядкові [10, с. 150]. Такий поділ ґрунтується на єдності і взаємодії значенневих, морфологічних, словотвірних і синтаксичних ознак, притаманних відповідним лексико-граматичним розрядам.

Якісні прикметники виражають безпосередні, прямі ознаки предметів (*тепле літо, широкий простір, холодний день*). У різних предметах ці ознаки можуть виявлятися більшою або меншою мірою: *...кому в нашому житті відкритий шлях для кар'єри? Тому, хто краще працює, хто вміліший, ініціативніший, хто більше зробив для суспільства...* (Олесь Гончар). Якісні прикметники становлять центр (ядро) категорії прикметника. Своїми граматичними формами вони відтворюють не тільки реальну ознаку, але і її об'єктивно існуючі критерії: кількість і якість [1, с. 97].

Відносні прикметники виражають ознаку предмета опосередковано – за відношенням до інших предметів і явищ, дій або станів (*земляний вал, олімпійські*

змагання, *заміський будинок, вчорашня газета*): *Якось непомітно дощі липневі та серпневі обернулись на дощі вересневі та жовтневі...* (Є. Гуцало). Ознака відносних прикметників постійна, не змінює своєї інтенсивності, тому вони не утворюють ступенів порівняння (як якісні прикметники), не поєднуються з прислівниками міри і ступеня (*дуже, занадто, значно*), від них не можна утворити форм суб'єктивної оцінки, коротких форм. Вони не утворюють антонімічних пар, синонімічних рядів та іменників з абстрактним значенням [15, с. 83].

Присвійні прикметники характеризують предмет за належністю його конкретній особі, істоті, від назви якої вони й утворені (*батькова хата, братів лист, бригадирів наказ*): *Обоє були запрошені на іменини до Наталчиної приятельки на селище Коксохіму...; Від закуреної брами заводської до материного порога – оце і вся путь ранньої юності твоєї* (Олесь Гончар); *І досі ходять по селу давні легенди про страшну Павлову силу* (Г. Тютюнник).

Порядкові прикметники виражають ознаку предмета щодо його порядкового місця серед інших таких же предметів. Порядкові прикметники пов'язані словотвірними зв'язками із числівниками, тому що утворюються від них [2, с. 49] (*третья сторінка, десятий ряд, двадцять перший параграф*): *Дядько ж Ягор Катратий десь тут мешкає неподалік: солом'яна хата під сімнадцятим номером* (Олесь Гончар); *Мій перший вірш написаний в окопі, на тій сипкій од вибухів стіні...* (Л. Костенко).

Між семантичними групами прикметників, зокрема між якісними, відносними та присвійними, межі не завжди виразні, а належність прикметника до того чи іншого розряду може змінюватися залежно від текстового оточення (іменника). Тому в українській граматиці виділяють ще проміжні розряди прикметників [7, с. 259], які поєднують у собі значення різних семантичних груп. Це відносно-якісні та присвійно-відносні прикметники.

Відносно-якісні – це прикметники, які однаково вільно вживаються то з відносним, то з якісним значенням. Ознака якості в таких прикметників виникла як вторинна на базі первісно відносних прикметників, тому такі прикметники широкі вживаються в обох значеннях (*відповідальний редактор – відповідальна робота, вишневий сад – вишневі уста; драматичний театр – драматична доля; ділові папери – ділова людина, ліричний вірш – ліричний настрій*). Пор.: *І вишневі сади стоять мрійні, білим плесом у нагрітому степу, іде дощ краплистий...* (Ю. Яновський) – *Дядьку Мироне, я прийшла до вас на вечерю, – журно посміхається вишневими устами...* (М. Стельмах); *Хвилі ніжні і прозорі змивають берег кам'яний* (О. Олесь) – *У матері по кам'яному обличчю котилися сльози й падали на хліб* (Ю. Яновський).

До відносно-якісних належать також вторинні прикметники на зразок *шоколадний, солом'яний, салативий, бузковий, помаранчевий, малиновий, бурячковий, каштановий, пісочний*, у яких якісна ознака сформувалася на основі подібності до інших предметів. Залежно від того, за якою ознакою характеризується предмет (матеріально-речовинною чи колірною), ці прикметники будуть або відносними (*шоколадна цукерка, солом'яна стріха, бузковий куш, малинове варення, каштановий парк, бурштинове намисто*) або якісними (*шоколадний колір, солом'яна чуприна, бузкове плаття, малиновий обрій, каштанове волосся, бурштинове вино*) [10, с. 183]. Пор.: *Я тільки тепер побачив село – нужденну купку солом'яних стріх* (М. Коцюбинський) – *Солом'яна чуприна спадає хлопцеві на лоб, а очі з-під неї зірко примружені весь час уперед* (Олесь Гончар).

Відносні прикметники транспонуються в якісні залежно від семантики означуваних іменників, з якими вони сполучаються, і від якості синонімічного відповідника в групі власне якісних прикметників. Зіставимо: *сонячне проміння і сонячне життя; золота рама, золоте різьблення і золоті слова, золота осінь: Не йшла* [Меланія], *а ніби напливала із золотого духмяного моря, гордо випроставшись, легко й ритмічно подзвонюючи у свої золоті литаври* (Олесь Гончар); *Оце і є усі мої права. Уже й зникало сонце за горбами – сад шепотів пошерхлими губами якись прощальні золоті слова* (Л. Костенко); – *Крапельками крові палали рубіни в золотому павутинні різьблення* (З. Тулуб); *Велика картина в золотій рамі гоїдалася на шнурку* (Олесь Гончар); *срібний ополоник і срібний іній, срібна доріжка, срібна сивина: Софія Петрівна – Соня – в свіжій літнім капоті, уже*

тримала в руці **срібний** ополоник. **Срібна** сивина його ніжно світилась, немов вдень, навіть осяяна місячним світлом (М. Коцюбинський). У наведених реченнях зміна значення прикметників **золотий**, **срібний** ґрунтується на асоціативних зв'язках між ознакою, яку передає відносний прикметник, і предметом, для якого ця ознака є метафоризованою, перенесеною. Можливість метафоризації виникає на спільних компонентах або особливостях реальної ознаки та ознаки, якою наділений предмет, названий іменником з іншого лексичного ряду слів, наприклад, **золота рама і золота осінь**, **срібний ополоник і срібна сивина** (перенесення за схожістю кольорів); **шовкова тканина і шовкова трава** (схожість відчуттів на дотик); **кришталевий посуд і кришталеве повітря** (схожість за прозорістю) тощо [1, с. 137].

Найчастіше в якісні переходять ті відносні прикметники, що утворені від іменників з яскраво вираженим матеріальним, речовинним значенням. Сюди належать прикметники, утворені від назв:

- металів: **залізний, золотий, крицевий, мідний, свинцевий, срібний, сталевий**. Приклади у контексті: ... у зеленому затишному храмі, вся переплетена **золотими** нитями сонця, на високому гінкому стебельці росла лугова цариця – ромашка (Г. Тютюнник); Але воно [небо] було тихе, мирне, тільки блимали на ньому зорі та, як і вчора, як і цілі віки назад, мерехтів **срібним** пилком Чумацький Шлях (Г. Тютюнник);

- мінералів і коштовних каменів: **бірюзовий, кришталевий, мармуровий, гранатовий, аквамариновий, алмазний** тощо: ... замерехтіли вогні, чисті, незвичного **алмазного** блиску... (Олесь Гончар).

Такі прикметники найчастіше виражають ознаки за зоровим сприйманням (кольором), наприклад, **бірюзова шаль, бурштиновий (янтарний) мед, малахітова трава, свинцеве небо** тощо.

- різних матеріалів, речовин: **кам'яний, дерев'яний, восковий, скляний, солом'яний, шовковий, молочний, олив'яний, медовий**. Приклади: У матері по **кам'яному** обличчю котились сльози й падали на хліб (Ю. Яновський); Над комишами ще нижче, ніж вчора, спускалось **олив'яне** небо; З краю неба насувались білі, наче **молочні**, хмари (М. Коцюбинський);

- рослин: **барвінковий, буряковий, волошковий, пшеничний**. Наприклад: Благословенна тиша і зоряні титли стояли над **волошковим** засніженим світом (М. Стельмах).

З відносних прикметників, які утворено від іменників, що не належать до назв речовинних понять, у ролі якісних вільно вживаються такі: **весняний (весняні води – відносний прикметник і весняний (радісний) настрій – якісний прикметник); казковий (казковий персонаж і казкова швидкість); сонячний (сонячний день і сонячна посмішка); туманний (туманний ранок і туманна промова)** [10, с.192]. Приклади у контексті: Директор, занепокоєний, запропонував йому **зайти в тінь**, **поберегтися сонячного** удару, але старий пустив осторогу мимо вух (Олесь Гончар) (**сонячний** – відносний прикметник); Чи це тільки криза минула, після якої ще буде в мистецтві і юність, і весна, і **сонячна** гармонія нових ліній, нових барв? (Олесь Гончар) (**сонячний** – якісний прикметник).

Присвійно-відносні – це прикметники, які залежно від контекстного оточення (іменника), можуть передавати або значення присвійності (посесивності), або значення відношення, наприклад, **батьківський комітет** (відносний) і **батьківський будинок** (присвійний); **лебединий острів** (відносний) і **лебедине крило** (присвійний); **лисяча шапка** (відносний) і **лисяча нора** (присвійний).

Такі прикметники утворюються і від назв людей, і від назв тварин, відрізняються від власне присвійних більш узагальненою семантикою (пор.: **батьків портфель і батьківський портфель**), іншими, часто ускладненими словотворчими афіксами, здатністю утворювати фразеологічні одиниці (**гусячі лапки, вовча ягода, ведмежі вушка, собачий холод**): ... **взимку на шихтовім дворі собачий холод, надто ж коли завіє з Дніпра...** (Олесь Гончар).

Від назв людей присвійно-відносні прикметники утворюються за допомогою суфікса **-ськ-** (**-цьк-**) (**учительський, лицарський, мисливський, козацький, парубоцький, чумацький, рибальський**) та складних суфіксів – **-івськ-, -инськ-**, до структури яких включено суфікси звичайних присвійних прикметників **-ів (-ів), -ин (-ін)** та суфікс **-ськ-** (**батьківський, дідівський, материнський, Андріївський,**

Маріїнський, Шевченківський, Гоголівський). Наприклад: *Шевченківській поезії передувала мужня творчість незрівнянного полеміста Івана Вишенського...* (Олесь Гончар) – (*Шевченківська поезія* – присвійний); *Шевченківський форум у Києві засвідчив..., яке враження справляє енергія "Кобзаря" на кожного, хто потрапляє в його силове поле* (Олесь Гончар) – (*Шевченківський форум* – відносний).

Від назв тварин присвійно-відносні прикметники утворюються за допомогою суфіксів *-ач(-яч-), -ин(-їн-)*, рідше *-ов-, -ев-* (*телячий, свинячий, журавлиний, качиний, солов'їний, зміїний, бобровий, воловий, китовий*), а також закінчення *-ий (-ій)* із чергуванням приголосного основи (*вовчий, ведмежий, верблюжий, вороний, левий, орлий*). Приклад: *Тричі вона [Соломія] помітила крізь комиші сірий вовчий хребет, раз лисиця майнула коло неї хвостом, а то здалеку чулося немов кабаняче рохкання* (М. Коцюбинський).

За допомогою афіксів *-ач(-яч-), -оч-* та флексії *-ий* присвійно-відносні прикметники утворюються від назв людей (*дитячий, хлоп'ячий, ворожий, парубочий, чоловічий*): *Лебедині, сніжно-білі кучугури, – мабуть, тільки в дитячих снах можна побачити щось таке* (Олесь Гончар).

Із присвійним значенням присвійно-відносні прикметники вживаються насамперед тоді, коли означають належність предмета одній особі або тварині або ж указують на частину тіла чи органа тварини, від назви якої утворені [10, с. 187] (*батьківська хата, рибальський човен, дитячі кучері, студентський конспект, дівоча рука, лебедине крило, пташине гніздо*). Приклади у контексті: *Маленька дівоча рука один по одному бере з кошика легкі алюмінієві персні, надіває на пташину ніжку... Лети!* (Олесь Гончар); *Підняв [Тимко] голову і здивовано закліпав очима: перед ним стояла хазяйська донька* (Г. Тютюнник); *І тепер ось бачиш сучасний модерний витвір, де безладною купою перемішалися людські вуха, очі, носи, а на зміну гармонії виступив хаос...* (Олесь Гончар).

Однак у більшості випадків прикметники цього розряду виражають не присвійність, а **властивість** предмета за зв'язком його з певною особою або твариною, від назви якої утворені [10, с. 188]. Зокрема такі прикметники виражають:

- ознаку предмета щодо матеріалу (*лисяча шуба, заяча шапка, бобровий комір*): *Тільки Миколка нерухомо стоїть біля своєї заячої шапки, що впала до ніг...* (М. Стельмах);

- ознаку за назвами осіб чи тварин, що утворюють певний загальний (*пташиний острів, батьківські збори, мисливське господарство, студентський табір, рибальське селище, горобина зграя*): *Рибальське селище на краю острова* (Олесь Гончар); *Чи то студентський табір, чи то молодіжне туристське стійбище – важко втямити до пуття* (Є. Гуцало);

- ознаку за присвятою (*Шевченківський форум, Гоголівські читання*): *Шевченківський форум у Києві засвідчив..., яке враження справляє енергія "Кобзаря" на кожного, хто потрапляє в його силове поле* (Олесь Гончар);

- ознаку, що вказує на певний різновид предмета (*мисливська рушниця, козине молоко, коров'яче масло, перепелине яйце, свинячий жир*): *Рибальське селище на краю острова. ... і в руці в нього була – Ольга очам не повірила – мисливська рушниця* (Олесь Гончар).

Таким чином, прикметники, які мають значення колективної, групової, родової належності, виражають ознаку предмета за матеріалом, є відносними [5, с.113].

У художньому мовленні присвійно-відносні прикметники можуть уживатися в значенні якісних за умови поєднання їх з абстрактними іменниками (*синівська вірність, батьківська ласка, любов; дитяча наївність, материнське тепло, людські почуття, дитяча мрія, дівоча ніжність*): – *Ви принесли сюди свої інститутські, здебільшого слушні педагогічні ідеї, а тут найчастіше треба просто людського тепла... Нічим незамінного материнського тепла до цих травмованих душ, трудних, найтрудніших; ... і за хвилину її повні засмагли руки вже знову пірнули в соняшники, ритмічно торкаючись їхніх дисків з дівочою ніжністю, з справді природною пластикою; Росла, не знаючи, що то воно таке батьківська ласка; Вгощають люди, припрошують, то чи мені з моїм студентським апетитом відмовлятися? (Із творів Олесь Гончара). Такі прикметниково-іменникові словосполучення найчастіше називають особливості характеру людини, її вчинків, поведінки, психологічні якості.*

Присвійно-відносні прикметники, що утворюються від назв тварин, можуть поступово набувати значення якісних, переосмислення це можливе на основі переносних значень слова [11, с. 235], наприклад, **орлиний профіль**, **соболіні брови**: *Профіль орлиний і сам – як орел!* (Олесь Гончар); *заяча душа, зміїна усмішка, лисяча хитрість, осяча впертість: Бо ж з усього найгіршого, що може бути в людині, душа заяча, душа раба!* (Олесь Гончар).

Залежно від семантики означуваного іменника порядкові прикметники на зразок **перший**, **другий**, **третій...десятий**, **сотий**, **тисячний** теж можуть уживатися в ролі якісних, наприклад, **перший** (кращий) *студент* у групі, **перші** (ранні) *квіти*, **перший** (вищий) *сорт*, **другий** (нижчий), **третій** (найнижчий) *сорт*. Наприклад: – *Додому повезете, гостинець перший сорт буде* (Олесь Гончар).

Отже, прикметник – це клас повнозначних, самостійних відмінюваних слів, що має категорійне значення непроцесуальної ознаки предмета, вираженої в синтаксично залежних від іменника морфологічних категоріях роду, числа й відмінка. Загальне поняття ознаки як категорійного значення прикметника в семантичному плані надзвичайно містке. Це властивості, якості, явища, відношення, що характеризують предмети. З огляду на це усі прикметники поділяються на такі лексикограматичні розряди: якісні, відносні, присвійні, порядкові. Крім основних розрядів, виділяються відносно-якісні та присвійно-відносні, які реалізують своє значення через контекстуальне оточення.

Література

1. Безпояско О. К. Граматика української мови : морфологія / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
2. Бойко В. М. Морфологія сучасної української літературної мови / В. М. Бойко, Л. В. Давиденко. – Ніжин, 2009. – 224 с.
3. Гончар Олесь. Твори : в шести томах / Олесь Гончар. – К. : Дніпро, 1978–1979.
4. Гончар Олесь. Собор (роман) / Олесь Гончар. – К. : Дніпро, 1989. – 272 с.
5. Горпинич В. О. Морфологія української мови / В. О. Горпинич. – К. : Академія, 2004. – 336 с.
6. Гуцало Євген. Вибрані твори : в двох томах / Євген Гуцало. – К. : Рад. письменник, 1987.
Т. 2 : Оповідання, повість. – 528 с.
7. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – 4-те вид. – К. : Вища школа, 1972. – Ч. 1. – 402 с.
8. Коцюбинський Михайло. Твори : в трьох томах / Михайло Коцюбинський. – К. : Дніпро, 1979.
Т. 2: Оповідання. – 286 с.
9. Стельмах Михайло. Чотири броди / Михайло Стельмах. – К. : Радянський письменник, 1979. – 527 с.
10. Сучасна українська літературна мова: Морфологія / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1969. – 583 с.
11. Сучасна українська літературна мова / за ред. М. Я. Плющ. – 3-тє видання, стереотипне. – К. : Вища школа, 2001. – 432 с.
12. Сучасна українська літературна мова / за ред. А. П. Грищенка. – 3-тє вид. – К. : Вища школа, 2002. – 439 с.
13. Тютюнник Григорій. Твори : в двох томах. – К. : Дніпро, 1970.
Т. 1 : Вир (роман). – 502 с.
14. Тулуб Зінаїда. Людолови (історичний роман) / Зінаїда Тулуб. – Т. 1. – Сімферополь : Таврія, 1973. – 504.
15. Шевченко Л. Ю., Різун В. В., Лисенко Ю. В. Сучасна українська мова : довідник / за ред. О. Д. Пономаріва. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.

УДК 371.5.016:821.161.2(07)

ВИКОРИСТАННЯ БІОГРАФІЧНОЇ СХЕМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ У ШКОЛІ

Бондаренко Ю. І.

Автор пропонує аналізувати образи-персонажі на основі методико-технологічної моделі вивчення життєписів письменників. Біографічна схема, на його думку, допомагає структурувати художню інформацію і сформувати в учнів знання про основні етапи розвитку образу літературного героя.

Ключові слова: образ-персонаж, біографічна схема, біографія письменника, періодизація, біографічний етап, план біографії, нарис.

Автор предлагает изучать образы-персонажи на основе методико-технологической модели преподавания биографий писателей. Биографическая схема, по его мнению, помогает структурировать художественную информацию и сформировать в учеников знания об основных этапах развития образа литературного героя.

Ключевые слова: образ-персонаж, биографическая схема, биография писателя, периодизация, биографический этап, план биографии, очерк.

The author suggests analyzing literary characters on the basis of a methodological-technological model of studying biographies of writers. In his opinion, a biographical scheme helps to structure literary information and form student knowledge of the key stages of literary character development.

Key words: literary character, biographical scheme, writer's biography, periodization, biography stage, biography plan, sketch.

Життєпис літературного героя асоціюється з долею людини. Це дає підстави застосувати біографічну схему для його вивчення. Мета її застосування полягає в тому, щоб розглянути зображені життєві етапи, якими проходить герой, і забезпечити осмислення учнями його особистості в процесі аналізу картин, що мають художньо-біографічний зміст.

На сьогодні методика навчання літератури лише штрихово торкнулася означеного питання. Так, Г. Токмань [4, с. 145–146] виділяє біографічний аспект в аналізі образів-персонажів окремим пунктом, підкреслює, що до уваги необхідно брати життєві умови, становище, долю героя.

Ключовим для такого підходу є поняття "життя", тобто розгортання існування персонажів у змодельованих автором обставинах, завжди наділених певними якостями.

Застосування біографічної схеми спрямоване на формування у школярів ряду компетентностей. Зокрема, учні повинні:

- знати і виділяти в тексті основні зображені письменником етапи життєвого шляху персонажа, художньо-біографічний фактаж, яким наповнений кожен період;
- висловлювати власну оцінку поведінці, внутрішньому світу героя, його участі в змальованих подіях, стосункам з іншими персонажами на відрізках кожного виділеного етапу;
- зіставляти встановлені періоди між собою, визначати не тільки хронологічні, але й причинно-наслідкові зв'язки між ними, простежувати психологічну еволюцію героя;
- пояснювати роль кожного з виділених етапів у становленні та розвитку персонажа, реалістичну та символічну функцію окремих життєвих моментів;
- складати біографічні плани життєпису героя.

Отже, є актуальним питання вироблення схеми вивчення дійової особи на основі періодизації її життєвого шляху. Учитель і учні виділяють у творі біографічні етапи, розглядають їх у послідовності, відповідній хронології життя: народження, дитинство, юність, зрілість, старість, смерть.

Орієнтиром у даному разі є біографії художників слова. Аналогії між персонажами і постатями письменників у літературознавстві та методиці навчання

встановлювалися не раз. В. Шуляр називає систему навчальних цілей, де, зокрема, в одному ряді стоять названі феномени. На думку вченого, учні повинні "... виявляти розуміння фактів, пов'язаних із життям і творчістю письменника, системи змодельованих подій, персонажів художнього твору..." [5, с. 221]. Гадаємо, що персонаж і письменник потрапляють в один ряд не випадково, адже перший завжди є відображенням суб'єктивного досвіду другого, а не рідко між ними можна встановити досить прозору аналогію, зумовлену автобіографічним характером літературного матеріалу. Прикладами можуть бути Іван Багряний та його герої-борці з тоталітарним режимом, Микола Хвильовий і персонажі, що овіяні бурями революції, але трагічно переживають суспільну стагнацію 20-х років ХХ століття, Л. Костенко і Маруся Чурай як піснярка національного звучання.

Проте в даному разі мова йде лише про використання методико-технологічних схем вивчення біографії митця в процесі аналізу образів-персонажів, коли кожен з них осмислюється крізь призму власної "людської" біографії, а в учнів формується "розуміння руху життя" [2, с. 50], під час якого герой відбувається у своїй психологічній сутності.

Як і у випадку осмислення учнями постаті митця, аналіз персонажа в першу чергу покликаний до того, щоб виявити різні грані його духовної сутності. "Під особистістю художника, – пише Ф. Дробот, – слід розуміти діалектичну єдність таких людських чинників, як світогляд, життєвий досвід, талант, характер, які визначають сприйняття письменником об'єктивної дійсності..." [1, с. 10]. Зміст цього визначення можна перепроектувати і на створення характеристики літературного образу.

Окремим моментом розгляду є засоби творення. У зображенні персонажа вони мають виключно художню природу. Проте й портрет письменника створюється біографами з використанням певних засобів, які нерідко також набувають художнього забарвлення.

Для ефективного вивчення образів-персонажів потрібно створити логічну схему роботи. Як зразок можна взяти організацію біографічних матеріалів, зокрема структурування життєпису митця за основними хронологічними періодами. Ось яку періодизацію застосував О. Кониський [3, с. 700–702] у висвітленні біографії Т. Шевченка.

1. Дитячий вік Тараса Шевченка (1814–1829).
2. Парубоцький вік Тараса Шевченка (1829–1838).
3. Тарас Шевченко від часу викупу його з кріпацтва до виходу першого "Кобзаря" (1838–1840).
4. Тарас Шевченко від виходу "Кобзаря" до скінчення Академії художеств (1840–1845).
5. Тарас Шевченко під час перебування на Україні (1845–1847).
6. Тарас Шевченко в арешті (5/17 квітня – 23 червня (4 липня) р. 1847).
7. Тарас Шевченко на першому засланні (18/30 червня р. 1847 – 17/29 жовтня 1850 р.).
8. Тарас Шевченко на другому засланні (17/29 жовтня 1850 – 2/14 серпня р. 1857).
9. Тарас Шевченко в дорозі з заслання (2 серпня 1857 до 27 березня 1858 р.).
10. Тарас Шевченко під час перебування його в Петербурзі (з 28 березня 1858 до червня 1859 р.).
11. Тарас Шевченко під час останньої його подорожі на Україну (3/15 червня – 7/19 вересня 1859 р.).
12. Тарас Шевченко в останні часи свого віку.
13. Похорон Тараса Шевченка.

Як бачимо, О. Кониський намагався охопити всі основні, з його погляду, етапи Шевченкової біографії. Проте у випадку вивчення літературного героя подібна схема, тобто поступовий розгляд його шляху від народження і до смерті з акцентом на внутрішньому становленні, не завжди застосовується у своєму повному вигляді (реконструкція окремих періодів буває неможливою, оскільки письменник їх не передбачив у літературному тексті). Вона найбільше підходить для опрацювання романів – великих епічних жанрів, у яких історія героя змальована в часовому плані достатньо широко. Цей шлях роботи може бути ефективним і в процесі вивчення середніх за розміром епічних жанрів – повістей, а іноді й малих – новел, оповідань. Щоправда, у кожному випадку він набуватиме своєї специфіки.

У романах персонаж досить часто проходить шлях від народження і до смерті чи певної визначальної події (Чіпка Варениченко з роману Панаса Мирного та І. Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", Сивоок з роману П. Загребельного "Диво", Микола Баглай із "Собору" Олесья Гончара) або, принаймні, змальовані тривалі відрізки життя – для Григорія Многогрішного ("Тигролови" Івана Багряного), Степана Радченка ("Місто" В. Підмогильного). Другий варіант розвитку подій властивий і повістям ("Кайдашева сім'я" І. Нечуя-Левицького, "Перехресні стежки" І. Франка, "Записки Кирлатого Мефістофеля" В. Винниченка).

Крім того, необхідно зазначити, що наявні дві категорії текстів: ті, у яких існування персонажа розгортається послідовно в часі, і ті, де життєва історія подана не поступово, а з певними хронологічними зрушеннями – періодичними поверненнями назад. У перших наступність вивчення повністю закладено в сам художній матеріал. Подаємо план, відповідний сюжетній послідовності твору. На його основі можна опрацьовувати образ Сивоока з роману П. Загребельного "Диво":

1. Народження Сивоока та його дитинство в пущі.
2. Мандрі хлопчика після смерті діда Родима.
3. Перша зустріч з Києвом.
4. Перебування в Радогості.
5. У болгарському монастирі.
6. Константинопольський період життя Сивоока.
7. Спорудження церкви на острові Пелагос.
8. Сивоок – будівничий Софії Київської.
9. Смерть героя.

Показово: П. Загребельний, щоб створити ілюзію біографічної правдоподібності, навіть здійснив датування життя свого героя.

Якщо для реконструкції хронологічної стрункості художньої біографії необхідно проаналізувати екскурси в минуле, то саме з них і треба почати розмову на уроці. Тим більше, що вони дають інформацію, яка стосується передісторії основних життєвих подій героя, змальованих у творі, а значить допомагають збагнути причинно-наслідкові зв'язки в розвитку його внутрішнього світу та поведінки. Так, на початку роману Панаса Мирного та І. Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" автори знайомлять із уже дорослим головним героєм, розповідь про його народження та дитинство подані далі. Отже, початкове "занурення" школярів у текстуальне поле має відбутися в тих розділах роману, де говориться про Остапа Хруща, його незаконний шлюб із матір'ю Чіпки, перші роки становлення хлопчика, а вже потім переходити до юнацтва та періоду дорослого життя головного героя. Схожий варіант опрацювання актуальний і для образу Степана Радченка з роману В. Підмогильного "Місто": окремі штрихи про життя героя в селі подані із допомогою екскурсів, але саме їх попереднє осмислення дозволяє учням зрозуміти ті зміни, які відбулися в душі Степана під впливом міста.

Основна ж увага на уроці віддається життєвим етапам, яким письменник відвів ключову роль у творі. Для кожного героя вони будуть своїми, однак існують спільні закономірності, зумовлені художньою природою образа-персонажа: учитель і учні мають виявляти процес становлення і розвитку, найбільш яскраві внутрішні та зовнішні прояви, стосунки з оточенням, сюжетні та позасюжетні засоби творення. При цьому словесник структурує знання школярів про героя відповідно до зображених біографічних періодів, що саме по собі полегшує засвоєння інформації.

Схема "народження, дитинство, юність, зрілість, старість, смерть" персонажа має довільний характер. Кожному періоду можна присвоювати тематичне ім'я або виділяти в них декілька підперіодів, виходячи з їхньої важливості в долі персонажа. Дослідження відбувається за біографічним планом, запропонованим учителем або учнями на основі прочитання твору.

Дослідники виділяють побутовий, надпобутовий і сутнісний рівень у висвітлених біографії. Перший, який включає в себе приватно-особистісний та загальносуспільний контексти, – це існування персонажа в безпосередньому своєму оточенні. Актуалізуються елементи хронотопного аналізу. Важливо з'ясувати роль інтер'єрів, міських і сільських пейзажів, суспільних явищ і процесів, інших персонажів у розкритті психології досліджуваного образу. Для цього необхідно встановити характер взаємодії героя з названими компонентами, осмисливши зміст діалогів та монологів,

здійснених учинків як реакції на зображені обставини. У старших класах на цій основі можна підключати і проблемно-тематичний аналіз, осмислюючи роль персонажа у висвітленні автором певних проблем.

До надпобутового рівня відносяться описи внутрішніх станів, які вчитель та учні досліджують у процесі опрацювання ліричних відступів, монологів та діалогів, покликаних передати роздуми та переживання персонажа. Надпобутовий та побутовий рівні часто перехрещуються, оскільки медитації героя завжди пов'язані з тим, що диктує йому оточення, досвід, одержаний від зображених реалій.

Сутнісним рівнем є увесь стиль існування героя. Висновки на цю тему можна робити тільки на етапі узагальнення знань школярів, коли проаналізовані побутовий та надпобутовий рівні.

Організуючи дослідження учнів у межах кожного життєвого періоду, словесник використовує тематичний та хронологічний шляхи, які зазвичай поєднуються під час вивчення біографій. Рухаючись за хронологічною схемою, запропонованою письменником, школярі дають оцінку змальованому періоду, а отже, і всьому життю героя в таких тематичних аспектах:

1. Історія народження (для творів, де цей момент висвітлено): специфічні особливості, вплив на подальше життя, реалістична та символічна функції в тексті.

2. Місця перебування та їх роль у зображенні героя: оцінка приміщень, вулиць, міст, сіл, де йому доводиться мешкати.

3. Вікова характеристика – портретна, поведінкова, мовна.

4. Рід діяльності та його особливості.

5. Сфери зацікавлень, інтересів та психологічних проявів.

6. Взаємодія з іншими персонажами на сімейно-побутовому та громадському рівнях.

7. Основні події, в які включений персонаж. Його вчинки та позиція (оцінка, виходячи з позиції вікових особливостей).

8. Історія смерті та посмертне буття персонажа в житті суспільства, інших персонажів, вплив на подальший розвиток подій, на авторську концепцію дійсності (за наявністю в тексті).

9. Участь героя у висвітленні проблемно-тематичного наповнення, стильових особливостей твору.

Названі моменти аналізуються поступово, чим забезпечується планомірне накопичення знань учнів. Школярі селекціонують життєвий фактаж за ступенем його значущості та виразності. Адже в біографічні матеріали включається не вся інформація, а тільки та, що має визначальний характер для усвідомлення сутності людини чи героя. Учитель має пояснити цю особливість біографічних матеріалів, після чого учні виконують завдання:

Знайдіть у межах життєвого періоду ті художні факти, що стосуються героя, які б ви назвали в першу чергу, якби писали його біографію.

Обґрунтуйте свій вибір. Дайте оцінку підібраному фактажу. Зробіть висновок, як саме він характеризує персонажа.

Узагальніть психологічні та поведінкові особливості героя на етапі життєвого періоду, який ви проаналізували.

Визначте роль і місце цього періоду в житті персонажа. Дайте йому назву, включіть її до біографічного плану.

Отже, у кінці опрацювання конкретного біографічного етапу учні дають йому цілісну оцінку, означають роль у психологічній еволюції персонажа, узагальнюють при цьому всю інформацію, одержану з тексту.

Окремими пунктами у схемі біографічного аналізу є моменти народження та смерті персонажа. Далеко не в усіх текстах письменники змальовують ці етапи, але в тих випадках, коли вони зображені, важливо осмислити їх художню функцію. Народження і смерть – це свого роду "сильні", тобто визначальні позиції, в історії персонажа. Вони часто відіграють не тільки реалістичну, але й символічну функцію. Микола Баглай (роман Олеса Гончара "Собор"), народжений на полі війни, уже цим самим "закодований" протистояти силам руйнації, які уособлені письменником в образах Володьки Лободи та інших негативних персонажах твору – Катерині II, Потьомкіну, махновцях. Сивоок із роману П. Загребельного "Диво" ніби вигорнутий руками діда Родима (майстра, який розумів і творив красу, прилучив до цього

хлопчика) із хаосу небуття у світ. Саме по собі це має означати, що Сивоок повинен відіграти певну культурну функцію, продовжити мистецьку традицію діда. Смерть героя теж символічна: його вбиває один із тих, хто не розуміє прекрасного, цікавиться тільки наживою, а отже, є носієм бездуховності. У такий спосіб життя і смерть Сивоока включаються в проблему протистояння культури та антикультури, творення та нищення як одвічних явищ в історії людства. А от смерть Марії (однойменний роман У. Самчука) під час голодомору виходить за межі окремої людської долі, асоціюється із трагедією всього українського народу.

Належне місце в процесі роботи необхідно відвести зіставленню життєвих періодів між собою. Воно потрібне для того, щоб простежити віковий розвиток персонажа, зміни його внутрішнього світу, які відбулися з часом, або, навпаки, сталість характеру протягом усього існування. Ця робота дозволяє охопити зором всю біографію, встановити причинно-наслідкові зв'язки між різними етапами художнього життєпису, а головне – побачити ті еволюційні зміни, переходи, які відбулися з персонажем і їх особливості. Зіставленню піддаються як внутрішні якості, так і поведінковий компонент, а також портретні деталі, обставини існування. Основний інтелектуальний набуток учнів полягає в тому, щоб вони поруч із біографічними періодами виділили й етапи психологічного розвитку або, навпаки, занепаду, зрозуміли, як саме рухається образ-персонаж автором, до якого кінцевого результату він його приводить, який зміст вкладає у свого героя. Якщо ж герой зображений сталим характером, то зіставлення життєвих періодів підтверджує цю його властивість.

Так, Сивоок із роману П. Загребельного "Диво" проходить життєву дорогу, яка допомагає йому сформуватися як видатному майстру, здатному створити шедевр слов'янської цивілізації – Софію Київську. Школярі мають дослідити, які здобутки у творчому розвитку героя з'явилися, коли він від хлопчика піднявся до зрілого чоловіка, пройшовши через цілий ряд етапів – дитинство в діда Родима, знайомство з Києвом, перебування в Радогості, Болгарському царстві, Константинополі, на острові Пелагос, знову в Києві.

Інший приклад – Марія з однойменного роману У. Самчука. Жіноча доля героїні розгортається від народження і до самої смерті. Важливо зіставити періоди дівочтва, заміжжя за Гнатом, потім – за Корнієм, останні роки Марії. Це дозволяє учням побачити, як формувалася героїня, як здобувала свій життєвий досвід, як змінювався її погляд на світ. Наприклад, цікаво спостерігати ставлення жінки до Гната перед виходом заміж за нього, під час спільного життя, після розлучення, перед самою смертю Марії. Школярі досліджують не тільки обставини долі, але й віковий розвиток Марії, виділяють риси внутрішнього світу, властиві кожному окремому етапу. Разом із цим аналізом охоплюються й ті елементи, які беруть участь у творенні образу героїні – суспільні процеси початку ХХ століття, інші персонажі (Корній, Гнат, діти Марії), хронотоп волинського села тощо.

Школярі можуть готувати спеціальні розповіді про окремі періоди існування героя, здійснювати індивідуальні виступи на уроках, ілюструвати свої висновки художнім матеріалом. Це доречно виконувати за зразком коротких біографічних довідок, коли підбираються тільки найсуттєвіші факти із життя персонажа.

У кінці вивчення образу на основі біографічної схеми школярам старших класів під силу й таке завдання, як створення повного життєпису літературного героя. Виходячи зі змісту художнього твору, вони мають написати біографічний матеріал, у якому розкриті основні періоди існування, найбільш важливі біографічні факти, психологічний розвиток героя, указані зміни, яких він зазнав на кожному новому етапі, зробити прикінцеві висновки. На перший погляд, такий вид діяльності має суто репродуктивний характер. Проте в ньому закладено й момент проблемності, адже всю роботу учні виконують, виходячи із власних суджень, узагальнень, проведеного аналізу. Їм необхідно представити кожен часовий період у найсуттєвіших біографічних фактах, на основі яких можна дати оцінку герою та його долі.

У жанровому плані названий життєпис найкраще готувати, орієнтуючись на вимоги, які ставляться до нарису життя і творчості письменника. "... Цей вид біографії може характеризуватися як цілісне, закінчене, із чітко означеними межами оповідання, у якому живо і образно узагальнюються основні факти життя письменника, виявляються соціально-індивідуальні риси його особистості" [1, с. 15]. Тут має бути експозиція – коротка довідка про загальні властивості персонажа (хто він?,

чим особливий?) та обставини, в яких проходило його існування (епоха, соціальні умови, сімейний стан тощо). Далі йде основна частина, в якій учні поступово висвітлюють визначені ними життєві періоди героя, окреслюють події, в яких він бере участь на кожному етапі, стосунки з іншими персонажами, а головне – внутрішній розвиток, аргументують свої судження підібраним художнім фактажем. У кінці біографічного нарису школярі дають узагальнену оцінку постаті персонажа та його життю.

Отже, біографічна схема вивчення образів-персонажів володіє цілим рядом вигідних моментів. Вона дозволяє учням структурувати всю інформацію про героя, наявну в літературному творі, простежити етапи внутрішнього становлення, і в результаті – вийти на цілісну оцінку героя.

Література

1. Дробот Ф. Изучение биографии писателя в школе / Ф. Дробот. – К. : Радянська школа, 1988. – 192 с.
2. Забарний О. До таїни образу / О. Забарний. – Ніжин : Ніжинський державний пед. ін.-т, 1997. – 65 с.
3. Кониський Г. Тарас Шевченко-Грушівський : Хроніка його життя / Г. Кониський. – К. : Дніпро, 1991. – 702 с.
4. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі. – К. : ВЦ "Академія", 2012. – 312 с.
5. Шуляр В. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання / В. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.

УДК 373.5.016:821.161.2]:008

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Братко В. О.

У статті розглядається проблема культурологічного підходу до вивчення української літератури в основній школі та шляхи її реалізації.

Ключові слова: культура, культурологія, культурологічна компетентність, основна школа, культурологічний підхід.

В статье рассматривается проблема культурологического подхода к изучению украинской литературы в основной школе и пути ее реализации.

Ключевые слова: культура, культурология, культурологическая компетентность, основная школа, культурологический подход.

The article addresses the problem of culturological approach to teaching Ukrainian literature in middle school and ways of its realization.

Key words: culture, culturology, culturological competency, middle school, culturological approach.

Однією з проблем сучасної системи освіти є формування особистості школяра як суб'єкта національної культури. Культура сьогодні – це складний суспільний феномен, що відіграє величезну роль у життєдіяльності людини, зокрема в праці, побуті, способі життя як окремої особи, так і всього суспільства. Вона має вплив на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їх свідомість, духовні потреби, ціннісні орієнтації. У сучасному розумінні культури є три основних аспекти, що характеризують її сутність, а саме: сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством; специфічний спосіб людської діяльності; процес творчої самореалізації особистості.

Поступово культура набуває поширення у таких сферах людської діяльності, як навчання та виховання, де на перший план виступають проблеми гуманітарної освіти, її змісту, методів і принципів організації. *До їх числа можна зарахувати і проблему культурологічного принципу вивчення української літератури в основній школі.*

Ідея культурологічного підходу до вивчення української літератури стала однією з провідних у національній системі літературної освіти (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті; Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти; Концепція літературної освіти). Реалізація культурологічного принципу навчання української літератури сприяє "усвідомленню художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомленню учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриттю особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті..." та передбачає "висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей" – йдеться у Державному стандарті [7].

Своєю чергою, ці зв'язки становлять ядро культурологічної лінії та потребують добору відповідного текстового та ілюстративного матеріалу, зокрема відомостей з історії, мови, музики, живопису, власного життєвого досвіду учнів. Такі форми зв'язку у викладанні української та зарубіжної літератури свого часу були науково обґрунтовані Т. Ф. Бугайко [6].

Посилений інтерес до навчання української літератури у культурологічному контексті можна пояснити такими факторами:

а) гострим дефіцитом культури, звуженням сфери її впливу в сучасному суспільстві;

б) традиційна освіта, головною метою якої є засвоєння знань, умінь і навичок, поступово переорієнтовується на розвиток особистості учнів та її творчих

можливостей. Орієнтація на врахування інтересів та потреб особистості припускає створення необхідних умов з метою оволодіння культурними цінностями;

в) українська література складає традицію, без якої неможливе розуміння дійсності, її вивчення є важливою сходинкою культурного і духовного становлення особистості;

г) формування цілісної картини світу, духовність, культура особистості є головними принципами оновлення національної системи освіти, і тому не випадково культурологічна лінія є однією з чотирьох основних ліній Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.).

Ураховуючи актуальність проблеми, заявленої у статті, ми поставили собі за мету визначити та охарактеризувати перспективні шляхи реалізації культурологічного принципу навчання української літератури в основній школі.

В основу сучасних культуровідповідних освітніх концепцій і культурологічних підходів до викладання навчальних предметів покладено усвідомлення єдності літератури, культури і суспільства, новий погляд на роль соціуму у становленні гармонійної особистості. Загальні питання реалізації культурологічного підходу обґрунтовують у працях Є. Баллера, В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, Н. Крилової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, Н. Щуркової та ін.

Навчання й виховання людини культури як мета особистісно орієнтованого навчання, на думку Є. Бондаревської, може бути реалізована лише за допомогою культурологічної освіти, в якій слова й думки про культуру втілюються в науково організовану систему і забезпечують умови для становлення культури як суб'єкта діяльності [4].

Вчена зазначає, що:

– освіта – це духовне обличчя людини, що формується у процесі освоєння моральних та духовних цінностей культури;

– об'єктом і метою освіти є культурна людина;

– розвиток освіти у контексті світової і національної культури передбачає гуманітаризацію технологій навчання і виховання, створення в освітніх закладах середовища, яке формувало б особистість, здатну до творчої самореалізації в сучасній соціокультурній ситуації;

– творчість – основа розвитку культури, тому основним принципом освіти у контексті культури є принцип креативності, який передбачає створення атмосфери співпраці і співтворчості;

– освіта повинна наповнюватись культурними, тобто загальнолюдськими цінностями;

– культурологічний підхід – основний метод проектування особистісно орієнтованої освіти, компонентами якої є: ставлення до дитини як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як посередника між дитиною і культурою, здатного надати дитині підтримку в самовизначенні і розвитку; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, в якому відтворюються культурні зразки життя, здійснюється виховання людини культури.

Уроки української літератури займають особливе місце серед традиційних шкільних навчальних дисциплін, які відіграють важливу роль у формуванні свідомості учнів, їхнього "вживання" в культуру, збагаченні життєвого досвіду, розвивають естетичний смак і критичне мислення. Література як навчальний предмет пропонує учням такі знання про навколишній світ, які не дають інші шкільні навчальні предмети, тому що література як мистецтво словесного образу – це особливий спосіб пізнання життя, уявлення художньої моделі світу, що має високий ступінь емоційного впливу. Саме тому культурологічний підхід має бути дієвим засобом у процесі сприйняття художнього твору адекватно до авторського задуму. А це, своєю чергою, потребує ретельного вивчення сутності цих знань не тільки в аспекті теоретичного обґрунтування їхньої методичної доцільності, а й практичної апробації.

Українська література в основній школі, як відомо, вивчається за проблемно-тематичним і жанровим принципами. Навчальний матеріал структурований на основі наскрізних культурологічних тем, у яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини. Досвід прочитання художнього твору в контексті культури – це досвід емоційно-ціннісного проживання й ціннісного ставлення.

Вибір нами основної школи обумовлений передусім домінуванням образного мислення й високої емоційної вразливості, притаманних молодшим підліткам, особливо учням 5–7 класів загальноосвітньої школи, де літературу вивчають за жанрово-тематичним принципом. У цих класах удосконалюються навички навчання, набуваються початкові знання про жанри, тематичну багатоманітність літератури, даються найнеобхідніші теоретичні поняття. Можлива варіативна заміна текстів залежно від регіональних традицій, популярності сучасних творів. У 8–9 класах даються початкові поняття про історико-літературний процес.

Урок літератури, на якому здійснюється культурологічний підхід, потребує перегляду методики організації, апробування й включення до його структури нових прийомів і форм роботи, які відповідають новому "діалогово-культурологічному підходу".

За визначенням Н. Є. Щуркової, ідивідуальне сходження учня до культури відбувається завдяки трьом взаємопов'язаним процесам: 1) освоєння як накопичення знань про людину й навколишній світ; 2) засвоєння як оволодіння дитиною набором культурних умінь і навичок, необхідних для життя в сучасному світі; 3) присвоєння як інтеріоризація цінностей культури людства [11].

Шкільна практика засвідчує, що ефективною є та методична система, яка передбачає практичну реалізацію діалогічної діяльності учнів. Діалогічність – це показник якості культурного існування людини: "Бути означає спілкуватися діалогічно" [1, с. 294]. У результаті діалогу людина замислюється над своїм місцем у суспільстві, над вибором життєвого шляху, зможе нести відповідальність за свій вибір, свою особисту долю. Такий вибір є творчістю. Зважаючи на це визначаються такі основні цінності культурологічної особистісно орієнтованої освіти: людина як суб'єкт культури, особистого життя та індивідуального розвитку; освіта як культурно-розвивальне середовище; творчість і діалог як способи існування і саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі.

Діалогічний метод навчання дає розуміння того, що художній текст – це не відображення реальної дійсності, а окремий світ, який живе і розвивається за своїми власними законами. Діалог читача з літературним твором відбувається під час прочитання твору й проектується в широку панораму культурно-історичного процесу як діалог культур, суб'єктами-учасниками якого виступають, як зазначає Є. Білченко, "традиція, носієм якої є читач", і "традиція, яку репрезентує "автор" [3, с. 10]. Під час аналізу літературного твору читач має відновити діалог тексту з його епохою, а задля цього потрібно актуалізувати знання з курсу історії України або всесвітньої історії про суспільні процеси та історичні події певної доби.

Художні твори, передбачені навчальною програмою з української літератури для учнів основної школи, та вдало підібраний учителем методичний апарат дає змогу збагатити знання історико-культурного змісту за такими напрямками:

- 1) *місце літературного твору в історії національної і світової культури;*
- 2) *зображення в художньому творі культурних традицій народу;*
- 3) *змальовання в літературному творі культури різних епох.*

Діалог літературного твору зі світовим мистецтвом передбачає використання певних засобів навчання, зокрема репродукцій картин, фото архітектурних пам'яток, відео- або аудіозаписів музичних творів, перегляд театральних постановок і кінофільмів. Тому, враховуючи вікові особливості учнів, інтереси яких передусім зосереджені на сюжеті і героях літературних творів, доцільно увиразнювати для кожного конкретного літературного твору актуальні для нього культурологічно-контекстні зв'язки.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури, педагогічного досвіду вчителів-словесників надав нам можливість виокремити основні напрями культурологічного підходу до вивчення літератури в основній школі:

- *залучення історичного та культурного контексту під час вивчення літературного твору на уроках української літератури;*
- *організація діалогової діяльності учнів (діалог читача з художнім текстом, діалог учителя та учня, діалог між учнями, діалог тексту з його епохою, діалог літературного твору і світового мистецтва тощо);*
- *формування в учнів основної школи культурологічної компетентності.*

Культурологічна компетентність у педагогічній теорії визначається як здатність особистості орієнтуватись у питаннях культури як феномена, сформованість

уміння вписувати явища в її контекст, визначати взаємозв'язок між різними галузями культури і відтворювати зразки тієї чи іншої епохи безпосередньо в творчій діяльності [5]. Поняття "культурологічна компетентність" розглядається нами як інтегрована якість особистості, що проявляється в прагненні реалізувати свій потенціал, який ґрунтується на знаннях, уміннях, предметних навичках, способах мислення, цінностях, позитивних схильностях, інтересах і прагненнях. В учнів з'являється потреба сприймати культуру, знаходити у творах моральну основу, і, що важливо, формуються особистісні риси, які дають змогу:

- відчувати себе об'єктом і суб'єктом культурно-історичного процесу;
- розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і передавання цінностей;
- збагачувати знання в галузі мистецтва;
- поглибити уявлення про традиції, звичаї, духовні цінності свого народу та інших народів світу;
- вміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами.

Отже, можна зробити висновок, що культурологічний підхід сприяє літературному й загальнокультурному розвитку учнів основної школи. Хочеться вірити, що курс літератури в основній школі, який покликаний вирішувати важливі цілі нашого суспільства: готувати учнів до життєдіяльності в полікультурному просторі; виховувати у них повагу до інших національних культур; формувати вміння бачити світовий контекст і через нього на новому рівні усвідомлювати національну своєрідність української літератури, її здобутки та внесок у розвиток світової культури – буде сприяти формуванню компетентного читача.

Література

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – 320 с.
2. Більченко Євгенія. Педагогіка як форма буття культури: перспективи діалогу педагогічної та культурологічної парадигми / Євгенія Більченко // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 2–5.
3. Більченко Євгенія. Проблема тексту культури в змісті освіти / Євгенія Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 8–12.
4. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
5. Боровик М. Г. Системно-культурологические основы изучения гуманитарных предметов в школе : автореф. дисс. ... канд. пед наук / М. Г. Боровик. – СПб., 1997. – 19 с.
6. Бугайко Т. Ф. Майстерність вчителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – [Чинний від 2004-14-01]. – К. : КНТ, 2004. – 88 с.
8. Доманский В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе : учебное пособие / В. А. Доманский. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 368 с.
9. Крылова Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе / Л. А. Крылова. – Петропавловск, 1999. – 266 с.
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–12 кл. / заг. ред. Р. В. Мовчан. – К. : ВТА "Перун", 2005. – 201 с.
11. Щуркова Н. Е. Культура современного урока / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 112 с.

УДК 373.5.016:821.161.2:316.346.2

**ПРИХОВАНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
ПРОГРАМ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ДЛЯ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Бутурлим Т. І.

У статті здійснено декодування прихованого навчального плану програм із української літератури для учнів 10–11 класів 2001 р. і 2009 р. Актуалізується необхідність у подоланні недоліків навчальних програм, визначених засобами гендерної експертизи.

Ключові слова: прихований навчальний план, програма з української літератури, гендерна експертиза.

В статье осуществлено декодирование скрытого учебного плана программ по украинской литературе для учеников 10–11 классов 2001 г. и 2009 г. Актуализируется необходимость в ликвидации ошибок учебных программ, определенных средствами гендерной экспертизы.

Ключевые слова: скрытый учебный план, программа по украинской литературе, гендерная экспертиза.

The article offers decoding of the hidden curriculum in Ukrainian literature for 10–11-grade students in 2001 and 2009. The necessity to remove faults in the curriculum identified by means of gender expertise is highlighted.

Key words: hidden curriculum, curriculum in Ukrainian literature, gender expertise.

Постановка проблеми. Важливу роль у ґендерній соціалізації особистості відіграє навчальний план, відповідно до якого здійснюється організація навчально-виховного процесу. Незважаючи на Закон України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків", "школа продовжує ретранслювати ґендерні стереотипи" [2]. Праці С. Вихор, В. Кравця, О. Марущенко, О. Підборського, Є. Ярської-Смирнової указують на наявність в освітньому просторі прихованого навчального плану, що існує паралельно з формальною стратегією навчального процесу й сприяє імпліцитному засвоєнню певних моделей ґендерної поведінки, ґендерних ролей, ґендерних стереотипів. На думку В. Кравця, він виражається на трьох рівнях, а саме: *в організації навчального закладу, ґендерних взаємовідносинах, ґендерній стратифікації професії вчителя, у змісті навчальних предметів та стилі викладання* [4, с. 366]. Відповідно, випускник загальноосвітньої школи, якому 11 років в латентній формі насаджують традиційні, сексистські уявлення про місце жінки й чоловіка у світі, матиме викривлену ґендерну культуру, що перешкоджатиме досягненню ґендерної гармонії з протилежною статтю в майбутньому. Оскільки в ранньому юнацькому віці "відмічається критичне відношення до ґендерних стереотипів і всіх проявів дискримінації, прагнення досягти взаєморозуміння між статями" [1, с. 85], нав'язування патріархатного / матріархатного мислення має бути виявлено та реконструйовано відповідно до ідеї рівності статей. Одним із шляхів формування егалітарної свідомості, особистості, вільної від ґендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі, є ґендерна експертиза навчальної програми. Основною її метою, на думку експертної групи Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні у складі В. Власова, Р. Євтушенко, О. Семиколєнкової, С. Вихор, Т. Бакки, О. Данилевської, В. Майорського, Н. Городнової, Т. Мелещенко, О. Дятленко, є виявлення ґендерного компоненту та вироблення рекомендацій щодо використання ґендерного підходу в освіті та науці [2, с. 78].

Мета статті полягає в аналізі навчальних програм із української літератури для учнів 10–11 класів крізь призму ґендерного підходу та виробленні практичних рекомендацій щодо застосування ґендерного компоненту в процесі вивчення вищезазначеної навчальної дисципліни. Оскільки педагогічний експеримент здійснювався протягом 2008–2010 н. р., спробуємо здійснити ґендерну експертизу тоді діючої

Програми "Українська література. 5–11 класи для загальноосвітніх навчальних закладів з українською та російськими мовами навчання" / За ред. О. Бандури, Н. Волошиної (2001) [6], а також упроваджені з 2010 р. (лист МОН від 21.08.2010 р. № 1/9-580) Програми "Українська література. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Природничо-математичний, технологічний, спортивний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний напрями; філологічний напрям (профілі – іноземна філологія, історико-філологічний). Академічний рівень" / Уклад. М. Жулинський, Г. Семенюк, Р. Мовчан, Н. Левчик, М. Бондар, О. Камінчук, В. Цимбалюк / за заг. ред. Р. Мовчана (2009) [7]. Вибір зазначених програм зумовлений тим, що вони є найбільш уживаними у школах, гімназіях та ліцеях, розраховані на 70 годин.

Виклад основного матеріалу. Контент-аналіз навчального документу ґендерної експертизи (програм із української літератури для 10–11 класів) показав, що соціокультурний компонент враховано, ґендерний підхід представлено епізодично, ґендерна термінологія відсутня взагалі. Серед 18 (14 [6] і 13 [7]) запропонованих для вивчення в 10 класі письменників 16 (12 [6] і 12 [7]) (*І. Нечуй-Левицький* [6; 7], *Панас Мирний* [6; 7], *І. Карпенко-Карий* [6; 7], *І. Франко* [6; 7], *Б. Грінченко* [7], *П. Грабовський* [6], *М. Коцюбинський* [6; 7], *О. Кобилянська* [6; 7], *Леся Українка* [6; 7], *М. Вороний* [7], *С. Васильченко* [6], *В. Винниченко* [7], *П. Тичина* [6; 7], *М. Рильський* [6], *Є. Плужник* [7], *В. Сосюра* [6]) окреслені в навчальних програмах [6; 7] художніми творами, що містять ґендерну складову. Серед 33 (21 [6] і 25 [7]) запропонованих для вивчення в 11 класі письменників 14 (10 [6] і 11 [7]) (*В. Підмогильний* [7], *У. Самчук* [6], *Іван Багряний* [6; 7], *Олесь Гончар* [6; 7], *О. Довженко* [6; 7], *Ю. Мушкетик* [6], *М. Вінграновський* [7], *Л. Костенко* [6; 7], *Гр. Тютюнник* [6; 7], *В. Шевчук* [7], *П. Загребельний* [7], *В. Симоненко* [6; 7], *Д. Павличко* [6; 7], *Б. Олійник* [6]) презентують творчість, що має ґендерну проблематику. Проте ні аксіологічна, ні літературознавча, ні культурологічна змістові лінії літературного компоненту "українська література" освітньої галузі "Мови і літератури" не спрямовані на виховання ґендерної культури старшокласника. На це вказують ряд умовисновків, зроблених унаслідок ґендерної експертизи навчальних програм із української літератури 2001 р. і 2009 р.

Навчальні програми презентують ґендерну асиметрію на рівні статевої приналежності письменників: 10 клас – 12 ч > 2 ж [6]; 11 ч > 2 ж [7]; 11 клас – 20 ч > 1 ж [6]; 24 ч > 1 ж [7], – тобто українська література XIX–XX ст. представлена як чоловіча (лише три письменниці жіночої статі – *Леся Українка*, *О. Кобилянська*, *Л. Костенко*).

Зміст Програми передбачає традиційний аналіз тексту: обмежується осмисленням психологіє любовних почуттів, "любовних трикутників", жіночих і чоловічих образів як антитетичних категорій або взагалі не передбачає інтерпретацію ґендерної проблематики (*Іван Карпенко-Карий* "Хазяїн" [6], *Мартин Боруля* [7], *І. Франко* "Украдене щастя" [6], *Леся Українка* "Все-все покинуть, до тебе полюбуть..." [7], "Уста говорять: Він навіки згинув!.." [7], *Олесь Гончар* "Собор" [6], *Л. Костенко* "Маруся Чурай" [6; 7], *П. Загребельний* "Диво" [7], *В. Симоненко* "Задивляюсь у твої зіниці..." [7], *Д. Павличко* "Я стужився, мила, за тобою..." [6], "Два кольори" [6; 7]).

Питання ґендерних взаємовідносин в аналізованих програмах розглядається досить поверхово, на образному рівні, без використання спеціальної ґендерної термінології; образи чоловіка та жінки протиставляються, а не осмислюються особливості їхнього взаємозв'язку.

У змістовій частині навчальних програм учасникам навчально-виховного процесу латентно нав'язуються стереотипні погляди щодо місця статей у суспільстві: жіночі персонажі позиціонуються як жертва, робоча сила, домогосподарка, мати (будь-які прояви емансипації завершуються крахом мрій і сподівань через жорсткі закони патріархатної дійсності), чоловічі – як лідер, агресор, інтелектуал.

Автори Програми 2009 р. М. Жулинський, Г. Семенюк, Р. Мовчан, Н. Левчик, М. Бондар, О. Камінчук, В. Цимбалюк внесли ряд змін, зокрема виключили окремі художні твори на ґендерну тематику, котрі вивчалися за Програмою 2001 р. О. Бандури, Н. Волошиної (*І. Франко* "Украдене щастя", "Перехресні стежки", *І. Карпенко-Карий* "Хазяїн", *П. Грабовський* "До Н.К.С.", *Леся Українка* "Бояриня", *О. Кобилянська* "Людина", *Степан Васильченко* "Талант", *П. Тичина* "Коли в твої

очі дивлюся..."; "Десь на дні мого серця..."; "Я сказав тобі лиш слово..."; М. Рильський "Яблука дозріли..."; В. Сосюра "Білі акації будуть цвісти..."; "Так ніхто не кохав"; Олесь Гончар "Собор"; У. Самчук "Марія"; Ю. Мушкетик "Суд"; Ю. Коломієць "Дикий Ангел"; Гр. Тютюнник "Зав'язь"; Л. Костенко "Світлий сонет"; "Розкажу тобі думку таємну..."; В. Симоненко "Лебеді материнства"; "Кирпатий барометр"; "Вона прийшла"; "Є в коханні і будні, і свята..."; Д. Павличко "Коли ми йшли удвох з тобою..."; "Я стужився, мила, за тобою..."; Б. Олійник "Пісня про матір"). Натомість уключили прозові чи поетичні твори, які містять окремі питання, пов'язані з ґендером, проте менш актуальні (І. Карпенко-Карий "Мартин Боруля"; І. Франко "Сойчине крило"; Б. Грінченко "Каторжна"; О. Кобилянська "Земля"; Леся Українка "Все-все покинуть, до тебе полинуть..."; "Уста говорять: Він навіки згинув!"; М. Вороний "Інфанта"; В. Винниченко "Момент"; П. Тичина "О панно Інно..."; Є. Плужник "Річний пісок..."; Підмогильний "Місто"; Олександр Олесь "За мить щастя"; "Залізний острів"; М. Вінграновський "Сеньйорито акаціє, добрий вечір..."; В. Симоненко "Задивляюсь у твої зіниці..."; Л. Костенко "Недумано, негадано..."; В. Шевчук "Дім на горі"; П. Загребельний "Диво").

Зміст і державні вимоги до рівня досягнень учнів, згідно з Програмою 2009 р., носять узагальнений характер: текстуальний аналіз окреслюється традиційною схемою – тема, ідея, жанр, композиція, проблематика, образна система, конфлікт, художньо-виражальні засоби творення.

Вивчення сучасної літератури авторами обох програм пропонується здійснювати оглядово (як правило, це 1–2 академічні години), у результаті чого в учнів викривлюється уявлення про літературу як процес (в 11 класі вивчення дисципліни закінчується письменниками-шістдесятниками). Крім того, зникає можливість формувати ґендерну культуру на ґрунті реалій сьогодення, змалюваного постмодерними митцями.

Контент-аналіз навчальних програм із української літератури [6; 7] показав домінування категорій слів, що сприяють вихованню ґендерної культури старшокласників, у Програмі 2001 р., тоді як Програма 2009 р. презентує домінування лексем стереотипного змісту, проте в останній наявні одиниці, котрі спонукають учнів до самостійного мислення, конструювання, узагальнення тощо (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Кількісний аналіз ґендерних категорій
у навчальних програмах із української літератури**

№ з/п	Ґендерні категорії	Програма 2001 р.		Програма 2009 р.	
		к-ть	%	к-ть	%
1	Лексеми паритетного змісту	52	52,00	53	21,29
2	Лексеми стереотипного змісту	48	48,00	87	34,94
3	Лексеми розвиваючого змісту	0	0	109	43,78

Із 57 художніх творів (29 (10 клас), 28 (11 клас)), які пропонуються авторами програм і містять ґендерний аспект ми виокремили три ґендерні категорії: "лексеми паритетного змісту", "лексеми стереотипного змісту", "лексеми розвиваючого змісту". Кожна з них була номінована відповідно до наявних у них ґендерних одиниць. До складу першої увійшли 21 ключові слова: "почуття, любов, кохання, пристрасть" (15 (28,85 %) [6]; 20 (37,74 %) [7]), "духовність, мораль, внутрішня краса, етичність" (6 (11,54 %) [6]; 9 (16,98 %) [7]), "сім'я, сімейний, родина, родинний" (9 (17,31 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "повага, ніжність, щирість, чесність, порядність" (7 (13,46 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "боротьба за свободу, духовне розкріпачення" (2 (3,85 %) [6]; 4 (7,55 %) [7]), "щастя" (0 (0 %) [6]; 4 (7,55 %) [7]), "інтимне" (0 (0 %) [6]; 4 (7,55 %) [7]), "самопізнання, самовираження, самоствердження" (0 (0 %) [6]; 4 (7,55 %) [7]), "цінності" (0 (0 %) [6]; 4 (7,55 %) [7]), "вірність, відданість" (3 (5,77 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "характери" (1 (1,92 %) [6]; 1 (1,89 %) [7]), "чистота почуттів" (2 (3,85 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "мрії, віра у світле майбутнє" (2 (3,85 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "виховання" (0 (0 %) [6]; 1 (1,89 %) [7]), "взаєморозуміння" (1 (1,92 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "людяність" (1 (1,92 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "обдарована" (1 (1,92 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "феміністичний рух" (1 (1,92 %) [6]; 0 (0%) [7]), "взаємини" (1 (1,92 %) [6]; 0 (0 %) [7]),

"відповідальність" (0 (0%) [6]; 1 (1,89 %) [7]), "моральний вибір" (1 (1,89 %) [6]; 0 (0 %) [7]). Категорія "лексемі стереотипного змісту" представлена 24 ґендерними одиницями: "образ (-и), символ (-и)" (9 (18,75 %) [6]; 31 (35,63 %) [7]), "жінка, жіночий, жіночий, дівчина" (9 (18,75 %) [6]; 8 (9,20 %) [7]), "людина, чоловік" (0 (0 %) [6]; 13 (14,94 %) [7]), "герой" (0 (0 %) [6]; 10 (11,49 %) [7]), "неможливість бути щасливим, коханим" "трагедія, трагічна доля", "драма", "безрадісне, безперспективне життя", "крах мрій", "розчарування" (5 (10,42 %) [6]; 5 (5,75 %) [7]), "нещасливе кохання, любовний трикутник", "туга", "страждання" (5 (10,42 %) [6]; 3 (3,45 %) [7]), "патріархальні норми, звичаї, обряди традиції" (3 (6,25 %) [6]; 3 (3,45 %) [7]), "мати, батько" (4 (8,33 %) [6]; 1 (1,15 %) [7]), "протилежні психологічні типи, антиподи", "протистояти" (2 (4,17 %) [6]; 2 (2,30 %) [7]), "трудівниця, колгоспниця" (4 (8,33 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "духовна деградація" (0 (0 %) [6]; 4 (4,60 %) [7]), "драматизм стосунків" (0 (0 %) [6]; 1 (1,15 %) [7]), "типове" (1 (2,08 %) [6]; 1 (1,15 %) [7]), "чоловіче" (0 (0 %) [6]; 1 (1,15 %) [7]), "прагматизм" (0 (0 %) [6]; 1 (1,15 %) [6]), "жертвовність" (1 (2,08 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "вихователька" (1 (2,08 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "покинута на елум" (1 (2,08 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "жорстокість, насилля" (1 (2,08 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "цинізм, садизм" (1 (2,08 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "суперечливість" (1 (2,08 %) [6]; 0 (0 %) [7]), "миль і вічність" (0 (0 %) [6]; 1 (1,15 %) [7]), "інші персонажі" (0 (0 %) [6]; 1 (1,15 %) [7]), "буденність" (0 (0 %) [6]; 1 (1,15 %) [7]). Решта виокремлених ґендерних одиниць (16) становить категорію "лексемі розвиваючого змісту": "показати" (0 (0 %) [6]; 31 (28,44 %) [7]), "аналізувати, коментувати" (0 (0 %) [6]; 14 (12,84 %) [7]), "пояснювати, розшифровувати" (0 (0 %) [6]; 12 (11,01 %) [7]), "характеризувати" (0 (0 %) [6]; 11 (10,09 %) [7]), "усвідомлення" (0 (0 %) [6]; 8 (7,34 %) [7]), "визначати, виокремлювати" (0 (0 %) [6]; 7 (6,42 %) [7]), "розкрити" (0 (0 %) [6]; 5 (4,59 %) [7]), "арґументувати, висловлювати власну думку" (0 (0 %) [6]; 5 (4,59 %) [7]), "порівнювати" (0 (0 %) [6]; 5 (4,59 %) [7]), "простежувати еволюцію" (0 (0 %) [6]; 3 (2,75%) [7]), "розуміти" (0 (0 %) [6]; 2 (1,83 %) [7]), "обговорювати, дискутувати" (0 (0 %) [6]; 2 (1,83 %) [7]), "сприймати" (0 (0 %) [6]; 1 (0,92 %) [7]), "запам'ятати" (0 (0 %) [6]; 1 (0,92 %) [7]), "засвоїти" (0 (0 %) [6]; 1 (0,92 %) [7]), "створювати образний портрет" (0 (0 %) [6]; 1 (0,92 %) [7]).

Позитивним є те, що більшість художніх творів (20 (33,33%): 9 (10 клас), 11 (11 клас)), запропоновані авторами програм для вивчення в старшій школі, презентують *модель ґендерної гармонії між персонажами*: 10 клас: І. Франко "Сойчине крило" [7], Коцюбинський "Тіні забутих предків" [6; 7], В. Винниченко "Момент" [7], П. Тичина "Я сказав тобі лиш слово..." [6], В. Сосюра "Білі акації будуть цвісти..." [6], "Так ніхто не кохав" [6], П. Загребельний "Диво" [7], В. Симоненко "Лебеді материнства" [6], "Кирпатий барометр" [6]; 11 клас: Іван Баґряний "Тигролови" [6; 7], Олесь Гончар "Собор" [6], "За миль щастя" [7], "Залізний острів" [7], О. Довженко "Україна в огні" [6; 7], Л. Костенко "Недуманно, негадано..." [7], Ґр. Тютюнник "Зав'язь" [6], "Три зозулі з поклоном" [6; 7], В. Симоненко "Вона прийшла" [6], "Є в коханні і будні, і свята..." [6], "Задивляюсь у твої зіниці..." [7]. *Ґендерна дисґармонія (патріархат /матріархат)* спостерігається в 13 (21,67 %) текстах (8 (10 клас), 5 (11 клас)): 10 клас: І. Нечуй-Левицький "Кайдашева сім'я" [6; 7], Панас Мирний та І. Білик "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" [6; 7], І. Карпенко-Карий "Хазяїн" [6], "Мартин Боруля" [7], І. Франко "Перехресні стежки" [6], О. Кобилянська "Земля" [7], Леся Українка "Лісова пісня" [6; 7], "Бояриня" [6]; 11 клас: В. Підмогильний "Місто" [7], У. Самчук "Марія" [6], О. Довженко "Україна в огні" [6; 7], "Зачарована Десна" [6; 7], П. Загребельний "Диво" [7]. *Праґнення жінки зруйнувати ґендерні стереотипи* – характерна особливість 6 (10 %) (3 (10 клас), 3 (11 клас)) художніх творів: 10 клас: О. Кобилянська "Людина" [6], С. Васильченко "Талант" [6], І. Франко "Украдене щастя" [6]; 11 клас: Олесь Гончар "Собор" [6], Ю. Мушкетик "Суд" [6], В. Шевчук "Дім на горі" [7]. У 21 (35 %) (12 (10 клас), 9 (11 клас)) текстах змальовані *душевні страждання героїв, зумовлені невзаємністю почуттів, тугою за близькою людиною*: 10 клас: І. Франко "Зів'яле листя" [6; 7], Б. Ґрінченко "Каторжна" [7], Леся Українка "Все-все покинуть, до тебе поинуть..." [7], "Уста говорять: "Він навіки згинув!..." [7], М. Вороний "Інфанта" [7], П. Тичина "Ви знаєте, як липа шелестить..." [6; 7], "Коли в твої очі дивлюся..." [6], "Десь на дні мого серця..." [6], "О панно Інно..." [7], М. Рильський "Яблука доспіли..." [6], Є. Плужник "Річний пісок..." [7], П. Ґрабовський "До Н.К.С." [6]; 11 клас: М. Вінграновський "Сеньйорито акаціє,

добрий вечір..." [7], Л. Костенко "Світлий сонет" [6], "Розкажу тобі думку таємну..." [6], "Маруся Чурай" [6; 7], Д. Павличко "Коли ми йшли удвох з тобою..." [6], "Я стужився, мила, за тобою..." [6], "Два кольори" [6; 7], Б. Олійник "Пісня про матір" [6], Гр. Тютюнник "Три зозулі з поклоном" [6; 7].

Однак співвідношення текстів, у котрих змальовано ґендерну гармонію та дисгармонію, становить 1:2 (20:40). Рецепція стереотипної картини світу може призвести до формування неадекватної ґендерної культури, тому, оскільки програми є ключовим орієнтиром у роботі вчителя, необхідно методично правильно організувати роботу з текстом.

Відповідно до Концепції розвитку української літератури основним завданням є виховання в учнів основних груп компетентностей, що не враховано при створенні досліджуваних програм, тому така інтерпретація художніх творів залишається теоретичною й не сприяє перенесенню засвоєних знань, умінь, навичок у реальне життя.

У Програмах спостерігається значний хронологічний відрив між літературою 60–70-х років ХХ ст. і сьогоденням. Навчальний рік завершується вивченням творчості Б. Олійника [6], П. Загребельного [7]; усього 1–2 години відводиться на огляд сучасної літератури, що призводить до некомпетентності учнів із питань постмодерного мистецтва слова.

Висновки. Із метою подолання недоліків, виявлених шляхом ґендерної експертизи навчальної програми з української літератури, доцільно вдосконалити її ґендерну складову.

По-перше, вважаємо необхідним збільшення кількості годин на вивчення зразків постмодерного письма, що презентують докорінно нову модель взаємовідносин статей, де чоловік та жінка не розглядаються як пасивні об'єкти, а як особистості, що борються за своє щастя. Наприклад, Л. Костенко "Записки українського самашедшого"; М. Матіос "Майже ніколи не навпаки", "Мати все"; Н. Сняданко "Колекція пристрастей, або Пригоди молодої українки"; Любо Дашвар "Село не люди"; Ю. Покальчук "Озерний вітер"; Ірен Роздобудько "Гудзик"; Є. Кононенко "Зрада"; Любо Дереш "Клуб молодих вдів" та інші.

По-друге, інтерпретація ґендерного аспекту творів має бути відображена в змісті програми: доцільно осмислювати особливості взаємовідносин персонажів протилежної статі, а не протиставляти їх, більший акцент робити на текстах, що презентують андрогінну модель сім'ї. Так, наприклад, у творчості І. Нечужа-Левицького, окрім творів, що презентують зразок патріархатної / матріархатної родини, є твори, у яких змальовані зразкові відносини статей ("В диму та полум'ї", "Без пуття", "Маруся Богуславка", "Навіжена"); творчість О. Кобилянської, однієї з фундаторів українського фемінізму, неможливо вивчати без інтерпретації творів, у яких порушено питання емансипації жінки ("Людина", "Царівна", "Гортенза", "Некультурна", "Valse melancholique"); новела В. Винниченка "Момент" не є найкращим доробком митця-модерніста: виховання ґендерної культури старшокласників більш доцільно здійснювати в процесі ґендерної інтерпретації роману "Записки Кирпатого Мефістофеля", драми "Чорна Пантера і Білий Медвідь", оповідання "Краса і сила" тощо.

По-третьє, у змісті навчальної програми доцільно робити акцент не лише на стражданнях, моральній деградації персонажів чи їх ідеалізації, а пропонувати учням віднайти шляхи вирішення життєвих проблем персонажів чи способи досягнення ґендерної гармонії.

По-четверте, у навчальній програмі слід дотримуватися ґендерно нейтральної лексики: замість лексем "герой", "людина", "інші персонажі" вживати слова "особистість", "жінка / чоловік", "дівчина / юнак". При вивченні текстів, де ґендерна проблематика є домінуючою, у теорії літератури необхідно розглядати питання ґендерної термінології: "фемінізм", "ґендер", "ґендерна культура особистості", "фемінність", "маскулінність", "андрогінність", "ґендерна гармонія / дисгармонія", "ґендерна рівність / нерівність", "ґендерна дискримінація", "ґендерне насильство" тощо.

По-п'яте, у вимогах до рівня навчальних досягнень учнів при вивченні текстів, що містять ґендерну складову, доцільно використовувати елементи ґендерної літературознавчої методології: дослідження особливостей втілення ґендерного світогляду митця в тексті; характеристика ґендерної картини світу; зіставлення різних поглядів героїв на місце чоловіка, жінки в сімейній, суспільній, політичній, виробничій сферах; аналіз типів чоловічих та жіночих світів, особливостей їх взаємовідносин;

прослідковування міжстатевих відносин; дослідження ознак ґендерної дискримінації чи рівності; характеристика ґендерних ролей, статусу статей; визначення основних причин дисгармонії у взаємовідносинах між чоловіком та жінкою; моделювання шляхів формування андрогінної родини героїв; порівняння ґендерного світогляду героїв із поглядами на взаємовідносини чоловіка та жінки інших творів; побудова узагальнюючих схем, графіків, таблиць.

По-шосте, виховна лінія навчальної програми має бути більш конкретною й неоднорівною. На формування ґендерної культури старшокласників повинні вказувати такі завдання: формувати здатність адекватно усвідомлювати власну стать, абстрагуватися від зовнішніх і внутрішніх впливів деструктивного змісту, розвивати паритетну свідомість, гармонізувати фемінне й маскулінне начала особистості, чітко формулювати власну ґендерну позицію та практично реалізувати схему взаємовідносин статей відповідно до ідеї егалітаризму, розвивати потребу в передачі сформованого ґендерного досвіду наступним поколінням.

По-сьоме, із метою розвитку в старшокласників рис андрогінної особистості в програмі мають бути окреслені орієнтовні методи, форми й прийоми виховання ґендерної культури.

По-восьме, у графі "Міжпредметні зв'язки" слід вказати на варіанти зіставлення текстів: із метою підвищення інтересу старшокласників до сучасної літератури доцільно здійснювати компаративний аналіз ґендерної картини світу української літератури XIX–XX ст. і XXI ст.

Отже, ґендерна експертиза програм із української літератури 2001 р. і 2009 р. дає підстави зробити висновок, що більшість запропонованих текстів містять ґендерний аспект, проте у змістовій, розвивальній та виховній лініях він недостатньо окреслений. Виявлення прихованого навчального плану та введення ґендерного компоненту до програм сприятиме не лише успішності, пізнавальній активності, а й вихованню ґендерної культури старшокласників.

Література

1. Александрова Е. Гендерное воспитание детей и молодежи в Беларуси / Е. Александрова / Гендерні теорії, гендерні практики: налагоджуючи мости : зб. доповідей міжн. наук.-практ. конф. / упор. О. Плахотнік, Л. Гусякова, Т. Исаева. – Х. : Райдер, 2008. – 100 с.
2. Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рекомендацій. Ч. 1. – К. : Програма розвитку ООН в Україні, 2010 р. – 328 с.
3. Марущенко О. А. "Прихований навчальний план" як стратегія дошкільного навчального закладу: гендерний аналіз / О. А. Марущенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzkhups/2009_2/Marusch.pdf. – Назва з екрана.
4. Кравець В. Гендерна педагогіка : навч. посібн. для студ. вищих пед. закладів / В. Кравець. – Т. : Джура, 2003. – 416 с.
5. Підборський О. Ю. Гендерні стереотипи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / О. Ю. Підборський / Всеукраїнський конкурс науково-дослідницьких робіт з гендерної проблематики серед учнів 10–11 класів, студентів, аспірантів : зб. кращих робіт. – К., 2007. – С. 132–135.
6. Українська література. 5–11 класи для загальноосвітніх навчальних закладів з українською та російськими мовами навчання / за ред. О. Бандури, Н. Волошиної. – К. : Шкільний світ, 2001. – 158 с.
7. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (профіль – іноземна філологія). Академічний рівень / за заг. ред. док. філ. наук Р. В. Мовчана. – К. : Грамота, 2009. – 88 с.

УДК 821.161.2:[371.3+378.147]

ДЖЕРЕЛА ТА ВИЗНАЧАЛЬНІ СПРЯМУВАННЯ У ПОШУКАХ НОВИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вертій О. І.

Досліджуються основні джерела та спрямування у становленні методики викладання української літератури. На цих підставах також визначаються основні її завдання.

Ключові слова: національна ідея, зміст, методи, дидактика, учень.

Исследуются основные источники развития и становления современной методики преподавания украинской литературы. Определяются также ее основные задачи.

Ключевые слова: национальная идея, содержание, методы, дидактика, ученик.

The author investigates the main sources and trends in the development of methods for teaching Ukrainian literature and determines its main objectives.

Key words: national idea, content, methods, pedagogy, student.

Найпершим і найпотужнішим джерелом будь-якої національної літератури є *національний уклад життя, національна психологія, духовний світ даного народу*. Те ж саме стосується й письменства українського. Тому-то ці поняття цілком правомірно визначають й основи методики літератури. Предметом вивчення у такому разі є, скажімо, не звичаї та побут у всьому їх обсязі, а естетичне їх осмислення і художнє зображення в тому чи іншому творі, обумовленість ними становлення характеру того чи іншого героя, особливостей композиції, національної картини світу і т. д. в художньому творі. "Енеїда" І. Котляревського написана на основі запозиченого сюжету, але вона була, є і завжди залишатиметься глибоко національним твором української літератури. Чому? Та тому, що в ньому відлунює дух українського козацтва, дух української історії, національне розуміння краси й потворності, іскристий гумор, грає усіма барвами українське слово.

Глибоко в національне буття закорінений духовний світ і характери персонажів оповідань, повістей, новел, романів, ліричних поезій Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського, В. Стефаника, М. Хвильового, Б. Лепкого, О. Довженка, В. Стуса, Ліни Костенко та інших українських письменників. Тільки сила чистотої, справді божественної любові спонукала Олеся з оповідання Марка Вовчка "Козачка" пожертвувати свободою задля свого коханого Івана Золотаренка. У портретуванні цього образу ("Козачку" ж доконче необхідно повернути до шкільних програм) маємо наголошувати не лише на саможертвості, адже в ній слід додати й інше, а саме – виняткову волю, поцінування свободи вибору, свободи дій у ставленні до коханого, моральної свободи як основи сім'ї, краси сімейних і людських взаємин взагалі. Олеся втратила соціальну свободу, але це був вияв виняткової сили волі, бо ж цей крок вона зробила свідомо, скеровуючи світовідчуття, дії і вчинки у наперед визначені і цілком зрозумілі їй обставини. Жити без любові вона не може. Таке життя для неї – не життя, а мука, найтяжча покара, тому й готова прийняти на себе удар долі, найжорстокіші фізичні та матеріальні випробування, але залишитись вільною у своєму виборі. В цьому й виявляється краса, вишуканість та благородство духовного світу героїні. Завдяки таким якостям вона оберігає родину від зла, зігріває її своєю любов'ю, протистоячи злу і насильству. В цьому – український взірєць саможертвовного кохання як основи української сім'ї. За найжорстокіших обставин і випробувань Олеся залишилась вірною йому до кінця свого життя, зберігаючи цей взірєць для нащадків, чим і потрясає усе наше ество. Витоки її вдачі слід шукати у поєднанні лагідного, ніжно-поетичного з вольовим, піднесено-поетичним, які були властиві характерам наших далеких предків. Вони зберегли свою цілісність та поетичну принадність упродовж тисячоліть, увійшли в життя і побут, психологію, звичаї, мораль і етику наших сучасників, визначили їх основу і сутність змісту.

Лицарське возвеличення жінки, культ Матері, войовничість праукраїнських амазонок, вольовість української жінки-козачки, її призначення як Берегині Роду – основа становлення характерів українок.

С. Плачинда пише, що найстаровиннішою богинею добра і захисту людини від усякого зла у прадавніх українців була Берегиня. Її культ започаткувався ще за первісних часів, коли протоукраїнці приносили жертви "упилям і берегиням". Згодом, у ході еволюції релігійних уявлень українців Берегиня "стає "хатньою" богинею, захищаючи від лиха, хвороб, лютого звіра, смерті тощо" [7, с. 33]. На підставі таких уявлень уже на суто морально-етичній основі образ Берегині перетворюється в образ козацької Січі-Матері, Матері-України, а потім стає взірцем моральної і духовної досконалості української жінки, визначає правила поведінки, питомо національні особливості українських звичаїв загалом. Скажімо, А. Голодна з Гераськового хутора Семенівської сільської Ради Роменської округи (тепер Липоводолинський район Сумської області) у своїх спогадах "Пам'ять народу неубієнна" розповідає, як "розкуркулили", вивезли і викинули їх родину серед холодної, засніженої уральської тайги. Її батько Андрій та дядько Григорій зробили курінь з ялинкового гілля та й повпихали туди дітей. Малеча пообнімалась в тому барлозі й скиглить із голоду та холоду. "Батько, – пригадує Антоніна Андріївна, – казав матері: "Марусю, ти з бідної сім'ї, візьми зі мною розвод, то й сама порятуєшся, від каторги, й діток порятуєш". Так мати тільки розплакалась. "Нас, каже, сам Бог соєдинив, він нас нехай і розлучить" [12, с. 498]. Зовсім неважко зауважити у цих спогадах спадкоємність морально-етичних звичаїв українського народу: проста українська жінка з Гераськового хутора Маруся Голодна справді є уособленням Берегині свого роду, звичаїв свого народу, як і Олеся, героїня оповідання Марка Вовчка "Козачка", вона разом з дітьми саможертвовно розділяє долю свого мужа і батька їхніх дітей і знаходить в цьому вищій вияв свободи, краси і благородства, смисл свого повсякденного буття. Так, як сказала і вчинила Маруся Голодна, могла сказати і вчинити українська жінка-мати, яка разом зі звичаями свого народу ввібрала в себе його морально-етичний досвід від часів прадавньої Оріяни до часу, в якому жила. Ввібрала, щоб стійко перенісши випробування долі, передати вироблені упродовж віків духовні цінності, власні моральні принципи та ідеали новим поколінням українців. На таких ось підставах національного буття маємо шукати ключ до розуміння, вивчення і потрактування на уроках української літератури нашого національного характеру, природи і самобутності нашого національного письменства, адже так само стоїчно, не втративши своєї честі та гідності, проходять кризь пекло соєтської дійсності родина Катранників ("Жовтий князь" В. Барки), Андрій Чумак ("Сад Гетсиманський" І. Багряного), ліричний герой В. Симоненка, Ліни Костенко, В. Стуса, Т. Мельничука і т. д.

Та не лише в цих та інших ідейних, духовних, моральних, історичних, соціальних цінностях криється національна природа творчості того чи іншого письменника, а відтак і джерела становлення основоположних підстав сучасної методики вивчення української літератури.

Із зрозумілих причин вчення про українську націю було свідомо обійдене увагою методистів та учителів-практиків. По-перше, сама згадка про таке вчення зазнавала усіляких переслідувань і заборон. По-друге, розробка такого вчення за даних обставин у підсоєтській Україні ставала неможливою. Праці зарубіжних українських учених з цього питання суперечили самій суті комуністичної теорії злиття націй і перетворення їх у так званий "соєтський народ", оголошувались комуністичною пропагандою як ворожі, неодмінно буржуазно-націоналістичні, що унеможлиблювало їх використання у розробці основ методики викладання української літератури в школі. Сьогодні ж, на превелике щастя, вони повернуті в Україну. "Призначення України" Ю. Липи, "Самостійна Україна" М. Міхновського, "Листи до братів-хліборобів" В. Липинського, "Де шукати наших історичних традицій", "Дух нашої давнини", "Націоналізм", "Дух Росії" Д. Донцова, "Націократія" М. Сціборського, "Вступ до націології" О. Бочковського, антологія "Націоналізм. Теорії нації та націоналізму від Йогана Фіхте до Ернеста Геллера" сьогодні широко входять у науковий обіг, отже мають так само входити і в методичну науку, яка повинна базуватися на їх основних положеннях та ідеях. Побачила світ й "Українська націологія" О. Гриніва, перше в українській історико-філософській науці видання, в якому зроблено огляд вчень про українську націю від найдавніших часів до поч. ХХІ ст. Ці та інші праці

мають дати сильний поштовх до відродження та подальшої розробки методичних ідей "Вільної Української Школи", зокрема ідей І. Невеселого, В. Островського, І. Ющишина та інших педагогів періоду Національно-Визвольних Змагань початку ХХ століття, ідей Першого Педагогічного Конгресу у Львові (1935).

Йдеться, насамперед, про зосередження уваги на природному поєднанні вивчення національної своєрідності української літератури, створених письменниками національних характерів героїв, художньо-естетичної концепції національного буття, поетикальних утворень з національною природою духовного світу, національних принципів та ідеалів, розгортання їх у цілісну світоглядну систему і становлення особистості учня у просторі й часі, як вияві змісту української національної ідеї.

Цілком природно постає питання: в чому ж суть цього змісту?

Сучасна педагогічна думка усе дієвіше й дієвіше працює над розв'язанням цієї проблеми. Національну ідею Й. Сележан розуміє як ідейно-психологічну основу для розвитку в індивіда певних вольових якостей, внутрішньої впевненості в істинності свого світогляду. Вона для нього – фундамент активності й почину. "Синтезуючи в собі результати загальної і правової освіти суб'єкта, національна ідея може вплинути і визначити поведінку суб'єкта у всіх сферах життя" [8, с. 52], – підсумовує вчений.

Отже, викладання української літератури на основі національної ідеї передбачає: 1) постановку в центр усієї роботи національних ідейних, духовних та художньо-естетичних цінностей, зв'язок їх, насамперед, із їхніми першовитоками, тобто стародавніми шарами народного світогляду та народної культури, особливостями їх становлення і розвитку; 2) усунення абсолютизації другорядних (міфологізації, християнізації і т. д.) чинників, вивчення їх як супровідних, додаткових на певних етапах історії українського письменства; 3) підпорядкованість з'ясування особливостей композиції, характеру персонажа, художньо-естетичної концепції національного буття розгортанню духовного світу особистості в національному просторі й часі, формуванню її самосвідомості, тобто волі до життя, власного самоутвердження і утвердження нації на своїх природних національних началах, усвідомленню того, що, як говорить Д. Донцов, життя – це змагання сил, успіху і перемог, що в цьому змаганні перемогу здобувають лише сильні; 4) розуміння літератури як важливого і дієвого чинника в згуртуванні нації на підставах національних духовних цінностей.

Поглиблене формування, становлення і розвиток основоположних підстав національної методики викладання української літератури у середній та вищій школі має відбуватися у найтісніших взаємозв'язках з даними не лише психолого-педагогічних наук, а й філософії, історії, вчень про українську націю, етики, естетики, народознавства, культурології і т. д.

Скажімо, з'ясування ідейно-естетичного змісту та художніх особливостей "Лісової пісні" Лесі Українки потребує від словесника не лише глибоких і усебічних знань з різних галузей релігієзнавства, народознавства, а й національних психолого-естетичних основ сприйняття учнями тих чи інших образів твору, його поетичних утворень в цілому, продуманого у зв'язку з цим добору методичних прийомів та засобів організації пізнавальної діяльності, мислення та усієї роботи на заняттях, створення творчої співпраці учителя і учня під час їх проведення. Для успішного виконання такого завдання учитель має підготувати відповідний ґрунт. Найперше, без чого не може бути результативної співпраці, так це знання і розуміння сюжету, системи персонажів, змісту твору загалом. Отже, напередодні вивчення драми-феєрії учні мають обов'язково прочитати її, зробити відповідні виписки, занотувати свої перші враження і судження про ті чи інші епізоди, персонажі, проблеми твору. Під час роботи над змістом драми-феєрії, її композицією учитель неодмінно запропонує пригадати учням, що вони чули про мавок, русалок, долю інших демонологічних істот, доповнить сказане ними відомостями, почерпнутими зі статей "Лексика демонології у драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня" Й. Дзедзелівського (зб.: *Леся Українка. Публікації. Статті. Дослідження.* – К., 1973. – С. 155–177), "Фольклорно-міфологічна образність у структурі "Лісової пісні" Лесі Українки" В. Кордуна (ж. "Народна творчість та етнографія". – 1983. – № 3. – С. 60–65), "Позатекстова міфологія "Лісової пісні" В. Давидюка (зб.: *Давидюк Віктор. Концепції і рецепції.* – Луцьк, 2007. – С. 215–224), книги "Русалії" В. Скуратівського (К., 1996), "Словника давньоукраїнської міфології" С. Плачинди (К., 2007), монографії "Міфопоетика "Лісової пісні" Л. Скупейка (К., 2006), інших джерел, пояснить їх. За того необхідно

пам'ятати, що уся ця робота повинна ґрунтуватися і скеровуватися вчителем на основі глибоких і усебічних знань ним психології своїх вихованців, насамперед, можливостей творчого сприйняття ними виучуваного матеріалу, з метою активізації та цілеспрямованості їх пізнавальної діяльності, волі, пам'яті, прагнень пізнати світ національної духовності "Лісової пісні", умінь робити відповідні висновки та узагальнення. Знову ж таки ця робота неможлива без знань основ психології емоцій, психології творчості, сучасних досліджень з дидактики, проблем змісту, методів та принципів навчання, серед яких можемо назвати такі праці, як збірник "Українська душа" (1992), "Эмоция как ценность" Б. Додонова (1978), "Основи творчості особи. Навчальний посібник" О. Клепікова та І. Кучерявого (1996), "Загальні методи навчання" Г. Ващенко (1997), хрестоматія "Педагогічна майстерність. За ред. І. А. Зязюна" (2006), "Психологія: емоційна сфера особистості. Навчальний посібник" Т. Кириленко (2007) і т. д.

Відомості про демонологічних істот у "Лісовій пісні" викликають відчуття чогось поетичного, суто національного, таємничого, загадкового. Саме на основі цих почуттів, переживань учитель формує проблемні ситуації: хто вони, ці істоти? яке призначення виконують у долях персонажів драми-феєрії? Чи мають якесь відношення до читачів і глядачів, тобто нас самих, наших сучасників? Відповідаючи на ці запитання, учні напружують свою пам'ять, уяву, волю, прагнуть пізнати істину. У пошуках цієї істини вони йдуть від відомого до невідомого, переживають почуття здивування, якихось непорозумінь, нестримне бажання подолати суперечності у власних пошуках і судженнях, тривожного неспокою від здогадів, наближення до істини і радості її відкриття, якесь романтично-піднесене бажання усім серцем і душею злитися з Мавкою, Лукашем, Лісовиком, з усім дивосвітом подільського краю.

На таких само методичних підставах організуємо й роботу по вивченню творчості В. Стуса. Особистість поета, його громадянська позиція, художня, публіцистична та епістолярна спадщина стануть для учнів ближчими і зрозумілішими, коли учитель на численних фактах з історії комуно-советського суспільства переконає своїх слухачів у тому, що терор був основною формою державного управління в СРСР. Яскравим і досить переконливим прикладом цього є виступ Л. Троцького у Києві 1918 року, у якому він закликав знищити, кого можна, а "остальних прижать так, чтобы они мечтали о смерти, чтобы жизнь была хуже смерти". "... Ми проллємо такі потоки крові, перед якими здригнуться і поблідніють всі людські втрати капіталістичних війн", – так означив він мету, суть і кінцеві наслідки жовтневого перевороту в Росії. Цієї ж політики у всьому дотримувався і В. Ленін [12, с. 31–49]. Що ці заклики, ці ідеї, ця політика більшовизму ретельно і послідовно втілювалася в життя свідчать і листи В. Короленка до Х. Раковського та А. Луначарського. У них йдеться про масові розстріли у Полтаві й на Полтавщині в перші роки встановлення влади більшовизму. Його смертельними жертвами ставали діти, дорослі, господарі-хлібороби, учителі, артисти, робітники, заручники. Їх розстрілювали без суду і слідства. Про один з таких розстрілів йдеться у листі В. Короленка до Х. Раковського від 20 червня 1919 року. У ніч з 8 на 9 травня на вулиці Кобеляцькій, що вела до кладовища, вночі почулися відчайдушні крики і постріли. Вранці з'ясувалося, що на розстріл вели абсолютно безневинних людей, серед яких був Марченко, хлопець 17 років. Один з приречених зробив спробу втекти, але поклали з ручних кулеметів усіх чотирьох. Ранком на цьому місці гуртувався натовп, який розігнали, щоб ніхто не бачив калюж крові, яку обнюхували собаки. "Навіть за царської влади, – підсумовує В. Короленко, – соромилися страчувати дітей, та ще "в адміністративному порядку" без суду. Нині в Українській Республіці таке адміністративне дітовбивство вже набуває характеру "побутового явища" [5, с. 205–207]. Пояснення цих фактів доцільно завершити читанням заяви В. Стуса "Я обвинувачую!", яка засвідчила спадкоємність ідей більшовизму 20-х років ХХ ст. аж до повного краху заснованих на його підставах Советського Союзу. В ній В. Стус, зокрема, пише: "Я обвинувачую катєбістів за фізичні муки, що їх заподіюють українським політв'язням. Так, у 1972 році заподіяли кілька ножових ран В. Морозові. На початку 1975 року важко побили М. Осадчого у камері Потьми. Трохи пізніше це трапилося й з В. Чорноволом, якого шостого дня голодівки силоміць виштовхнули на етап, закованого в кайдани, і примусили босоніж іти по снігу. Фізичним знущанням піддаються українські жінки-політв'язні – Строкатова, Шабатура, яких у січні 1975 року кинули до таборової в'язниці на

голодний пайок, довівши їх до надзвичайного виснаження. Іншим в'язням вони методично вкорочують життя – холодом і голодом, відсутністю лікування тощо.

Я обвинувачую кгебістів, які четвертий рік тримають у психіатричних лікарнях українських політв'язнів – М. Плахотнюка, Б. Ковгара, В. Рубана, Лупиноса, Л. Плюща, Терелю, Красівського та ін. Я називаю КГБ при Раді Міністрів УРСР зловмисною організацією, що здійснила дикі репресії 1972–1973 років у небачених за теперішнього часу для СРСР масштабах, завдала непоправної шкоди українському народові та його культурі. Я обвинувачую КГБ як організацію відверто шовіністичну й антиукраїнську, тому, що вона зробила мій народ і без'язиким, і безголосим. Судові процеси 1972–1973 років на Україні – це суди над людською думкою, над самим процесом мислення, суди над гуманізмом, над проявами синівської любові до свого народу. Покоління молодшої української інтелігенції, що його зробили поколінням політв'язнів, було виховане на ідеях гуманізму, справедливості, свободи. У цьому вся його провина, весь його злий намір. Але тільки такими синами славен народ – нині й у віки вічні.

Я певний того, що рано чи пізно КГБ будуть судити – як злочинну, відверто ворожу народові поліційну організацію. Та не певен я, що сам доживу до цього суду. Тому прошу передати моє звернення обвинувачам цієї злочинної організації. Нехай у багатотомовій справі її злочинів буде і моя сторінка свідчень-обвинувачень.

*Василь СТУС,
концтабір "Дубровлаг"
1975" [10, с. 440–441].*

Досвід показує, що створена таким чином драматично напружена емоційна атмосфера стане своєрідним зверненням до почуттів і переживань учнівської аудиторії, налаштує її на сприйняття внутрішнього світу, національних особливостей світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, світовираження і світоутвердження В.Стуса та його ліричного героя як вияву устремлень до боротьби, тієї свідомості її кінечності, "без якої неможливі ні вчинки героїзму, ні інтенсивне життя, ні віра в нього, ані триумф жодної нової ідеї, що хоче змінити обличчя світу" [3, с. 364]. Тоді учні і учитель стануть співбесідниками, співучасниками переживання виучуваного, його осмислення, адже вияв щирих зацікавлень одного до іншого і розмова в колі інтересів свого співбесідника дасть їм таким чином можливість відчутти свою значущість і, як пише Д. Карнегі, розташовує людей одне до одного, робить їх близькими, однодумцями, співучасниками пошуку відповіді на питання, які розв'язуються [4, с. 98]. Так національний уклад життя, його духовні підстави, дані різних галузей науки й стають джерелами змісту, нових форм і методів роботи вчителя і учня на заняттях з української літератури.

Зрозуміло, що й звичаї національної освіти та виховання, становлення національної ідеї в освітньо-виховній практиці, мають дати сильні поштовхи у формуванні основоположних підстав національної методики викладання української літератури на сучасному етапі її розвитку.

Джерела пошуків змісту, нових форм і методів роботи вчителя української літератури зумовлюють й визначальні спрямування цих пошуків. У період згуртування і становлення української нації в умовах незалежної української держави вивчення національної літератури є невід'ємною складовою цього згуртування і становлення як вияву історичного поступу нації на основі національних ідейних і духовних цінностей.

За таких обставин вся робота вчителя спрямовується на *формування духовно багатой, національно свідомої особистості учня*. Українська національна ідея, українська національна свідомість, почуття національного обов'язку, національної чести та гідності, державна незалежність України, самопожертва в боротьбі за свободу нації, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, історична пам'ять, громадянська національно-патріотична активність, послідовна і наполеглива діяльність, спрямована на пізнання своїх пракоренів та очищення національних цінностей від згубних чужоземних впливів, турботливе плекання національних звичаїв, культура громадських, соціальних і політичних взаємин, гармонія сімейних відносин, культ праці та дбайливого ставлення до її наслідків, внутрішня свобода і особиста гідність, воля (самоконтроль, самодисципліна, енергія чину, тощо), мудрість, розум, розсудливість, моральна, поведінкова і естетична культура, оборонність та

наступальність вдачі, подолання насадженого окупаційними режимами упродовж століть комплексу меншовартості, самоусвідомлення себе як представника великої європейської нації, яка відіграла винятково важливу роль в історії світової цивілізації – ті цінності [1], [2], [6], [9], на які спрямовується, з яких виходить уся система сучасної літературної освіти.

Єдність національного змісту, естетичного, морально-етичного, духовного та ідейного його складників як *вияву і розвитку сутності учня*, формування його самодіяльності, життєвих принципів та ідеалів, національних особливостей світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, світовираження і світоутвердження – ще один винятково важливий чинник спрямувань національної методики викладання українського письменства на сучасному етапі її становлення. Але така єдність у навчальному процесі лише тоді забезпечить глибокі, усебічні знання, тверді світоглядні та ідейні переконання, коли вона буде власне єдністю, а не просто механічно поєднаною сукупністю складових, тобто *природним переживанням виучуваного матеріалу у єдності змісту, форми та дидактичних засобів його вивчення* як розвою естетичних світовідчуттів, як вияву волі у процесі пізнання, отже і формування особистісного ставлення до предметів, людей, явищ, світу, історії загалом. Свого часу В. Сухомлинський застерігав викладачів від простого запам'ятовування, заучування, механічної та прямолінійної передачі знань. Виховна сила моральних, політичних, суспільних, естетичних істин, писав він, досить часто знижується тим, що на уроках, де розкривається зміст цих істин, переважають прийоми розумової праці, спрямовані на запам'ятовування, класифікацію фактів тощо. Це ж, у свою чергу, веде до згасання одухотвореності, зацікавленості у пошуку відповіді на те чи інше питання, в осмисленні набутих знань, адже "аналізування фактів" перетворює живу плоть ідеї в мертву схему. Ідея в такому разі немовби ковзає по поверхні, не зачіпає серця. "Коли матеріал уже зрозумілий, не поспішайте переходити до наступного розділу чи теми. Знайдіть слова, що спонукають до роздумів, до осмислення. У підлітковому віці дуже важливо дати змогу глянути на речі власними очима, стати ніби учасником і суддею подій. З цього, по суті, починається емоційно-естетичне пізнання, в цьому полягає формування переконань" [11, с. 511–512], – підсумовує видатний педагог.

Завдяки таким переживанням, завдяки такому світогляду учня формуються нові обставини нового національного укладу життя. Вивчення ж прадавніх витоків української літератури, становлення її як історії духовного та художньо-естетичного поступу нації у загальноєвропейському і світовому контексті стає дієвим чинником творення цих обставин і цього укладу життя. Національні ж світоглядні основи вивчення літератури значно розширюють і збагачують можливості оновлення змісту літературної освіти, ідейних, світоглядних та духовних основ національної методики викладання української літератури загалом.

Література

1. Вишневецький Омелян. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / Омелян Вишневецький. – Львів : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
2. Донцов Дмитро. Де шукати наших історичних традицій. Дух нашої давнини / Дмитро Донцов. – К. : МАУП, 2005. – 568 с.
3. Донцов Дмитро. Націоналізм / Дмитро Донцов // Донцов Дмитро. Геополітичні та ідеологічні праці. – Львів : Кальварія, 2001. Т. 1. – С. 243–425.
4. Карнегі Дейл. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Дейл Карнегі. – К. : Наукова думка, 1990. – 224 с.
5. Короленко Володимир. "Что написано – неопровержимо" – "Що написано – неспростовне" / Володимир Короленко. – К. : МАУП, 2010. – 420 с.
6. Лук'яненко Левко. Національна ідея і національна воля / Левко Лук'яненко. – К. : МАУП, 2003. – 293 с.
7. Плачинда Сергій. Словник давньоукраїнської міфології. – 2-ге вид., доп. / Сергій Плачинда. – К. : Велес, 2007. – 240 с.
8. Сележан Йосип. Основи національного виховання. Українознавство: Історичний філософсько-релігійнознавчий аспекти : хрестоматія / Йосип Сележан. – Чернівці : Книги-XXI, 2005. – 305 с.

9. Силенко Лев. Мага Віра (Рідна Українська Національна Віра). Святе письмо: Велике світло волі: співвідношення віри, науки, філософії, історії / Лев Силенко. – К. : АТ "Обереги", 1998. – 1192 с.

10. Стус Василь. Твори : у чотирьох томах, шести книгах / Василь Стус. – Львів : Просвіта, 1994.

Т. 4. – 545 с.

11. Сухомлинський В. О. Вибрані праці : у 5 томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977.

Т. 3. – 670 с.

12. Ткаченко Борис. Під чорним тавром. Історична розвідка про геноцид на Україні і, зокрема на Лебединщині в 1932–1933 роках, скріплена найвищою суддею – людською пам'яттю. – 2-ге вид., доп. / Борис Ткаченко. – Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2008. – 784 с.

УДК 378.147:821.7.07.161.2 (Т. Ф. Бугайко і Ф. Ф. Бугайко)

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ МОНОГРАФІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Т. Ф. І Ф. Ф. БУГАЙКІВ

Вітченко А. О., Вітченко А. Ю.

Стаття присвячена актуальній проблемі теоретичного обґрунтування методики монографічного вивчення літератури в науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків. На основі критичного аналізу праць вітчизняних методистів автори статті визначають підходи до осягнення життєвого і творчого шляху письменника в історико-літературному курсі, окреслюють можливості вдосконалення методики монографічного вивчення літератури у школі.

Ключові слова: монографічне вивчення літератури, наукова спадщина Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків, методи і прийоми шкільного викладання літератури.

Статья посвящена актуальной проблеме теоретического обоснования методики монографического изучения литературы в научном наследии Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко. На основе критического анализа работ отечественных методистов авторы статьи определяют подходы к постижению жизненного и творческого пути писателя в историко-литературном курсе, очерчивают возможности совершенствования методики монографического изучения литературы в школе.

Ключевые слова: монографическое изучение литературы, научное наследие Т. Ф. и Ф. Ф. Бугайко, методы и приёмы школьного преподавания литературы.

The article is devoted to the topical question of theoretical substantiation of the monographic studying of literature in T. F. and F. F. Bygaikos' scientific heritage. Based on the critical analysis of works by Ukrainian methodologists, the authors of the article determine the approaches to the comprehension of the writer's life and creative development in the historico-literary course and outline possibilities of improving the methods of monographic studying of literature at school.

Key words: monographic studying of literature, T. F. and F. F. Bygaikos' scientific heritage, methods and techniques of teaching literature at school.

Кожна зустріч з літературним твором має вводити молодих читачів у чудовий світ мистецтва, виховувати в них чуйність до прекрасного, навчати їх через емоційне сприймання створених письменником картин і образів усвідомлювати важливі життєві закономірності.

Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. "Навчання і виховання засобами літератури"

Вивчення літератури в сучасній школі відзначається розвивальним характером, спрямовується на "виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості" [5]. Реалізація основної мети шкільної літературної освіти залежить у першу чергу від професіоналізму вчителя-словесника, його здатності ефективно реалізовувати освітні завдання в системі оглядового та монографічного вивчення мистецтва слова. Подальше вдосконалення шкільної практики викладання літератури має здійснюватись виключно на науковій основі, враховувати здобутки видатних вітчизняних і зарубіжних методистів. Саме тому актуальність пропонованої розвідки вбачаємо у висвітленні теоретичних поглядів Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків на методику монографічного вивчення літератури у школі.

Мета статті – проаналізувати наукову спадщину Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків на предмет відображення в ній методичних підходів до монографічного вивчення літератури, з'ясувати можливості їх подальшого розроблення й упровадження в систему шкільної літературної освіти.

У науковій спадщині Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків набули ґрунтовного дослідження такі важливі методичні проблеми, як формування особистості кваліфікованого читача, естетичне виховання учнів засобами мистецтва слова, сприймання й осмислення художнього твору як явища мистецтва, розвиток літературно-творчих здібностей школярів. Праці видатних методистів стали вагомим внеском у розроблення методики монографічного вивчення літератури в старших класах загальноосвітньої школи.

Теоретичне обґрунтування порушеної проблеми міститься в низці підручників, посібників, статей Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків, зокрема в книгах "Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи", посібниках "Майстерність учителя-словесника", "Навчання і виховання засобами літератури" та ін.

Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки піддавали гострій критиці зосередженість на предметному змісті, зловживання скрупульозним аналізом художнього твору, наголошуючи на необхідності продуманого вибору методичних підходів до викладання літератури, закликали враховувати при цьому специфіку предмета, його естетичну природу і розвивальну спрямованість. Концептуального значення у зв'язку з цим набуває теза фундаторів української методичної науки про те, що "усі дискусії про зміст шкільної літературної освіти, про форми, методи, прийоми викладання літератури в школі – це, по суті, турботи про виховання читача і цьому основному завданню підпорядковані" [4, с. 45].

Виступаючи проти формалізму у шкільному викладанні літератури, методисти переконливо доводили, що завдання словесника – "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" [4, с. 29]. Таким чином ще за радянських часів завдяки чітко окресленій позиції таких авторитетних учених, як Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки, сформувалось уявлення про діалогічний характер опанування літературного твору з урахуванням усіх його компонентів (емоційно-чуттєвого, інтелектуального, художньо-образного).

На підставі узагальнення педагогічного досвіду методисти дійшли висновку, що теорія і практика монографічного вивчення літератури у школі потребують удосконалення. Автори фундаментальної праці "Майстерність учителя-словесника" відзначали, що на уроках, присвячених монографічним темам, "... учителі розповідають про те, як працювали письменники над рукописами. Учні знайомляться з варіантами текстів, з чернетками, з різного роду зауваженнями письменника тощо. <...> Та здебільшого поза увагою вчителя проходить друга, не менш важлива, складна і трудомістка сторона літературного процесу: збирання й продумування життєвого матеріалу для літературного твору. А тут дуже багато повчального" [2, с. 18].

З метою розв'язання порушеної проблеми Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки розробили загальну схему монографічного вивчення літератури у старших класах, що складається з таких елементів:

"1. Короткі біографічні відомості про письменника (огляд найголовніших етапів творчого шляху).

2. Аналіз основних творів, указаних програмою. З'ясування їх історико-літературного та ідейно-політичного значення. Вивчення творчого методу письменника.

3. Історична оцінка ідейних позицій письменника..." [1, с. 44].

Методисти були далекі від того, щоб пропонований ними підхід сприймався як догма. Не випадково вони залишали за вчителем право самостійно добирати біографічні матеріали, твори для додаткового вивчення, щоб таким чином "дати по можливості повну картину творчого розвитку письменника" [1, с. 44].

Особливу увагу Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки приділяли урізноманітненню методів і прийомів шкільного викладання мистецтва слова. Визначальну роль у літературному розвитку школярів вони залишали за методом творчого читання, ефективність застосування якого пов'язували з продуманим поєднанням різних прийомів, видів і форм організації читацької діяльності: "У педагогічній практиці вироблено ряд способів виховання в учнів звички читати уважно, зосереджуватися на художніх деталях, уявляти прочитане в колоритних, яскравих образах. Це насамперед так зване "усне малювання", створення кіносценаріїв і окремих кінокадрів, режисерські коментарі до сцен, епізодів, картин тощо" [4, с. 50]. При цьому учні "оволодівають усним і писемним мовленням, вчать читати виразно, набувають необхідних навичок роботи з друкованим текстом: уміння зробити виписки, скласти план, тези, конспект, написати реферат, використавши одне або декілька джерел" [3, с. 8].

Виховання культури читання, на думку методистів, становить собою цілеспрямований процес спілкування з художнім твором, що складається із таких взаємообумовлених і взаємопов'язаних компонентів: 1) організація досвіду читача, загальнолюдського й спеціального читацького, тобто збагачення його знань і вмінь, його загального розвитку; 2) виховання і розвиток культури образно-емоційного сприймання учнями твору; 3) розвиток логічного мислення, вміння проникнути в творчий задум письменника та осмислити художню ідею, втілену в образах твору" [4, с. 51].

Результативність монографічного вивчення літератури Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки пов'язували з наявністю тісної співпраці між учителями української і російської (світової) літератури, що повинна забезпечувати розуміння учнями основних ліній літературного процесу, опанування прийомів літературного аналізу, вдосконалення усного й писемного мовлення.

У визначенні підходів до цілісного осягнення художнього твору методисти виходили з положень про "єдність емоційно-естетичного сприйняття й осмислення читачем літературного образу, злиття в його свідомості логічного й почуттєвого, понятійного й образного" [4, с. 31–32]. Їх реалізація під час розгляду монографічних тем вимагає яскравості й досконалості образного сприймання, що, у свою чергу, зумовлює необхідність активізації образної пам'яті, мислення, відтворюючої і творчої уяви читачів.

Слушною вважаємо методичну пораду оживити уроки літератури, щоб кожен учень побачив "перед собою літературного героя як живу людину", щоб захопився її почуттями й думками. Для цього, на думку авторів посібника "Навчання і виховання засобами літератури", необхідно з перших запитань спрямувати школярів на виявлення індивідуальних рис зображуваного героя, його особливої вдачі, симпатій, нахилів, прагнень, переконань, стосунків з іншими персонажами. "Доречними будуть запитання: як ти уявляєш Миколу Джерю чи, скажімо, Печоріна або Євгенія Онегіна? Тут стануть у пригоді ілюстрації, демонстрування діафільмів, відвідування кіно" [4, с. 32].

Першочерговим завданням словесника Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки вважали розвиток у старшокласників умінь характеризувати художні образи в контексті певної історичної доби, сприймати персонажів у вимірі їхнього часу і простору. "В кожному персонажі художнього твору, – наголошували вчені, – відбиваються риси тієї чи іншої епохи чи періоду життя. Якщо учні навчатися бачити їх у художньому образі, вони повніше зрозуміють літературний твір, більше знатимуть про людське життя в його історичній конкретності. Це важливо і для глибшого сприймання художньої літератури, і для загального розвитку школяра..." [4, с. 32].

Дискусійним у сучасній методичці є питання про обсяг і спрямованість шкільного вивчення літератури. При цьому чомусь залишається поза увагою позиція таких визначних дослідників, як Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки, які ще на початку 70-х рр. обґрунтували принципи вибіркової та свідомої обмеженості у виборі навчального змісту і засобів його опрацювання на уроках літератури: "Цілісне вивчення не означає перечитування твору в класі від дошки до дошки. ...в класі перечитуються вузлові сцени, найхарактерніші картини, найбільш важливі авторські міркування – матеріал, необхідний для висвітлення питань, що виникли на уроці. Не будемо намагатися розібрати абсолютно все, дати характеристики всіх персонажів, розтлумачити функцію всіх пейзажів, портретів тощо. Треба спрямувати учнів на усвідомлення найважливішого, на емоційне і глибоке проникнення в суть поставленої художником слова життєвої проблеми" [4, с. 53–54].

Розробляючи методику монографічного вивчення літератури, Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки порушили питання про типологію уроків, принципи добору матеріалів про життєвий і творчий шлях письменника, організацію поглибленої роботи з текстом художнього твору, види і форми літературно-творчої діяльності школярів. Провідного значення на уроці літератури методисти надавали розбору художнього тексту, що обумовило зосередженість на аналітичній діяльності школярів. Інші етапи вивчення монографічної теми або зовсім не досліджувались (самостійне читання твору учнями), або їхній розгляд мав опосередкований характер і був безпосередньо пов'язаний із висвітленням методичних підходів до аналізу виучуваного твору. Наприклад, розглядаючи підходи до проведення вступних занять, Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки виокремлюють у них такі змістовно-діяльнісні компоненти: "Із старшокласниками будемо говорити про історичну обстановку, що покликала до життя ту

суспільну проблему, на яку відгукнувся письменник; можливо, варто повести розмову про твори цього автора (або інших) на подібну тему; про те, як був зустрінутий твір сучасниками, тощо" [4, с. 54].

Значним недоліком викладання літератури у школі вітчизняні вчені-методисти вважали недостатню увагу до особистості письменника, його світогляду, естетичних поглядів, творчої лабораторії та ін. Традиційний виклад біографії, під час якого вчитель розповідає про основні етапи життєвого і творчого шляху автора вивчаного твору, не дозволяє побачити унікальний образ митця, відкрити його неповторний внутрішній світ, долучитися до його особистісних роздумів і пошуків. Викликати в учнів справжній інтерес до письменника можна, на думку Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків, "тільки одним шляхом – спрямувати їх до самостійних "відкриттів". Засіб для цього – постановка запитань, які поступово виховуватимуть в учнів звичку цікавитися тим, хто написав твір, під впливом яких життєвих вражень, які актуальні для свого часу проблеми поставив у творі письменник" [4, с. 83].

Розглядаючи постановку проблемних запитань як один із ефективних прийомів поглибленої роботи з художнім текстом у старших класах, Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайки враховували основні завдання історико-літературного курсу, вікові особливості старшокласників, ті новоутворення, що виникають на завершальному етапі їх літературного розвитку ("епоха зв'язків, усвідомлення причин і наслідків" – термін В. Г. Маранцмана). У цілому поділяємо твердження методистів про перевагу проблемного навчання старшокласників і важливість використання таких його форм, як уроки-бесіди з елементами дискусії, уроки-диспути, семінарські заняття тощо. Разом з тим думка про те, що "на кожному уроці провідна роль належить учителеві" [4, с. 85], здається нам дискусійною. Перш за все варто зазначити, що урок, побудований за принципом проблемності, можливий лише у старших класах. Але елементи проблемного вивчення художніх творів використовуються і в середніх класах, що підтверджується наступною цитатою з методичного посібника "Навчання і виховання засобами літератури": "Проблемне навчання корисне на всіх етапах вивчення літератури" [4, с. 83].

Якщо на початковому етапі проблематизації прочитаного твору вчитель навчає своїх вихованців бачити в тексті певні суперечності у світогляді героїв, їхніх поглядах і думках, діях і вчинках, то в подальшому учні готові на основі виявлених суперечностей сформулювати проблему, а потім і проблемне запитання. Під час обговорення проблемного запитання зіставляються протилежні погляди і позиції, що призводить до виникнення проблемної ситуації на уроці літератури. Вирішується проблемна ситуація у процесі пошукової роботи, коли учні, опрацьовуючи текст і необхідні позатекстові матеріали, знаходять обґрунтоване рішення. Таким чином, підготовлений старшокласник у змозі самостійно пройти шляхом пізнання від постановки проблемного запитання до пошукової діяльності.

Отже, на підставі проведеного аналізу проблеми монографічного вивчення літератури у школі дійшли таких висновків:

1. Методична спадщина Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків виступає невичерпним джерелом наукової рефлексії, подальших пошуків оптимального змісту і підходів до організації шкільної літературної освіти, розв'язання актуальних проблем шкільного викладання мистецтва слова, однією з яких є монографічне вивчення літератури.

2. Концептуального значення для розробки методики монографічного вивчення літератури у школі набуває теза Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків про розвивальну спрямованість уроків словесності, пріоритетність виховання кваліфікованого читача у системі предметного викладання. Окремого схвалення заслуговують обґрунтовані методистами принципи вибірковості та свідомої обмеженості у виборі навчального змісту і засобів його опрацювання на уроках літератури.

3. Підґрунтям сучасної методики монографічного вивчення літератури у старших класах загальноосвітньої школи виступає розроблена Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайками модель, що складається з декількох етапів (вивчення стислих біографічних відомостей, огляд творчого шляху, осягнення творчого методу письменника).

4. З урахуванням сучасних досягнень методичної науки потребує переосмислення система методів, розроблена Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайками. Зосередженість на лекції та її різновидах (вступна лекція, лекція з елементами бесіди) не сприяє реалізації розвивальних завдань шкільних курсів української і світової літератури.

Перспективи подальшого дослідження методичної спадщини Т. Ф. і Ф. Ф. Бугайків у контексті порушеної проблеми монографічного вивчення літератури вбачаємо у визначенні ефективних методів і прийомів поглибленої роботи з біографією письменника, текстами художніх творів як на уроці літератури, так і в позакласній, позашкільній роботі з предмета.

Література

1. Бугайко Т. Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи / Т. Бугайко, Ф. Бугайко ; за заг. ред. П. К. Волинського. – К. : Рад. школа, 1952. – 282 с.
2. Бугайко Т. Майстерність учителя-словесника / Т. Бугайко, Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
3. Бугайко Т. Ф. О взаимосвязи в преподавании русской и украинской литературы в школах УССР / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1968. – 54 с.
4. Бугайко Т. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Бугайко, Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1973. – 176 с.
5. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/ – Назва з екрана.

УДК 378.147:811.161.2

РОЛЬ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ)

Голуб Н. М., Проценко Л. І.

У статті розглядається питання про значення методу проектів у формуванні майбутнього вчителя-словесника, наведено приклади використання проектних технологій як засобу контролю самостійної роботи студентів.

Ключові слова: метод проектів, методи навчання, навчальний проект, проектні технології, креативне мислення.

В статье рассматривается вопрос о значении метода проектов в формировании будущего учителя-словесника, приведены примеры использования проектных технологий как средства контроля самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: метод проектов, методы обучения, учебный проект, проектные технологии, креативное мышление.

The article addresses the question of the project method importance in the development of prospective teacher-philologist and gives examples of using the project technologies as a means of students' independent work control.

Key words: project method, teaching methods, school project, project technologies, creative thinking.

Проблема становлення майбутнього вчителя вимагає пошуку нових підходів: засобів і методів формування творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, самостійності в прийнятті рішень.

Це спонукає до інноваційних підходів у викладанні методики української мови у вищій школі, орієнтує на формування такої особистості, яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем мовленнєвої культури.

Як зазначає Н. Остапенко, лінгвометодична підготовка майбутніх учителів являє собою цілісну систему, основним компонентом якої є методи навчання, зокрема ті, що спрямовані на оволодіння вміннями моделювати, прогнозувати й проектувати педагогічні ситуації на різних етапах навчання [6].

Останнім часом у дидактиці та лінгводидактиці заслуговує на увагу метод проектів, який, на думку Л. Кратасюк, є визначальним у розвитку креативного мислення й використовується в процесі інтерактивного навчання [3].

У зв'язку з потребами суспільства в особистості, яка здатна самостійно мислити, знаходити й розв'язувати проблеми в різних галузях, прогнозувати висновки, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, проектна діяльність набуває широкої популярності.

Ця технологія не є принципово новою в дидактиці та лінгводидактиці. Вона була розроблена у 20-х рр. ХХ ст. американським педагогом В. Кілпатріком як практична реалізація концепції інструменталізму Дж. Дьюї (1859–1952 рр.) – американського філософа-прагматика, психолога й педагога, якого вважають основоположником методу проектів [5].

На думку В. Кілпатріка, метод проектів збагачує людину позитивним досвідом, тому результати роботи забезпечують подальший успіх як у навчальному закладі, так і в житті [5]. Організація та здійснення навчання за методом проектів розглядалися також у працях зарубіжних учених: Є. Коллінгса, Л. Левіна, Д. Пітта, С. Шацького та ін.

В Україні інтерес до методу проектів з'явився в 90-х рр. ХХ ст. На початку ХХІ ст. тенденція пошуку нових технологій закріпилася в практиці викладання різних навчальних дисциплін, зокрема й у лінгводидактиці.

Проблеми проектної діяльності досліджувалися в працях Р. Гуревича, О. Коберника, Н. Матяш, М. Павлової, Є. Павлютенкової, Є. Полат, Г. Селевка, В. Симоненко, І. Сисоєвої, М. Романовської, О. Фураєвої та ін.

У дидактиці та лінгводидактиці існують такі погляди на проект:

- проект – це навчальний метод (Г. Ващенко, О. Пометун, Г. Сиротенко, Є. Полат, Н. Виноградова, Н. Лавриненко, Н. Пахомова, І. Єрмаков, Н. Браташ, Н. Голуб);
- це технологія (О. Когут, О. Кучерук, Т. Донченко, О. Дороніна, Н. Подранецька, Л. Василенко, Ю. Осмаловський, Т. Ковальова);
- це діяльність: пошукова, цілісна, проектна (Л. Варзацька, Є. Євдокімова, І. Єрмаков) [1; 3; 4; 8].

Як зазначають Є. Полат, Н. Остапенко, метод проектів являє собою певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учасників навчального процесу з обов'язковою презентацією цих результатів [6; 9].

Більшість дослідників вважають цю технологію "універсальною", тому що вона синтезує проблемний, дослідницький та пошуковий методи навчання [2; 3; 4; 8].

Отже, метод проектів займає важливе місце в методиці вищої школи, яка орієнтована на розвиток творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення.

Мета статті – з'ясувати роль методу проектів у формуванні майбутнього вчителя-словесника на заняттях із лінгводидактики вищої школи.

У вишах переважають традиційні методи навчання: лекція, бесіда, вправи, робота з науковими джерелами тощо. Вони забезпечують розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів, але привчають до репродуктивного підходу в засвоєнні знань, стереотипності в діяльності. Саме метод проектів дає досвід творчого підходу до розв'язання навчальних завдань, допомагає оволодіти креативними методами мислення, а в майбутньому формує ініціативного вчителя.

Навчальний проект – це організаційна форма роботи, яка спрямована на засвоєння програмового матеріалу та є складовою самостійної роботи студентів із методики української мови.

Мета проектів із лінгводидактики:

- створювати особливе розвивальне середовище;
- підвищувати пізнавальну мотивацію навчання;
- упроваджувати інтерактивні технології;
- формувати вміння й навички самостійної колективної, групової та індивідуальної пошукової діяльності;
- створювати ситуацію успіху в майбутній професії вчителя-словесника.

Вимоги до проектів:

- конкретизація мети, завдань і змісту проектів;
- чітке планування етапів роботи;
- формування вмінь самостійного навчання, добору й пошуку інформації, дослідження матеріалів;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- використання дослідницьких методів.

У дидактиці та лінгводидактиці існують різні підходи до класифікації проектів, зокрема, О. Пехота виділяє такі: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані [7]. Найповнішою у вітчизняній педагогіці є запропонована Є. Полат, М. Бухаркіною та ін. [9]. Вона може бути застосована до проектів, що використовуються в лінгводидактиці, які класифікуються за такими критеріями [9]:

- **за методом, що домінує в проекті:** дослідницькі, творчі, пригодницькі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані;
- **за характером контактів:** внутрішні (регіональні), міжнародні;
- **за кількістю учасників:** особові (індивідуальні), парні, групові;
- **за тривалістю проведення:** короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі тощо.

Виділяють такі **етапи роботи над проектом:**

1. Підготовчий етап:
 - визначення теми, мети й змісту;
 - планування діяльності, визначення джерел, засобів збору та методів аналізу інформації.
2. Передбачення можливих результатів.

3. Збір та систематизація дібраного матеріалу.
4. Узагальнення зібраних результатів, формування висновків.
5. Презентація проекту (залежно від змісту та форми виконання).

Пропонуємо одну із форм самостійної роботи з методики навчання української мови за кредитно-модульною системою з використанням методу проектів. Студентам пропонується на вибір список проектів із однієї з тем часткової методики, а саме: "Методики вивчення лексикології та фразеології".

Проекти з методики навчання української мови

№ з/п	Назва проекту	Зміст та форма виконання	Тип проекту	Кількість балів
1	Сучасний урок української мови	Складання плану-конспекту уроку, виготовлення наочності та проведення уроку в школі	Творчий, індивідуальний	20
2	Навчаючи – учусь	Складання плану-конспекту уроку, виготовлення наочності, проведення уроку в школі та його відеозйомка й представлення на диску	Творчий, груповий	20+5
3	Сучасні інформаційні технології в навчанні української мови	Підготовка презентації до вказаної теми	Творчий, індивідуальний	10
4	Цікаве в навчанні лексикології та фразеології	Система тренувальних вправ (10); лінгвістичні ігри (10)	Практико-орієнтований, ігровий, індивідуальний	10
5	Креативна фразеологія	Малюнки із зашифрованим фразеологізмом (10)	Творчий, ігровий, індивідуальний	10
6	Народження й життя фразеологізму	Укладання словника фразеологічних синонімів (антонімів) (10)	Практико-орієнтований, дослідницький, індивідуальний	10
		Укладання словника фразеологізмів із поясненням їх походження (10)		10
7	Сторінками передового педагогічного досвіду в навчанні лексикології та фразеології	Опис передового педагогічного досвіду (1)	Практико-орієнтований, дослідницький, індивідуальний	10
8	Методичні рекомендації щодо вивчення лексикології та фразеології в школі	Аналіз статей із фахових журналів "Диво-слово", "УМЛШ" тощо й вироблення методичних рекомендацій (2)	Практико-орієнтований, дослідницький, індивідуальний	10
9	Креативні ідеї у вивченні мови	Складання власного розгорнутого плану-конспекту уроку з виготовленням наочності (електронний та паперовий носії)	Творчий, індивідуальний	15
10	Цікаве в позакласній роботі з лексикології та фразеології	Сценарій виховного заходу, заняття гуртка, факультативного заняття (електронний та паперовий носії)	Творчий, індивідуальний	15

Термін виконання – один місяць. Презентація проектів здійснюється на підсумковому занятті, структура якого складається:

- організаційний момент;
- повідомлення теми й завдань;

- презентація проектів за схемою (теза – аргумент – ілюстрація). Захист уроків проводиться як лабораторне заняття в базовій школі й передбачає спостереження та аналіз;

- підбиття підсумків;
- рефлексія (самоаналіз "Чи доцільно працювати за методом проектів?").

Отже, аналіз наукових праць та практична апробація методу проектів дає можливість дійти висновків, що:

- метод проектів – важлива складова педагогічного процесу, яка сприяє розвитку творчих здібностей студентів, професійних навичок, самостійності в здобутті знань;
- дана технологія активізує інтелектуальну та емоційну складову особистості, розвиває цілеспрямованість та наполегливість, дослідницькі вміння;
- наближає до реальних умов майбутньої професійної діяльності, розширює інформаційний простір та адаптує до соціуму.

Література

1. Браташ Н. Метод проектів у програмі сприяння науковій творчості учнів / Н. Браташ // Завуч. – 2004. – № 34 (220). – С. 2–5.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К., 1997. – 415 с.
3. Кратасюк Л. Метод проектів у системі особистісно зорієнтованої мовної освіти / Л. Кратасюк // Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 10–14.
4. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : навчальний посібник / О. А. Кучерук. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 182 с.
5. Олькерс Ю. История и польза метода проектов / Ю. Олькерс // Метод проектов. Серия "Современные технологии университетского образования"; вып. 2 / БГУ. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – С. 16–38.
6. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні: (на матеріалі лінгвометодики вищої школи) / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі: Науково-методичний журнал. – 2004. – № 6. – С. 41–46.
7. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Подранецька Н. Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямків розвитку мовної особистості / Н. Подранецька // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 4. – С. 22–25.
9. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

УДК 37.015:811.161.2

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Дворецька Л. О.

У статті розглядається проблема формування мовленнєвої компетентності, культури фахового мовлення майбутніх вихователів. Увага зосереджується на формуванні навичок та вмінь мовленнєвого спілкування майбутніх освітян у Прилуцькому гуманітарно-педагогічному коледжі імені І. Я. Франка.

Ключові слова: професійна діяльність, формування комунікативної компетентності, мовна особистість, культура мовлення, мовленнєві уміння, професійно-мовленнєве спілкування, педагогічне мовлення.

В статье рассматривается проблема формирования речевой компетентности, культуры профессиональной речи будущих воспитателей. Внимание сосредотачивается на формировании умений и навыков речевого общения будущих работников образования в Прилуцком гуманитарно-педагогическом колледже им. И. Я. Франка.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, формирование коммуникативной компетентности, языковая личность, культура речи, речевые умения, профессионально-языковое общение, педагогическая речь.

The article addresses the problem of forming the linguistic competence, the culture of professional communication of prospective educators. Attention is focused on teaching the communication skills to prospective educators at Pryluky Humanitarian and Pedagogical College.

Key words: professional activity, forming communication competence, linguistic personality, culture of communication, communication skills, professional communication, pedagogical communication.

Глобальна мета сучасної освіти – забезпечити входження дитини в соціум, навчити її способів гармонійного співіснування з ним. Особливо це стосується студентів, майбутніх вихователів, які, вивчаючи українську мову за професійним спрямуванням, повинні будуть використовувати в майбутній професійній діяльності культурно-комунікативні засоби спілкування, вільно, самостійно й творчо будувати різні види й форми мовленнєвих висловлювань, активно засвоювати та використовувати засоби мови.

Т. М. Котик зазначає, що фактична підготовка складається з педагогічної практики, яка впливає на розвиток професійних якостей майбутнього педагога, сприяє формуванню таких компонентів, як правильне уявлення про професію вихователя, особливості його праці, дозволяє набути перші навички педагогічної майстерності, відчутти потребу в безперервній педагогічній самоосвіті [7, с. 140].

Нині компетентнісний підхід до навчання мови є провідним у світі. Адже мета навчання мови полягає в тому, щоб зробити дітей компетентними й досвідченими в тому, що стосується використання всіх засобів мови.

Стрижнем запропонованої методики виступила система комунікативно-навчальних завдань, здійснення яких можливе лише за умови безпосередньої участі студентів у професійно-мовленнєвій діяльності [6, с. 90].

Викладачі, організовуючи вивчення мови, повинні спиратися на потреби, мотивацію, характеристику й внутрішні ресурси студентів. Мовленнєва компетентність є визначальною змістовою лінією для базисної характеристики мовленнєвого розвитку й освіти майбутніх спеціалістів. Засвоєння студентами чинників мовленнєвої компетенції – усіх розділів навчальної дисципліни – є основою для формування комунікативної, яка визнана найвищою в ієрархії компетенцій людини.

Важливе місце в методиці відведено організації комунікативної самопідготовки студентів. У цьому процесі було виділено три етапи: 1) діагностування й

самодіагностування висхідного рівня комунікативних і мовленнєвих умінь студентів; 2) складання індивідуальних планів комунікативної самопідготовки, розвитку комунікативних умінь, техніки мовлення; 3) рефлексія здобутого рівня комунікативних і мовленнєвих умінь (за результатами проходження педагогічної практики) [8, с. 181].

Формування мовної особистості – суб'єкта з високими інтелектуальними й моральними якостями, який любить, знає та береже рідну мову, користується усіма її виражальними засобами, особливо в обраній професії, покладено в основу курсу української мови за професійним спрямуванням. Варто розрізняти мовленнєвий і комунікативний напрями формування компетентності в спілкуванні. Мовленнєвий напрям передбачає вироблення вмінь і навичок у різних видах діяльності, розвиток культури мовлення, мовленнєвої творчості майбутніх вихователів. Комунікативний напрям спрямований на формування комунікативних умінь, які пов'язані з організацією спілкування відповідно до мотивів, цілей, завдань та з урахуванням соціальних норм взаємодії. Мовленнєва компетентність виявляється у виробленні умінь користуватися усною та писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети висловлювання та сфери суспільного життя. Це вміння вести діалог, сприймати й будувати усні та писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних типів, стилів і жанрів.

Ці мовленнєві вміння є найголовнішими – підґрунтям, на якому формуватимуться найзагальніші, а саме: орієнтуватися в ситуації спілкування, вести підготовчу роботу до реалізації мовлення й планувати її, здійснювати задум, самоконтроль та самооцінку власного мовлення, що забезпечуватиме готовність до мовотворчості в будь-якій життєвій ситуації.

Вони складають основу мовленнєвої компетенції, яка є структурною складовою комунікативної компетенції та визначається як вміння адекватно й доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування й навчання, використовуючи задля цього як мовні, так і немовні та інтонаційні засоби виразності мовлення. Мовленнєва компетенція є визначальною змістовою лінією для базисної характеристики майбутніх вихователів.

Засвоєння студентами всіх видів мовленнєвої компетенції є основою для формування комунікативної компетенції. Виокремлення поняття "мовленнєва компетенція" з ланцюжка "мовна компетенція – комунікативна компетенція" дає змогу диференціювати знання мови й правил спілкування. Тож мовленнєва компетенція охоплює сукупність мовленнєвих, комунікативних умінь, якими володіє мовець, а комунікативна компетенція, як вища в ієрархії компетенцій людини, полягає в умінні вибирати з цієї сукупності найбільш ефективну дію. Здійснюючи цей вибір, мовець користується прагматичною компетенцією, яка передбачає вміння використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця й ситуації спілкування [4, с. 26].

Із метою виявлення специфіки професійно-мовленнєвого спілкування або педагогічного мовлення вихователя варто визначити його сутнісні характеристики, функції, принципи організації, зміст, структуру. Для відзначення професійно значущих комунікативних характеристик особистості вихователя (емпатія, доброзичливість, аутентичність, ініціативність, відкритість) послугуємося терміном "професійно-мовленнєве спілкування вихователя". Цей термін означає принципово обов'язкову та яскраво виражену схильність до спілкування з дітьми, гуманістичну спрямованість на налагоджування стосунків із вихованцями, а також усе розмаїття комунікативних засобів і способів організації міжособистісної взаємодії педагога з дітьми в процесі спеціально спрямованої навчальної комунікації та в повсякденному спілкуванні. При цьому визначальним чинником, який коригує якості професійного мовлення й спілкування виступає спрямованість на створення комунікативних умов для мовленнєвого розвитку дітей певного вікового періоду й організацію з цією метою особистісно розвивального мовленнєвого спілкування.

Цілі професійно-мовленнєвого спілкування вихователя визначають його функції. Аналіз функцій мовлення, педагогічного і міжособистісного спілкування дає змогу навести структуру функцій особистісно розвивального мовленнєвого спілкування вихователя. Вони визначають стратегічні напрями, відбивають сутнісні цілі та завдання спілкування.

Визначимо їх:

- формування, розвиток і задоволення потреби дітей у мовленнєвому спілкуванні: увазі, розумінні, співчутті;

- виконання функції комунікативного чинника становлення й розвитку мовленнєвої сфери дітей;
- виконання функції навчання мови й розвитку мовлення дітей;
- реалізація функції мовленнєвої співучасті, співдії в діалозі з дітьми;
- реалізація функції психологічної підтримки в спілкуванні з дітьми;
- реалізація функції розваги дітей засобами професійно-мовленнєвого спілкування.

Як обслуговуючі, виступають функції педагогічного мовлення й спілкування. Утілення цих функцій відбувається в основних сферах мовленнєвого спілкування вихователя, а саме: повсякденне спілкування, навчальний діалог, інтимно-особистісне спілкування, дитяче дозвілля, ділове співробітництво (інтерактивний контакт). Реалізація цих функцій зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування принципів організації та розвитку спеціалізованого професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми.

Саме ці функції визначають і сучасні комунікативні пріоритети в навчанні мови й скеровують передусім процес навчання мови й розвитку мовлення, який здійснюється під час організованих занять. Спеціальні принципи організації мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми охоплюють як загальні психолого-педагогічні й комунікативні вимоги, правила та способи їх утілення у власне мовленнєвому аспекті, так і спеціальні – лігводидактичні вимоги, що визначають сутнісну специфіку професійного мовленнєвого спілкування вихователя, орієнтованого на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дітей.

Професійно-мовленнєве спілкування вихователя можна розглядати як комунікативний чинник мовленнєвого розвитку дітей за умови сформованості в нього комунікативних особистісних рис, професійної мотивації, підсистем професійно-мовленнєвих умінь, спрямованих на володіння різними видами контактів і системи інтегративних професійно-мовленнєвих умінь. Спілкуючись із дітьми, навчаючи їх спілкуванню, вихователь гнучко використовує у своєму мовленні все розмаїття мовних засобів, форм етикету, способів досягнення різноманітних комунікативних цілей. Для цього він по-різному формулює питання, застосовує потрібний мовленнєвий стимул або розгорнутий зразок мовленнєвого висловлювання. Структура, форма, обсяг, якісні характеристики мовлення вихователя постійно змінюються залежно від методичних вимог та завдань, навчально-виховної роботи в різних вікових групах, індивідуальних особливостей дитини.

Мовлення педагога наслідують діти. Нормативність – це важлива, але не єдина професійна якість педагогічного мовлення. Мовлення педагога мають характеризувати діалогічність, змістовність, спрямованість, нормативність, образність, емоційність, пестливість, лаконічність. Мовлення педагога, за висловом В. О. Сухомлинського, – найважливіший педагогічний інструмент, воно є засобом здійснення педагогічного спілкування. Тому кожен педагог має бути передусім словесником. Педагогічне мовлення виконує цілу низку функцій: дидактичну, виховну, організаторську, експресивну, етичну, естетичну, впливу. Водночас педагогічне мовлення є різновидом публічного мовлення, ефективність якого визначається технікою мовлення (розвинутий голос, правильне мовленнєве дихання, дикція) і комунікативними ознаками: правильність, чистота, логічність, точність, багатство, доречність, виразність. Окрім загальнокомунікативних ознак, педагогічному мовленню притаманні специфічні характеристики. Це духовність, яка передбачає усвідомлення духовної ролі слова в діяльності педагога. Наступна якість – діалогічність педагогічного мовлення, яка є складовою діалогічної орієнтації в спілкуванні з дітьми. Змістовність мовлення – запорука його дієвості в навчально-виховному процесі. Нормативність мовлення забезпечується тоді, коли вихователь бездоганно володіє українською мовою, її лексикою, граматику, орфоепічними нормами, надає перевагу власне українським словам, уникає мовних кальок та росіянізмів. Образність мовлення забезпечується вмінням "малювати зорові образи" завдяки вдалому вживанню синонімів, епітетів, порівнянь, образних виразів; приказок, прислів'їв тощо. Емоційність мовлення досягається зміною порядку слів у реченні, добором відповідних слів, уживанням лексем, які передають почуття, стани, переживання, ставлення мовця до того, про що йдеться. Пестливість є ознакою мовлення, призначеного для дітей дошкільного віку. Економічність мовлення виявляється в лаконічності вислову.

Потрібно уникати багатослів'я, частого повтору одних і тих самих слів та словосполучень, зайвої пишномовності, слів-паразитів, великої кількості вставних слів і словосполучень.

Економічність мовлення досягається переважанням простих речень, які логічно пов'язані між собою, над складними.

Це говорить про загальну мовленнєву культуру, комунікативну компетенцію, професійне функціональне мовлення. Одним із шляхів підвищення цього є якісне викладання української мови, розробка та застосування оригінальних педагогічних технологій, нових підходів, які б відповідали потребам розвитку особистості й сприяли професійному становленню майбутніх фахівців, розкриттю їхніх талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей.

Педагогічне мовлення вихователя потрібно розглядати як мовленнєву діяльність, що передбачає вільне володіння спеціальною термінологією в умовах навчання, наближених до професійної мовленнєвої діяльності.

Вивчаючи глибоко дисципліну "Українська мова за професійним спрямуванням", студенти вдосконалюють своє професійне мовлення, здобувають таку освіту, яка дає змогу досягти особистісного, професійного самовизначення та самореалізації. Ефективний розвиток функціонального мовлення можливий тільки в процесі провідної професійної діяльності, зміст, форми й методи якої корелюються з характером умінь, що формуються [6, с. 26].

Проблему формування педагогічного мовлення студентів варто розв'язувати в цілісній системі професійного навчання майбутніх вихователів.

Найефективнішою є організація навчання на принципах гуманізації, демократизації, гуманітаризації, диференціації, інтеграції. Працюючи над збагаченням словника студентів професійно значущими словами й термінами, не просто сприяємо розширенню їхнього активного словника, підвищенню культури мовлення, розвитку зв'язного мовлення, а й готуємо їх до майбутньої професійної діяльності.

Важливі умови формування педагогічного мовлення:

- 1) оптимальний рівень складності завдань;
- 2) чітка орієнтація на практичну значущість кінцевого результату;
- 3) вдале застосування форм заохочення.

Основним у мовленнєвому розвитку студентів є вдосконалення вміння користуватися мовою як засобом фахового спілкування. Мовленнєві акти в них стають контрольованішими, оскільки студенти прагнуть до нормативності мови. Процес мовлення вдосконалюється завдяки кількісному збагаченню словника; нагромадженню досвіду активного користування мовними категоріями; поліпшенню виразності й зв'язності висловлювань; удосконаленню фонетичного аспекту мовлення; ускладненню вживаних синтаксичних структур; самостійному словотворенню, яке ґрунтується на поєднанні практично засвоєних слів і засобів словотворення.

Отже, ураховуючи мотивацію навчання, навчальний процес варто сконцентрувати саме на вдосконаленні професійного мовлення в усіх його видах і формах.

У процесі роботи з розвитку педагогічного мовлення студенти оволодівають комплексом умінь щодо сприймання чужого мовлення, відтворення готових текстів різних стилів, створення власних висловлювань, особливо усних, зв'язку розвитку мовлення з вивченням теоретичного матеріалу навчальної дисципліни.

Навички та вміння зв'язного педагогічного мовлення формуємо через систему різноманітних вправ. Студентам можна пропонувати також завдання, які виконуються у формі ділової зустрічі, прес-конференції, брифінгу тощо. До таких заходів доцільно заздалегідь сформулювати підготовчі завдання: скласти запитання до теми зустрічі, підготувати промову відповідної тематики тощо.

Отже, викладач через найрізноманітніші вправи й завдання може використовувати ефективні форми, методи й прийоми формування рис педагогічного мовлення.

Література

1. Лещенко О. М. Програми педагогічних інститутів. Методика навчання рідної мови і грамоти (для дошкільних відділів) / О. М. Лещенко. – К. : Рад. школа, 1965. – 28 с.
2. Методика навчання дітей рідної мови та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі : програма для студентів педагогічних інститутів

спеціальності 03.07.02. "Педагогіка і психологія (дошкільна)" / упор. А. М. Богуш. – К. : РУМК, 1990. – 31 с.

3. Луценко І. О. Методика викладання курсу "Теорія і методика розвитку українського мовлення у дітей дошкільного віку" : навчальна програма для студентів спеціальності "Дошкільне виховання" освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" / І. О. Луценко, В. Г. Захарченко. – К., 2002. – 15 с.

4. Богуш А. М. Особливості вивчення української мови в дошкільних закладах з російською мовою навчання : програма спецпрактикуму та методичні рекомендації для студентів III курсу спеціальності "Педагогіка і психологія (дошкільна)" / А. М. Богуш, Т. М. Котик. – Одеса, 1992. – 46 с.

5. Богуш А. М. Українська мова в дошкільному закладі освіти (Методичні рекомендації до семінару-практикуму для вихователів дошкільних закладів) / А. М. Богуш, Т. М. Котик. – К. : Освіта, 1994. – 61 с.

6. Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками : навч. посіб. / І. О. Луценко. – К. : НПУ, 2001. – 96 с.

7. Котик Т. М. Наочні засоби інтенсифікації процесу вивчення лінгводидактики у ВНЗ / Т. М. Котик // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2002. – № 1. – 144 с.

8. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : практикум / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1995. – 191 с.

УДК 371.32:821.161.2

ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ СОЦРЕАЛІЗМУ В СТАРШИХ КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Довіна М. С.

У статті проаналізовано рівень вивчення літератури соцреалізму в старших класах профільної школи, визначено ряд компетентностей, якими мають оволодіти учні на уроках, присвячених вивченню соцреалізму, запропоновано текстуальну базу для структурно-стильового аналізу творів.

Ключові слова: література соцреалізму, текстуальна база, система компетентностей, структурно-стильовий аналіз, стильові константи, стильова домінанта.

В статье проанализирован уровень изучения литературы соцреализма в старших классах профильной школы, определен ряд компетентностей, которыми должны овладеть ученики на уроках, посвященных изучению соцреализма, предложена текстуальная база для структурно-стилевого анализа произведений.

Ключевые слова: литература соцреализма, текстуальная база, система компетентностей, структурно-стилевой анализ, стилиевые константы, стилиевая доминанта.

The author of the article analyzes the level of studying social realism literature in specialized high school, determines a range of competencies that students must acquire during lessons devoted to studying social realism and proposes textual resources for structural-stylistic analysis of literary works.

Key words: social realism literature, textual resources, system of competencies, structural-stylistic analysis, stylistic constants, stylistic dominant.

XI ст. ознаменувалося реактуалізацією уваги до періоду соціалістичного реалізму, що виявляється в нових наукових розвідках, присвячених феномену радянського, а також ревізією раніше отриманих результатів. Особливу увагу привертає соцреалістична література як засіб впливу влади на масового споживача культури. Можливість долучення літературознавчих досліджень до західноєвропейського (нерадянського) досвіду дає змогу по-новому оцінити період соцреалізму.

Усе це призвело до повернення теми "Література доби соцреалізму" до навчального плану старшої школи (лише в класах з філологічним профілем навчання), однак об'єктивний аналіз творів цієї доби в шкільній практиці відсутній. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розробити систему дієвих форм роботи з вивчення теми "Література доби соціалістичного реалізму", оскільки раніше виклад цього матеріалу був або відсутній, або ідеологічно заангажований.

Основні теоретичні засади генези, розвитку та функціонування соцреалізму викладені в працях Т. Гундорової, Г. Гюнтера, Є. Добренка, Е. Кассірера, Ж. Конової, Ф. Корні, Н. Купіної, Д. Наливайка, О. Некрасової, В. Новікова, В. Римського, Абрама Терца (А. Синявського), В. Хархун, Н. Фоміної, В. Фортунатової та інших літературознавців.

Метою пропонованої статті є дослідження стану вивчення соцреалістичної літератури в школі та розробка рекомендацій щодо успішного засвоєння учнями старших класів профільної школи теми "Українська література соцреалізму".

Детальний аналіз змісту навчального матеріалу виявив обмеженість чинної програми для старших класів профільної школи [11], що виявляється в поданні коротких відомостей про письменників без урахування впливу радянської системи, а також аналізі лише вибраних їхніх поезій. Недолік полягає у відсутності логічного зв'язку із попереднім оглядовим уроком, що мав на меті ознайомити учнів зі специфічними умовами творчості в контексті суспільно-політичного стану країни. У змісті навчального матеріалу відсутня будь-яка вказівка на потребу наголосити на

співпраці деяких авторів з радянською владою, виконання ними соціальних замовлень. Окрім цього, запропонований зміст навчального матеріалу не співвідносний із кількістю годин, виділених на опрацювання теми, що найчастіше змушує вчителів відмовлятися від детального аналізу теми на уроці та залишати її на самостійне опрацювання.

У програмі з-поміж запропонованих для аналізу творів немає жодного, який ілюстрував би період творчості митців, коли вони співпрацювали з радянською владою, виконуючи соціальні замовлення (наприклад, П. Тичина "І од царів, і од вельмож", "Мудрість, огонь", "Високо знялись ми ввись", В. Сосюра "Смерті нема для творців").

Аналіз підручників та хрестоматій, які безпосередньо відображають вимоги навчальної програми до змісту освіти, виявив, що на сьогодні не всі видання забезпечують формування в учнів об'єктивних знань про літературний процес ХХ століття. Більшість авторів [5; 8; 13; 14; 15] уникають критичної оцінки періоду соцреалізму шляхом замовчування фактів, лише одне з сучасних видань (Мовчан Р. В., Ковалів Ю. І., Погребенник В. Ф., Панченко В. Є. Українська література. 11 клас : підручник для середньої загальноосвітньої школи [12]) пропонує науково обґрунтований, неупереджений аналіз літератури радянського періоду, що виявляється в поданні історичного коментаря до теми та повних біографій письменників-соцреалістів.

Недостатнє висвітлення теми українського соцреалізму спричинило необхідність вироблення нових підходів до її вивчення. Перш за все, потрібно чітко окреслити *систему компетентностей*, якими мають оволодіти учні на уроках української літератури. Так, школярі повинні *знати*: а) соціально-політичні передумови виникнення та проголошення в 1934 році курсу на соціалістичний реалізм (прихід до влади більшовиків, І Всесоюзний з'їзд радянських письменників) та його хронологічні межі; б) зв'язок соцреалізму з художніми напрямками та течіями попереднього періоду; в) офіційно проголошені концептуальні засади соцреалізму; г) провідні жанри соцреалістичної літератури (у межах лірики, епосу, драми); ґ) імена письменників-соцреалістів, основні події їхнього життя, що вплинули на формування світогляду, ключові твори даного періоду; д) способи боротьби з "інакомислячими" письменниками, що відмовлялися діяти в межах соцреалізму (про політичні репресії).

Щодо практичних навичок роботи з художнім текстом, то учні повинні *вміти*: а) об'єктивно аналізувати твори періоду соцреалізму (не копіювати традиційні різко негативні точки зору); б) "бачити" в тексті риси соціалістичного реалізму, його концептуальні засади; в) виділяти в творах ідеологічний підтекст, уміти абстрагуватися від нього під час аналізу тексту; г) формулювати провідну ідею творів періоду соцреалізму (ураховуючи специфіку умов їх написання); ґ) проводити відбір та здійснювати аналіз тих образів, що виконують міфотворчу функцію.

Вивчення специфіки літератури конкретного періоду може відбуватися лише на основі текстів, що є яскравими зразками доби. Як *текстуальну базу* для дослідження соцреалістичної літератури пропонуємо такі твори українських авторів: А. Головка "Бур'ян", О. Гончар "Прапорносії", "Тронка", О. Довженко "Аероград", "Україна в огні", І. Кочерга "Свіччине весілля", М. Рильський "Декларація обов'язків поета й громадянина", "Серпнева синя ніч", "Володя Ульянов", В. Сосюра "Смерті нема для творців", "Сталін", "Ленін", "Євген", П. Тичина "Партія веде", "Сталін", "Високо знялись ми ввись", "І сказав Богдан", "О Космосе великий наш!", Ю. Яновський "Вершники", "Дума про Британку", "Завойовники".

Для ефективного формування системи компетентностей під час вивчення літератури соцреалізму найдоцільнішим вважаємо *структурно-стильовий аналіз* – поетапний, чітко скерований і продуманий процес тлумачення головної думки чи спектру проблем твору з урахуванням стилю. Саме він дає змогу акцентувати увагу на конкретному літературному стилі як художній закономірності, розглядає його взаємозв'язки з попередніми культурними явищами. Ключовими поняттями при цьому виступають *стильові константи* (типологічні художньо-естетичні полюси стилю, єдність світоглядних, естетичних, змістових, жанрових, формальних його ознак) та *домінанта* (переважаюча ознака художнього стилю, провідний структуро-творчий принцип творчості митця, окремого твору, течії, напряму, епохи).

Урахування стильової закономірності твору, яка реалізується на всіх рівнях художньої форми, поглиблює сприймання й розуміння учнями концептуальних смислів тексту. Саме в такий спосіб досягається головна мета літературної освіти –

формування повноцінного читача, який аналітично підходить до вибору книги та її розуміння, читача, для якого процес читання є актом власної творчості і власного духовного розвитку" [1].

Стосовно доцільності застосування структурно-стильового методу на уроках літератури в старших класах ми приймаємо точку зору Н. Головченко, яка уперше науково обґрунтувала, визначила теоретичні засади, розробила й експериментально перевірила методичну систему структурно-стильового аналізу творів (на прикладі письменників-модерністів).

Структурно-стильовий метод аналізу передбачає наявність вступних оглядових уроків, спрямованих на первинне ознайомлення учнів із основними концептуальними засадами конкретного художнього напрямку, з'ясування його стильових констант та домінант, і лише згодом – аналіз біографій та творів письменників даного періоду. Завдання вчителя – допомогти школярам зрозуміти ідею, авторську концепцію творів, виходячи з особливостей літературного стилю, у межах якого працював автор.

Першим етапом структурно-стильового вивчення твору є визначення стильових констант і стильової домінант та подальший аналіз їх текстуальної репрезентації [1]. Так, учитель на оглядовому уроці може систематизувати знання учнів про соцреалізм у вигляді таблиці:

Таблиця 1
Стильові константи та стильова домінанта літератури соцреалізму

Стильові константи		Стильова домінанта
1. Концептуальні засади	Ідеологізм; народність; партійність	Творення ідеологізованих міфологічних образів
Світ	Поділений на радянський та "буржуазний" у часі та просторі; полюси наділені відповідно ідеалізованими та гіперболізованими рисами	
Людина	Частина механізму "великої держави", гвинтик, коліщатко	
Краса	Ідеологізоване поняття; виявляється у праці	
2. Переважаючий настрій	Комуністичний оптимізм	
3. Спосіб зображення	Нав'язаний ідеологією; творення універсальних міфологічних образів-схем	
4. Автор	Виконавець волі партверхівки; співець соціалізму або ворог держави	
5. Рід, жанр	Так звані "псевдо-" лірика, епос, драма; у ліриці: гімн, пісня, ода; у епосі: виробничий роман; у драмі: агітка	
6. Поетика	Занепад індивідуальних стилів; одноманітність тем, сюжетів, образів, художніх засобів; міфологізм; монументальність	

Важливим етапом вивчення літератури певного періоду є ознайомлення з біографією письменника. У сучасних школах домінує хронологічний шлях вивчення біографій, що дає змогу формувати цілісне уявлення про життя і творчість митця в їх розвитку. Розглядаючи біографії письменників-соцреалістів, учителі часто замовчують деякі факти з їхнього життя, наприклад, так звану "ганебну" співпрацю з радянською владою, написання творів "на замовлення", але це створює викривлене уявлення про особистість автора, не розкриває його зв'язок із літературним процесом, тобто порушується принцип історизму.

Під час вивчення в школі біографій таких письменників, як П. Тичина, В. Сосяра, М. Рильський, Ю. Яновський, О. Довженко, необхідно звертати увагу на той період життя, який раніше не висвітлювався: співпрацю з політичною партією, що виявлялася в написанні творів, які б не суперечили офіційній ідеології. Актуалізація цього питання забезпечить формування в учнів об'єктивних знань про письменників-соцреалістів.

На жаль, навчальні плани не передбачають достатньої кількості годин для вивчення таких об'ємних тем. Саме тому надзвичайно важливу роль відіграють

уроки позакласного читання та спеціально організовані факультативи чи гуртки. Такі форми роботи дозволяють подати учням для аналізу більше художнього матеріалу, глибше викласти теорію, приділити увагу складним для розуміння питанням та опрацювати літературно-критичні статті.

Отже, для успішного засвоєння учнями старших класів профільної школи теми "Українська література соцреалізму" необхідно:

- урахувати в процесі шкільного викладання результати сучасних наукових досліджень з теми;
- виділити на опрацювання матеріалу більшу кількість годин та включити до шкільної програми тексти, що є яскравими зразками періоду соцреалізму;
- на різних етапах вивчення теми звертати увагу учнів на специфіку доби, стильові особливості літератури, їхню зумовленість політичною ідеологією.

Процес викладання в школі літератури соцреалізму вимагає реформування та значних нововведень, які забезпечать формування в учнів глибоких знань про літературний процес ХХ століття.

Література

1. Головченко Н. І. Стильові константи і стильова домінанта як одиниці структурно-стильового аналізу художнього тексту / Н. І. Головченко // Мова і культура. – К. : ВД Дмитра Бураго, 2008. – Вип. 10. – Т. Х (110). – С. 188–195.
2. Гундорова Т. Соцреалізм як масова культура / Т. Гундорова // Сучасність. – 2004. – № 6. – С. 52–66.
3. Добренко Е. Сталинская культура: двадцать лет спустя / Е. Добренко // Новое литературное обозрение. – М. : НЛО. – 2009. – № 1. – С. 300–327.
4. Ксьондзик Н. Феномен соціалістичного реалізму: що? як? коли? / Н. Ксьондзик // Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах. – К. : Редакція журналу "Дивослово", 2011. – № 5. – С. 50–54.
5. Мовчан Р. Українська література: хрестоматія нововведених творів за програмою 2002 року : у трьох частинах / Р. Мовчан. – Ч. 3. (9–11 класи). – К. : Генеза, 2003. – 576 с.
6. Наливайко Д. Замітки щодо генези й типології соціалістичного реалізму / Д. Наливайко // Слово і Час. – 2008. – № 9. – С. 46–51.
7. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
8. Семенюк Г. Українська література : підруч. для 11 кл. середніх загальноосв. навч. закладів / Г. Семенюк, М. Ткачук, О. Ковальчук; за заг. ред. Г. Семенюка. – К. : Освіта, 2002. – 512 с.
9. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі : методичний посібник для вчителя / Б. Степанишин. – К. : РВЦ "Проза", 1995. – 254 с.
10. Терц А. Что такое социалистический реализм [Електронний ресурс] / Антология самиздата. – Режим доступу: <http://antology.igrunov.ru/authors/synyavsky/1059651903.html>. – Назва з екрана.
11. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). Профільний рівень [Електронний ресурс] / М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк, Р. В. Мовчан, М. М. Сулима та ін. / за заг. ред. Р. В. Мовчан. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita>. – Назва з екрана.
12. Українська література. 11 клас : підручник для середньої загальноосвітньої школи / Р. В. Мовчан, Ю. І. Ковалів, В. Ф. Погребенник, В. Є. Панченко. – Київ ; Ірпінь, 2001. – 492 с.
13. Українська література : підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Семенюк, М. Ткачук, О. Слоновьовська та ін. ; за ред. Г. Семенюка. – К. : Освіта, 2010. – 415 с.
14. Українська література : хрестоматія для 11 кл. / упоряд. : Т. О. Харахоріна, Т. В. Ткачук, В. С. Адаменко. – Донецьк : ВКФ "БАО", 1999. – 944 с.
15. Українська література : хрестоматія для 11 кл. серед. навч. закладів / упоряд. Р. В. Мовчан, Ю. І. Ковалів. – Київ ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 576 с.

УДК 378.147.091.31-059.1+37.091.12:821.161.2

КОНСУЛЬТАЦІЇ ЯК ФОРМА ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВИШІ

Жила С. О.

У статті досліджується консультація як організаційна форма вивчення дисциплін літературознавчого циклу у виші, пропонуються різні класифікації консультативних занять, виокремлюються функції, методи й прийоми консультацій.

Ключові слова: консультація, дисципліни літературознавчого циклу, постмодернізм, інтелектуальний роман.

В статье исследуется консультация как организационная форма изучения дисциплин литературоведческого цикла в вузе, предлагаются различные классификации консультативных занятий, выделяются функции, методы и приемы консультаций.

Ключевые слова: консультация, дисциплины литературоведческого цикла, постмодернизм, интеллектуальный роман.

The author of the article analyzes tutorial as an organizational form of studying philological disciplines in higher school, suggests various classifications of tutorials and determines their functions, methods and techniques.

Key words: tutorial, philological disciplines, postmodernism, intellectual novel.

На філологічних факультетах використовуються різні організаційні форми вивчення літератури: лекції, семінарські й практичні заняття, літературні очні й заочні екскурсії, літературно-мистецькі вітальні, перегляд і обговорення кінофільмів і вистав за творами, що вивчаються текстуально, диспути, мистецькі полілоги, творчі звіти, навчальні конференції, ділові ігри, під час яких імітують колективну професійну діяльність, колоквиуми, й, звичайно ж, консультації.

Консультація (від лат. *consultatio* – звернення за порадою) – це форма навчального заняття, на якому студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень з літератури чи аспектів їх практичного застосування під час аналізу художнього твору. Це одна з форм навчального заняття, яка справді виправдала себе під час надання майбутнім літераторам допомоги в їхній самостійній роботі.

Володимир Ортинський стверджує: "Мета консультації – аналіз навчального матеріалу, що його недостатньо засвоїли студенти. Основні дидактичні цілі консультації: ліквідація прогалів у знаннях тих, кого навчають, надання їм допомоги в самостійній роботі" [1, с. 203].

Оскільки сьогодні індивідуальна робота філолога розцінюється як найважливіший складник навчальної діяльності й має значну долю його навчального навантаження, то природно повинна збільшуватися питома вага консультацій у вишах. Останнім часом проте спостерігається тенденція до зменшення кількості консультативних занять або й просто відмова від них. Це парадоксальна ситуація і така недалекоглядність шкодить майбутнім літераторам. Чому? Відповідаємо.

Під час консультацій викладачі виявляють прогалини в знаннях студентів і, перше, заповнюють їх, а по-друге, змінюють моделі своїх лекцій, семінарських занять і в майбутньому акцентують на тих проблемах, які виявилися важкими майбутнім літераторам.

У системі організаційних форм вивчення літератури консультації є особливими, бо вони забезпечують зворотній зв'язок з філологічною аудиторією, спонукають викладачів до творчості, а творчість, як відомо, – це шлях до оптимізації навчально-виховного процесу. Педагогічна діяльність, якщо вона творча, обов'язково пов'язана з результатами й приносить задоволення та насолоду лишень тоді, коли створений філологом варіант лекції, семінарського чи практичного заняття, літературно-мистецької вітальні веде до високих досягнень. Консультації допомагають викладачеві творити і переконуватися, що він піднявся до найвищого,

можливого для певних умов, тобто оптимального результату (або наближеного до нього). Активна консультація – це контроль та підвищення рівня знань студентів, адже вони мають можливість поставити питання, сильніші намагаються дати відповіді на них і самоствердитися, слухають пояснення викладача.

Консультації поділяються на групові й індивідуальні, залежно від кількості учасників і дидактичної мети. Якщо викладач консулює майбутніх літераторів з теоретичних питань навчальних дисциплін літературознавчого циклу або деяких аспектів їх практичного застосування, то це, як правило, буде групова консультація, яка проводитиметься для академічної групи чи потоку студентів. А якщо професор дає пораду студентів з проблем, пов'язаних із виконанням індивідуальних завдань (написання самостійної чи контрольної роботи за персоналією письменника, чи знаковим для нашої культури художнім твором, курсового, бакалаврського, дипломного, магістерського проекту), то це індивідуальна консультація.

Індивідуальне консультування на філологічних факультетах вишів може відбуватися як за бажанням викладачів-професорів, так і за ініціативи самих студентів і магістрантів.

Якщо на факультеті є традиція проводити індивідуальне консультування за бажанням викладача, то це сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів літератури до консультативної діяльності в школі.

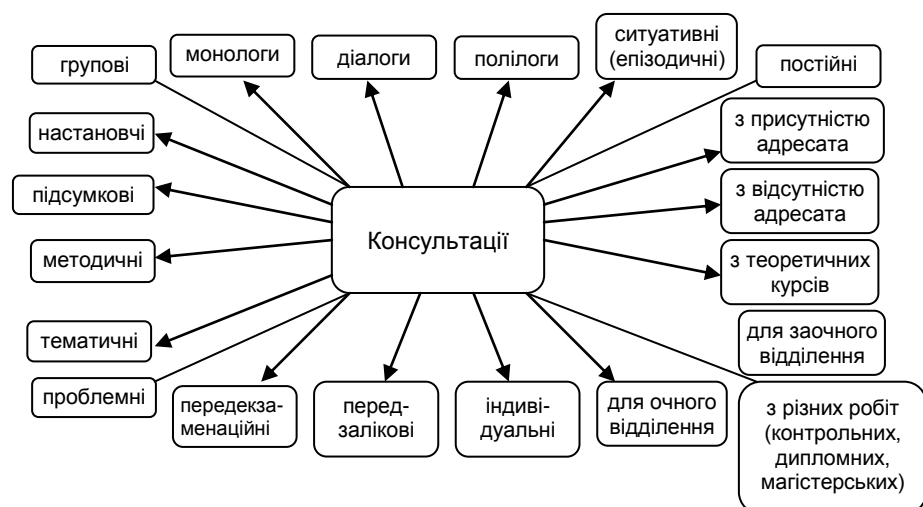
Деякі науковці консультації умовно поділяють на дві групи:

1) консультації з теоретичних курсів і організації самостійної роботи над книгою та різними джерелами знань;

2) консультації з самостійних і контрольних робіт, з курсових, дипломних і магістерських робіт, педагогічної практики студентів і магістрантів.

За цілеспрямованістю, змістом, формою проведення, слухачькою аудиторією консультації бувають:

- настановчі й підсумкові;
- проблемні й дискусійні;
- методичні;
- тематичні;
- передекзаменаційні й передзалікові;
- консультації-монологи й консультації-діалоги, полілоги;
- для очного й заочного відділень факультету;
- ситуативні (епізодичні) й постійні;
- з присутністю й несутністю адресата (слухача), так звані комп'ютерні, мультимедійні консультації-презентації або письмові консультаційні матеріали, які виготовляють, розмножують і надсилаються студентам.



Найпоширенішою класифікацією консультацій є та, в якій розрізняють два її види: групові й індивідуальні.

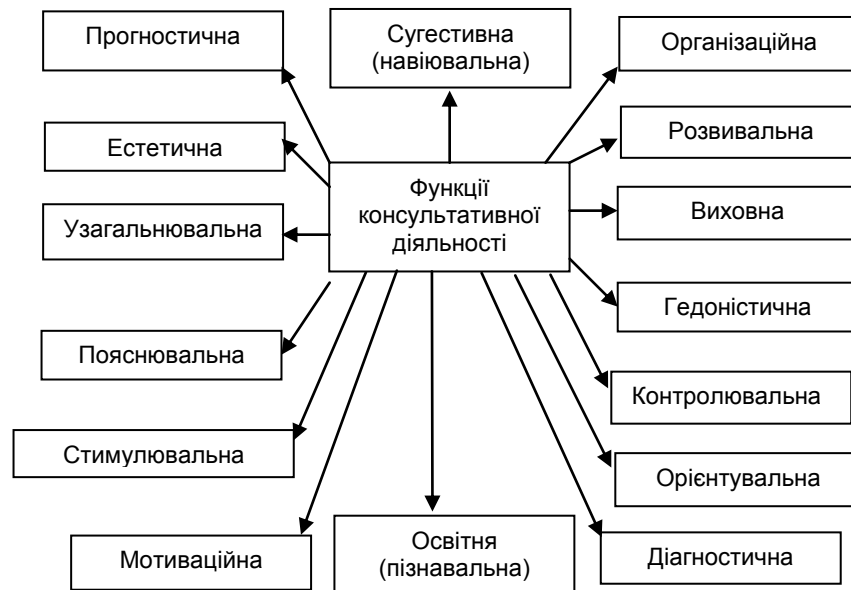
Групові й індивідуальні консультації мають володіти відповідним інструментарієм і методами, які б дозволяли їм виконати свої функції:

- сугестивну – навіювальну (апелювання до необхідності знати матеріал, щоб мати можливість опанувати наступні теми й розділи навчальних програм літературного циклу);
- освітню – пізнавальну (оптимальне засвоєння наукових знань, умінь і навичок з предметів, розуміння тенденцій наукових пошуків літературознавців, специфіки наукових шкіл, орієнтування в безмежному обсязі літературознавчої інформації, її аналіз та приведення в упорядковану систему, уміння виділяти підсистеми);
- організаційну (активізація мистецької діяльності студентів за допомогою організованого і регульованого професором, доцентом, викладачем уведення їх у систему різноманітного спілкування поміж собою і письменником, художнім твором, персонажами; проектування консультації – це акт спілкування, спосіб найтіснішого зв'язку кількох співбесідників: автора, художнього тексту, філолога і студента, де кожен має право на власну позицію; має бути контактний емоційний зв'язок зі всіма студентами зразу й з кожним зокрема);
- розвивальну (забезпечення сприятливих умов для інтелектуального, перцептивного, комунікативного, естетичного, емоційного розвитку майбутніх учителів літератури через притягнення їх до активної мистецької діяльності);
- виховну (формування у студентів духовних первенів через зміст літературної освіти);
- гедоністичну (одержання насолоди як від спілкування із консультантом, так і від змісту матеріалу, який сприймається, володіння методами дослідження, виділення сутності мистецького явища тощо);
- контролювальна (визначення базового рівня літературних знань, глибини й обсягу їх засвоєння, зіставлення планованого з дійсними результатами та встановлення ефективності використовуваних викладачем форм, методів і засобів навчання);
- орієнтувальна (отримання інформації про рівень засвоєння і глибину вивчення навчального матеріалу дисциплін літературного циклу окремим студентом або групою студентів);
- діагностична (отримання інформації про лакуни в знаннях студентів – помилки й недоліки, їхня кількість і характер; результати діагностичних даних допомагають вибрати оптимальну методику навчання);
- прогностична (отримання даних для прогнозу про засвоєння нового навчального матеріалу дисциплін літературного циклу);
- естетична (естетичним первенем має опромінюватися заняття; успішне керівництво сприйманням художнього твору, яке ґрунтується на знаннях загальних закономірностей розвитку мистецтв, – це один із тих китів, на якому має триматися вивчення літератури у виші; під час осягнення художньої одиниці помічниками студента виступають і автор, і літературознавці, і викладач літератури, а від педагогічної майстерності останнього залежить чи перетворяться консультативні заняття на свято розуміння тексту й утвердження студентського Я, на полілог між письменником, критиками, твором, образами);
- узагальнювальна (систематизація і структурування всього обсягу знань з дисциплін літературознавчого циклу);
- пояснювальна (спрямування інформації на формування основних понять науки й мистецтва);
- стимулювальна (пробудження цікавості до теми);
- мотиваційна (перегукується із сугестивною і стимулювальною; посилення навчальної мотивації студента за рахунок внутрішніх і зовнішніх мотивів, усвідомлення майбутнім літератором, що нині у всьому світі цінується висококваліфікований фахівець).

Будь-який вид консультативного заняття є носієм різних функцій навчання.

На нашу думку, консультації повинні проводитися й під час лекцій. Якщо на поставлені проблемні або звичайні запитання студенти не відгукуються або відповідають невпевнено, неаргументовано, непереконливо, то виникає необхідність лекторові перейти до консультування. Тоді, очевидно, лекція перетворюється на такий вид, як лекція-консультація. Як це буває на практиці? Скажімо, професор чи

доцент має виголосити лекцію присвячену прозовій творчості Юрія Андруховича (аналізу його романів "Рекреації", "Московіада", "Перверзія", "Дванадцять обручів", "Таємниця"), а для цього йому необхідно переконатися, що студенти добре орієнтуються в художній системі постмодерн. Якщо майбутні літератори призабули, на яких рівнях виявляється постмодерн (онтологічному, гносеологічному, естетичному) і які основні риси постмодернізму (це матеріал курсу "Теорія літератури" або спецкурсу "Художні системи в мистецтві"), то викладач не зможе здійснити оптимальний аналіз художніх текстів Юрія Андруховича. Професорові (доцентові) доведеться запропонувати консультацію "Основні риси постмодернізму". Вона може бути виголошена або висвітлена за допомогою мультимедійних засобів.



Основні риси постмодернізму

1. Культ незалежної особистості, ренесансно-романтичний образ людини, що не відчуває потреби мати дозвіл на користування буттям. Звідси – потяг до архаїки, міфу, колективного підсвідомого.

2. Прагнення увібрати в себе, поєднати, взаємодоповнити істини багатьох людей, націй, культур, релігій, філософій. Це єдиний спосіб пробитися до справжнього масштабу буття, здолати екзистенційну безпросвітність існування. Отож постмодерністи зазвичай вражають своєю ерудованістю, іноді її надмірністю.

3. Бачення повсякденного реального життя як театру абсурду, апокаліптичного карнавалу (протиприродний технократизм, сірість, казарменність тоталітарних суспільств, невлаштованість, розбалансованість посттоталітарних дає для таких оцінок усі підстави). Карнавал завжди передбачає перевертання ієрархії цінностей, гру. Життя окремої людини й усього суспільства перетворюється на страшну безперервну гру, що не має жодного стосунку до достеменного буття. Ця гра непомітно примушує людину втрачати саму себе, перетворює її на актора, маріонетку, маску в театрі трагіфарсу.

4. Нарочито ігровий стиль постмодерну. Вдаючись до зумисне "несерйозної", безглуздої гри, постмодерніст підкреслює ненормальність, несправжність, протиприродність панівного в реальності стибу життя. Крім того, усвідомлюючи неможливість пізнати справжній світ, вплинути на нього, митець шукає заміника у світі своєму, штучно створеному, який живе і тлумачиться за законами, ним самим (митцем) установленними. А також лише ігрова атмосфера дає змогу стерти межі поміж різними гранями, рівнями життя.

5. Зумисне химерне переплетіння різних стилів у постмодерністській оповіді (там часто співіснують високий класицистичний стиль і сентиментальний чи грубо натуралістичний, детективний, казковий, гумористично-анекдотичний). У стиль

художній нерідко вплітаються стилі науковий, публіцистичний або діловий; фрагментами роману стають навіть наукові трактати чи публіцистичні статті, донесення, звіти тощо.

6. Суміш багатьох традиційних "високих і низьких" жанрових різновидів, щоправда "перелицьованих", модифікованих автором: побутовий психологічний роман, притча, готичний роман, фантастична оповідь, байка, анекдот, елегія, трагедія, детектив, казка тощо.

7. Сюжет цих творів – це легко замасковані алюзії на відомі сюжети літератури попередніх епох (від античної до модерністської). Запозичення, перегуки (інтертекстуальність) спостерігаються не лише на сюжетно-композиційному, а й на образному, мовному, версифікаційному рівнях.

8. У такому творі присутній образ оповідача. Переповідаючи різні історії, постмодерніст підкреслює суб'єктивність показу, відносність своїх оцінок, відчужує від читача побутову реальність, увиразнює її ілюзорність, розглядає її на тлі досвіду попередніх епох. Постмодерніст вдається до цитат і алюзій з метою не переконувати ними когось, а переоцінити та спародіювати їх.

9. Іронічність та пародійність є, власне, найхарактернішими прикметами цього стилю. Корені такого підходу у "романтичній іронії", тобто неприйнятті реального стану речей, життєвого ладу, а також у намаганні оголити примітивність, несправжність, а то й безглуздя ідей, кумирів, істин, смаків, які обожнювалися вчора чи обожнюються й нині у масовій свідомості. Поєднуючи інтелектуальне й масове, елітарне і кітчеве, переплітаючи різноманітні мотиви та оповіді техніки, постмодерніст стирає соціальні й психологічні кордони у творенні та сприйнятті мистецтва. Тому він з'являється там, де існує основоположний плюралізм ідей, моделей поведінки, приймається багатоголосся стилів, світоглядний і мистецький синкретизм. Митець-постмодерніст постійно переймається пошуками витоків звичного, непомітного для суспільства абсурду. Ця мета вимагає від нього особливих принципів естетичного аналізу: тут стає у пригоді не логіка, не лінійні причинно-наслідкові зв'язки, а чудернацький колаж. Свідомість ліричного героя за всієї історичності стає справді карнавальною свідомістю, яка робить відносними, ілюзорними всі цінності, що здаються загалом сталими, незворушними. Саме така свідомість виявляється напрочуд продуктивною для досягнення таких суспільних стосунків, коли попередні форми життя, моральні устої та вірування перетворюються на "гнилі мотузки" й оголюється приховувана досі амбівалентна і незавершена природа людини й людської думки. У лицедійстві й пародії немовби відбувається звільнення людини від хаосу історії. При цьому автори не шкодують себе: їхні герої, що часто "позичають" у авторів біографії, – це не так герої, як особливі історико-психологічні комплекси, автори яких, сповідуючись перед собою, з веселою безжальністю переносять на папір. Головна ознака такого комплексу – бажання досягти єдності з читачем, звідси – трохи фамільярний діалог по суті з узагальненим читачем, із суспільною масовою свідомістю, ідеологією, "вимогами часу", "великою історією".

(За Василем Пахаренком)

Основні характерні риси постмодерної літератури

Маргіналізм	Усвідомлена настанова на периферійність щодо суспільства та його соціальних і етичних цінностей. Справжній митець – маргінал.
Ризоматизм (ризоматизм – вільна циркуляція станів)	Твір побудований на основі ризомати – відкритий, динамічний, кожна ідея або тема його сполучається з іншою; у ньому нема центру або периферії, початку або кінця – "хаос із клубнів і вузлів".
Іронічність	Розвінчуються застарілі ідеали й цінності, поєднується з самоіронією.
Пародійність	Пародія в постмодерному творі перетворюється на само пародію, з допомогою чого письменник показує світ безглуздим і позбавленим будь-яких засад.
Інтертекстуальність	Текст повинен розглядатися як складова частина цілої низки текстів, що постійно взаємодіють з іншими текстами, як літературними, так і соціальними та політичними.
Суперечливість	Постмодерний твір обов'язково двозначний; зіставляє різні ідеї, не віддаючи переваги жодній.
Парадоксальність	Постмодерний твір є радикально ірраціональним.
Гра без правил	У літературі автор грає з оповідачем і самим текстом, оповідач – з читачем, читач – з автором і текстом.

Під час аналізу інтелектуальної прози Валер'яна Підмогильного ("Місто", "Невеличка драма") і Віктора Домонтовича ("Доктор Серафікус") на практичних заняттях студенти повинні мати "консультацію-підказку". "Характерні ознаки інтелектуальної прози", яка репрезентується на мультимедійній дошці, а за відсутності такої лежить на кожному столі студента.

Характерні ознаки інтелектуальної прози

1. Концептуальність або концептуальна ідея – різноманітні філософські, наукові, міфологічні системи стають основою концепції світу, втіленої у творі.
2. Головний герой – інтелігент чи інтелектуал, вихоплений із потоку життя й перенесений у духовно насичену атмосферу, – носій філософської концепції. Поведінка такого героя зумовлюється типом його філософського обґрунтування, цей герой втілює філософську концепцію автора і є виразником основної ідеї, центральної тези твору.
3. Вчинки героїв інтелектуальної прози підпорядковані сюжетній схемі, вони доволі умовні і символічні. В інтелектуальних повістях і романах зображуються або моделюються часто умовні ситуації, відсторонені, звільнені від життєвої повноти, які логічно підтверджують думку автора, допомагають розкрити проблему, породжуючи сучасні асоціації.
4. Наявність параболічної думки, тобто притчі, історії, що, на перший погляд, "відходить від сучасності, а насправді цей відхід відбувається не по прямій, а по кривій, по параболі, котра наче знову повертає думку, що відійшла вбік до сучасності".
5. Відбувається своєрідна конвергенція філософської і художньої творчості, де остання розглядається як модель істинного досягнення – освоєння дійсності, побаченої через "магічний кристал" її міфічного перетворення.
6. Підвищена увага до підсвідомості, до сновидінь і марень, при цьому часто використовується прийом "потіку свідомості".
7. Конструктивність прози, або ідея "золотої середини", поміркованості – письменник відмовляється стверджувати що-небудь з усією категоричністю й рішучістю: кожна тезу автор коментує, розподіляючи свої вагання між "так" і "ні", адже інтелект усе розщеплює, аналізує, часто відшукує істину в суперечці, словесному поєдинку. З цим пов'язується відкритий фінал багатьох інтелектуальних творів, – з розрахунку на домислення читачем, якому ніби дається можливість бути співавтором твору.
8. Поєднання реального та ірреального; використання гри, коли герой потрапляє у все нові витворені автором ситуації, які нагадують життєвий фатум.
9. Фрагментарність, гранульованість, пропуски сюжетних елементів, перебивання часових відрізків, спеціальне зміщення пластів оповіді, тобто художній монтаж або колаж.
10. Мінімум фабули, сюжету і дії (деєпізація і дефабуляція).
11. Використання в одних випадках – інтенсивного часу, в інших – прийому зв'язку різних часових проміжків, взаємопроникнення конкретно-історичного і загальнолюдського.
12. Використання парадоксу, що зміщує достовірність як першооснову бачення, різновиду парадоксу – спрощення заради інтелектуалізації, намагання розкласти складне на просте.
13. Різних видів інтертекстуальності (цитування, самоцитування, алюзії, ремінісценції, інтерпретації і т. ін.).
14. Експерименти з мовою твору; введення символічних авторських неологізмів, надання значення абзацу окремим словам і фразам, які вимагають більш інтенсивної роботи думки читача (за Н. Синицькою).

Професійне становлення майбутнього учителя літератури є процесом складним і творчим, адже його треба прилучити до національного і світового мистецтва слова, мозаїки ідей, концепцій, понять, які виробила світова мистецтвознавча думка. І консультативне навчання орієнтоване на формування системи літературознавчих знань, умінь і навичок, розкриття творчих потенцій студентів та їхньої здатності постійно оновлювати свої знання й уміння. Для цієї організаційної форми прикметним є набір функцій, відповідних методів і прийомів, підпорядкованих вимогам формування творчої особистості: діалог студентів з автором тексту, діалог між персонажами як об'єктами комунікації, діалог студентів із персонажами твору,

дискусії (формулювання сумнівів, які викликаються альтернативними висловлюваннями викладачів, критиків, літературознавців, одногрупників), колективний полімістецький діалог.

Література

1. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / В. Л. Ортинський. – К., 2009. – 472 с.
2. Методичний poradник : форми і методи навчання / автор-укладач Б. О. Житник. – Х., 2005. – 128 с.
3. Дубовець О. М. Активна консультація як один із методів контролю та підвищення рівня знань студентів / О. М. Дубовець, Б. Г. Лях, В. І. Лазаренко // Нові технології навчання: науково-методичний збірник : Вип. 14 / ред. кол.: В. Ю. Биков (голов. редактор та ін.). – К., 1995. – С. 144–147.
4. Олійник Ірина. Консультація – вид індивідуальної та самостійної роботи / Ірина Олійник // Освіта технікуми, коледжі : навчально-методичний журнал. – 2011. – № 1 (28). – С. 29–30.
5. Худаш Л. С. Консультація у вищій школі / Л. С. Худаш // Вища середня педагогічна освіта: республіканський науково-методичний збірник : Вип. 5 / ред. кол. : С. А. Литвинов (відп. редактор та ін.). – К., 1971. – С. 74–80.

УДК 371.321

ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ЛЕКСИКОЮ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

Левченко Т. М.

Статтю присвячено актуальній проблемі збагачення мовлення учнів 5–7 класів лексикою з національно-культурним компонентом. Відображено погляди сучасних лінгвістів на лексику з національно-культурним компонентом, обґрунтовано науково-методичні основи проблеми збагачення мовлення учнів, визначено принципи, форми, методи роботи з означеною групою лексики. Запропоновано типологію завдань і вправ роботи над збагаченням мовлення учнів лексикою з національно-культурним компонентом.

Ключові слова: лексика з національно-культурним компонентом, збагачення мовлення, типологія завдань і вправ.

Статья посвящена проблеме обогащения речи учащихся 5–7 классов лексикой с национально-культурным компонентом. Отображены взгляды современных лингвистов на лексику с национально-культурным компонентом, обоснованы научно-методические основы проблем обогащения речи учащихся, обозначены принципы, формы, методы работы с обозначенной группой лексики. Предложена типология заданий и упражнений для работы над обогащением речи учеников лексикой с национально-культурным компонентом.

Ключевые слова: лексика с национально-культурным компонентом, обогащение речи, типология заданий и упражнений.

The article is devoted to the pressing problem of enriching the speech of 5–7-grade students with the national-cultural component. It describes modern linguists' views of the vocabulary with the national-cultural component, substantiates the scientific methodological basis of enriching the students' speech and defines the principles, forms and methods of work with the specified body of words. The typology of tasks and exercises for enriching the students' speech with the national-cultural component is brought forward.

Key words: vocabulary with the national-cultural component, the enrichment of speech, typology of tasks and exercises.

Розбудова міцної незалежної держави, підняття науки, освіти й культури в Україні на європейський рівень неможливі без національного самоусвідомлення, засвоєння українцями культурної спадщини попередніх поколінь. Нині важливо не просто зберігати, але й усебічно вивчати національно-культурну спадщину, щоб глибоко розуміти та свідомо використовувати все найкраще з того, що створено попередніми поколіннями. Лексика з національно-культурним значенням – один із базових компонентів української культури, умова й засіб функціонування національної свідомості, збереження історичної пам'яті нашого народу. Національно-культурний компонент у семантиці слова стає об'єктом вивчення в українському мовознавстві на початку 80-х років ХХ століття. Лексичні одиниці з національно-культурним компонентом розглядають лінгвісти О. Л. Паламарчук [9], Л. В. Спасова [7], Н. С. Ніколаєва [7], В. І. Говердовський [7], С. Я. Єрмоленко [3] та ін. Учені зазначають, що слова, національно-культурний компонент яких знаходиться за межами лексичного поняття, але потенційно наявний у свідомості й пам'яті носіїв мови, складають шар лексики з національно-культурним компонентом у семантиці. За допомогою саме таких слів людина засвоює інформацію, пов'язану з історією, побутом, культурними традиціями свого народу, у тому числі український мовленнєвий етикет, загальнолюдські цінності та ідеали.

Природне мовне середовище рідко буває настільки досконалим, щоб забезпечити опанування дитиною всієї різноманітності мовних засобів на рівні наслідування зразків, а також репродуктивного та продуктивного їх використання в мовленні. Для оволодіння словниковим запасом у всіх його виявах і особливостях необхідне

штучне мовне середовище, яке створюється в школі на основі добре продуманої системи навчально-тренувальних вправ. У процесі виконання таких завдань і вправ формуються й удосконалюються всі мовні вміння й навички.

Мета нашої **статті** – запропонувати систему завдань і вправ, яка сприятиме збагаченню мовлення учнів, прилученню їх через мову до національно-культурних надбань українського народу, що допоможе вчителю реалізувати культурологічний принцип у навчанні рідної мови.

Для реалізації поставленої мети необхідно було розв'язати такі завдання:

а) здійснити теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, відображеної в лінгвістичній та науково-методичній літературі;

б) проаналізувати стан роботи з лексикою, яка містить національно-культурний компонент на уроках рідної мови в 5–7 класах;

в) запропонувати ефективні методи, прийоми, форми роботи, які сприятимуть збагаченню учнівського мовлення лексикою з національно-культурним компонентом.

У методичній літературі неодноразово аналізувалося усне й писемне мовлення учнів (праці І. О. Синиці, М. Г. Стельмаховича), робилися спроби визначити критерії досконалого мовлення, застосовувати структурно-семантичний підхід до навчання мови, пропонувалися системи лексико-граматичних вправ (праці А. П. Коваль, В. Я. Мельничайка, Г. М. Іваницької, М. Т. Баранова, Т. О. Ладиженської, В. І. Капінос). Водночас такий важливий аспект, як збагачення мовлення лексикою з національно-культурним компонентом, має свою специфіку, хоча залишався досі поза увагою дослідників.

На спільнослов'янському мовному ґрунті дослідження лексики з національно-культурним компонентом було започатковано працями Ф. І. Буслаєва [1], А. Ю. Кримського [2], О. О. Потебні [10], І. Огієнка [8], Б. Д. Грінченка [2], М. П. Драгоманова [2], які вивчали проблеми зв'язку мови й культури, мови й ментальності; досліджували мову фольклору; формували наукові засади української лексикології, правопису, культурознавства.

Спостереження багатьох лінгвістів засвідчують, що культурний компонент чи національна ознака в семантичній структурі слова може виявлятися більшою або меншою мірою, "знаходячи своє конкретне втілення в семі національної належності", тобто, коли в словнику є коментар типу "національне", "типове для ... народу" [7, с. 65].

Аналіз семантичного наповнення лексичних одиниць показує, що в сучасній українській літературній мові функціонують і такі слова з культурним компонентом, що не зафіксований словниковою дефініцією, оскільки семи, що надають слову національних ознак, не входять до ядра значення. У таких випадках їх треба шукати за межами лексичного поняття, добираючи до значення аналізованого слова семі-супутники, які так чи інакше пов'язані зі значенням слова. Наприклад, у семантичну структуру лексичного поняття українського слова "хата", входить сема "житло селянина". Культурний компонент лексичного значення слова міститься за межами словникової дефініції в потенційних семах предметної характеристики денотата – зовнішній вигляд, матеріал, оформлення, покрівля. Таким чином, предметно-кваліфікативні характеристики денотата мають національні ознаки, які знаходяться за межами словникової дефініції, у семах, що вказують на матеріал виготовлення предмета. Інколи культурний компонент у слові можна знайти за умови знання особливостей соціальної семантики предмета, позначуваного цим словом, урахувавши конотацію. Наприклад, слово називає відомий і поширений у кількох мовах денотат, проте національна ознака криється в особливому символічному значенні. Такі назви рослин, як *барвінок*, *калина*, *терен* відомі в кількох мовах і називають денотати, що існують у житті не одного народу, але в соціальному плані вони наділені специфічною національною інформацією, яка наявна в позамовній дійсності не об'єктивно, а лише в уяві носіїв мови в соціально-типізованому вигляді. Ця група слів віднесена до культурно-конотативних – слів-символів [7]. Слова, національно-культурний компонент яких знаходиться за межами лексичного поняття, але потенційно наявний у свідомості і пам'яті носіїв мови, лінгвісти відносять до фонових. Вони разом із безеквівалентними словами та словами-символами складають шар лексики з національно-культурним компонентом у значенні [9, с. 39].

Із арсеналу методів і прийомів, розроблених і апробованих у багатьох дослідженнях із питань збагачення мовлення учнів, як ефективні, визначено такі:

розповідь, пояснення вчителя, евристична бесіда, спостереження над мовою й мовленням, робота з підручником, виконання різноманітних завдань і вправ.

Визначено й диференційований підхід до системи практичних завдань і вправ, який давав змогу запобігати прогалинам у знаннях, усувати їх, "вирівнювати" підготовку учнів, викликати інтерес до навчання, поглиблювати й розширювати знання, вміння й навички, задовольняти різноманітні пізнавальні запити.

Пропоновану систему завдань і вправ розроблено на основі типології, в основу якої покладено такі мовленнєво-мислительні процеси і принципи:

- 1) сприймання й репродуктивне відтворення мовних засобів;
- 2) варіативно-трансформаційна діяльність;
- 3) принцип ситуативності;
- 4) творча діяльність;
- 5) принцип диференціації.

Серед вправ першої типології варто виділити три основні різновиди, використання яких буде залежати від теми і мети уроку. За допомогою *лексико-семантичних* вправ учні засвоюють необхідні теоретичні відомості з лексикології, набувають різноманітних умінь і навичок (вчать знаходити в тексті лексику з національно-культурним компонентом, виявляють її характерні риси, виробляють уміння визначати за словником значення слова та сферу вживання). Вправи *лексико-стилістичного* характеру навчають розкривати стилістичну функцію слів, що сприяє розширенню словникового запасу учнів, виробляє уміння диференціювати лексику, точно і ясно висловлювати свої думки. Головна мета *логіко-лексичних* вправ допомогти учням оволодіти основними логічними прийомами (зіставлення, порівняння, узагальнення, класифікація). Саме такий вид роботи впливає на позитивне мислення учнів, готує до свідомого оволодіння граматичним матеріалом, сприяє збагаченню мовлення.

За допомогою вправ першої типології школярі засвоюють необхідні теоретичні відомості з лексикології, набувають різноманітних умінь і навичок; учаться знаходити лексику з національно-культурним компонентом у текстах; виявляють її характерні риси, виробляють уміння визначати за словником значення слова та сферу його вживання. Усе це, у свою чергу, виховує увагу учнів 5–7 класів до лексики з національно-культурним компонентом, забезпечує свідомий підхід до відбору слів у власному мовленні, підвищує інтерес до вивчення мови й сприяє збагаченню мовлення учнів 5–7 класів.

До другої типології вправ і завдань на основі використання засвоєного мовного матеріалу відносимо вправи на конструювання й трансформацію, що передбачають самостійну побудову учнями висловлювань з опорою на запропонований їм мовний матеріал. Серед основних видів вправ до цієї типології відносимо такі: побудова речень на основі запропонованого лексичного матеріалу; продовження речення за поданим початком; побудова речення на основі комунікативного завдання.

Вивчення лексики з національно-культурним компонентом на основі створення й розв'язання проблемних ситуацій доречно здійснювати під час пояснення нового матеріалу або його закріплення.

Проблемна ситуація виникає здебільшого тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального завдання не вистачає потрібних знань. У її основі суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати, завдяки чому створюються умови для активного засвоєння нового матеріалу.

Вивчення лексики з національно-культурним компонентом на основі створення й розв'язання проблемної ситуації можна здійснювати під час пояснення нового матеріалу та закріплення вивченого. Проблемно-ситуативні вправи стимулюють мислення учнів, підвищують їхню активність у набутті знань, виробленні практичних умінь і навичок, викликають інтерес до вивчення української мови. Серед них можна виділити такі підвиди: ситуативно-аналітичні, ситуативно-уявні, ситуативно-мнемічні.

Ситуативні вправи стимулюватимуть мислення учнів, підвищуватимуть їхню активність у здобутті знань, виробленні практичних умінь і навичок, викликать інтерес до виучуваної групи лексики.

Вправи на основі творчої діяльності учнів передбачають формування умінь переносити набуті навички в змінні умови, застосовувати їх у нестандартних

обставинах, уявних і природних ситуаціях. Принцип поступового підвищення складності в процесі вивчення нового матеріалу дасть змогу диференціювати завдання залежно від рівня підготовленості різних груп учнів.

У методичній літературі спостерігається неоднозначність поглядів на класифікацію творчих вправ. Т. О. Ладиженська [6] диференціює вправи за ступенем самостійності учнів, а до найнижчого рівня відносить написання переказів і складання ділових паперів. В. І. Капінос [4] серед творчих називає вільний диктант і переказ, а М. Б. Успенський – продуктивно творчим вважає не тільки переказ, а й конструювання речень за поданими схемами [11].

Поділяючи думку Т. О. Ладиженської, одним із видів творчої роботи найнижчого рівня вважаємо перекази.

Переказ є свідомою мовною діяльністю й слугує учням безпосередньою підготовкою до вільного висловлення своїх думок і почуттів. Переказуючи текст, учні не тільки використовують мовні засоби, що наявні в ньому, а й пригадують інші, засвоєні раніше. Усе це наближає переказ до самостійних висловлювань.

У процесі підготовки учнів до переказів варто запропонувати різноманітні завдання: переказати історію від власного імені; передати зміст історії своєму товаришеві; виявити ставлення героя до певних подій; розказати епізод, у якому описано певну ситуацію; переказати текст від імені одного з персонажів.

Варто зазначити, що матеріал для переказу може бути основою для реально-мотивованих форм роботи, наприклад, таких, як імпровізація. Зокрема, можна поставити перед учнями такі завдання: придумайте інше закінчення оповідання; як би розгорталася подія, коли б вони відбувалися сьогодні?

Вищим рівнем володіння лексикою з національно-культурним компонентом можна вважати створення власних висловлювань – творчих робіт. Для успішної підготовки до написання творів можна запропонувати виконання таких форм роботи: бесіда (за текстом, картиною, особистим враженням); аналіз прочитаного тексту; розповідь учителя; складання плану; складання тематичного словника.

У практичній діяльності, детально вивчаючи психолого-педагогічні особливості учнівського колективу в цілому й кожного учня зокрема, учитель неодмінно доходить висновку про необхідність включення в навчальний процес принципу диференціації. Відповідно до нього завдання варто ускладнювати поступово: від елементарних, репродуктивних до варіативно-трансформаційних, проблемних і таких, що потребують особистісно-творчого підходу до вивчуваного матеріалу.

Отже, пропонується типологія завдань і вправ характеризується такими основними якістьми:

а) різнобічністю, яка дає змогу враховувати різноманітні фактори її використання в навчальному процесі, цілеспрямовано формувати компоненти комунікативної діяльності;

б) методичною визначеністю, що відображає особливості вивчення пропонованого навчального матеріалу;

в) цілісністю, зорієнтованою на розвиток усіх аспектів збагачення мовлення учнів лексикою з національно-культурним компонентом;

г) органічністю, вираженою в тому, що пропонована система завдань і вправ є складовою частиною більш широкої системи роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів.

У процесі засвоєння лексики з національно-культурним компонентом, спостережень над текстами культурологічної тематики в учнів 5–7 поглиблюється розуміння значення й змісту культури українського народу, його духовних скарбів, зростають рівні репродуктивної творчої уяви, естетичної сприйнятливості розуміння фольклорних і класичних творів, текстів історичної тематики, інтерес до минулого, а отже, лексика з національно-культурним компонентом почне частіше вживатися у власному мовленні школярів. Кожен запропонований текст стане предметом глибокого осмислення, актуалізації відповідного життєвого досвіду учнів, обговорення й продукування власних усних чи письмових висловлювань. Крім того, робота над пропонованою групою лексики сприяє збереженню історичної пам'яті, особистісному становленню поряд із тим збагачує мовлення, формує лінгвістичну компетенцію учнів, розвиває інтелектуальні й емоційні здібності.

Література

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – Л. : Учпедгиз, 1941. – 340 с.
2. Грінченко Б. Діалоги про українську національну справу / Б. Грінченко, М. Драгоманов ; А. Жуковський (сост.); НАН України, Інститут української археографії. – К., 1994. – 286 с.
3. Ермоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / С. Я. Ермоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
4. Капинос В. И. Ошибки и недочеты речи учащихся / В. И. Капинос // Методика развития речи на уроках русского языка. Книга для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1991. – С. 29–38.
5. Кримський А. Ю. Мовознавство. Фольклористика. Твори : в п'яти томах / А. Ю. Кримський. – К., 1973.
Т. 3. – К., 1973. – 509 с.
6. Ладыженская Т. А. Живое слово / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.
7. Николаева Н. С. Культурный компонент в системе коннотации слова / Н. С. Николаева, Л. В. Спасова, В. И. Говердовський // Язык и культура: Первая Международная конференция : материалы. – К., 1992. – С. 64–65.
8. Огієнко І. Нариси з історії української мови / І. Огієнко. – Варшава, 1927. – 89 с.
9. Паламарчук О. Л. Відтворення української національно характеристичної лексики в художньому перекладі / О. Л. Паламарчук // Взаимодействие украинского и русского языков на территории Украины и актуальные проблемы их исследования и преподавания : материалы 1 Ганичевских чтений. – Полтава, 1993.
Т. 2. – Полтава, 1993. – С. 38–40.
10. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова / О. О. Потебня ; упор. І. В. Іваньо. – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.
11. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения языку в национальной школе / М. Б. Успенский ; под ред. Н. М. Шанского. – М. : Педагогика, 1979. – 129 с.

УДК 373.5:821.161.2

ПРЕС-КОНФЕРЕНЦІЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВНЗ

Лілік О. О.

У статті досліджується прес-конференція як організаційна форма вивчення української літератури у ВНЗ, аналізується методика підготовки і проведення прес-конференції.

Ключові слова: прес-конференція, інтелектуальний роман, екзистенціальні мотиви.

В статье исследуется пресс-конференция как организационная форма изучения украинской литературы в вузах, анализируется методика подготовки и проведения пресс-конференции.

Ключевые слова: пресс-конференция, интеллектуальный роман, экзистенциальные мотивы.

The author of the article explores press-conference as an organizational form of studying Ukrainian literature in higher school and analyzes methods of setting up and conducting a press-conference.

Key words: press-conference, intellectual novel, existential motifs.

Останнім часом особливо актуальною є проблема пошуку нових методичних технологій у сучасній середній і вищій школі. В умовах корінних змін у системі вищої освіти постає необхідність урізноманітнення організаційних форм, методів і прийомів навчання, пошуку інноваційних форм і видів навчальної діяльності, які б сприяли активізації розумової активності студентів, забезпеченню необхідного психологічного клімату.

Пропонуємо урізноманітнити вивчення курсу української літератури ввівши таку форму навчання, як прес-конференцію. Така форма навчання може використовуватись як різновид практичного заняття, для перевірки самостійної роботи студентів, або для презентації індивідуальних науково-дослідницьких проєктів. **Метою статті** є аналіз алгоритму підготовки і проведення прес-конференції в системі підготовки студентів-філологів.

Згідно із загальноприйнятою точкою зору, прес-конференція – це зустріч журналістів з представниками державних установ, суспільно-політичних організацій, комерційних структур, що має на меті надати ЗМІ фактографічну чи проблемну інформацію, яка презентує проєкт (товар).

Метою прес-конференції як форми навчання є виявлення вмінь студентів представляти результати власних досліджень, висловлювати і відстоювати власну точку зору, формулювати запитання і відповіді на них, вести дискусію, робити висновки й узагальнення, проводити інтерв'ювання.

Прес-конференція передбачає авторитетність джерела інформації, одержання інформації "з перших рук", можливість перевірки відомостей і уточнення незрозумілих аспектів за допомогою системи запитань. У світі бізнесу на прес-конференцію запрошують журналістів провідних видань, щоб викласти їм версію розвитку подій. На прес-конференцію з української літератури пропонуємо запросити спеціаліста з тієї чи іншої наукової проблеми: літературознавця, письменника, журналіста, працівника бібліотеки чи музею.

Так, студенти III курсу у процесі вивчення курсу історії української літератури ХХ століття аналізують роман-диалогію "Листя землі" Володимира Дрозда. Пропонуємо провести це заняття у формі прес-конференції з автором науково-дослідницької роботи, яка здобула I місце на обласному конкурсі МАН Мельниченка Дмитра, який зараз навчається на III курсі філологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

У процесі проведення прес-конференції фахівці радять дотримуватись такої схеми: збір учасників; вступне слово ведучого; виступ учасників з викладом своєї

позиції щодо теми прес-конференції; запитання представників ЗМІ та спеціалістів. Регламент заходу передбачає, що менша його частина припадає на виступ організаторів, а більша – на запитання і відповіді.

Для проведення прес-конференції необхідний ведучий, який координуватиме питання і стежитиме, щоб були проаналізовані всі ключові теми. Проводити прес-конференцію з української літератури може викладач, або ж хтось зі студентів після попередньої підготовки. Варто подбати про наочність і візуальне представлення інформації: підготувати мультимедійну презентацію, роздаткові матеріали для учасників прес-конференції (прес-реліз, інформаційний листок, буклети).

Метою нашої прес-конференції було поглиблення і систематизація знань студентів про творчість митців-шістдесятників загалом і Володимира Дрозда зокрема, дослідження екзистенціальних мотивів у другому томі роману "Листя землі"; формування вміння аналізу філософського підтексту і символіки твору, висловлення власної точки зору щодо поставленого запитання, уміння робити висновки і узагальнення; сприяння самовираженню учнів, активізації розумових і психічних процесів, виховання інтересу до творчості письменників Чернігівщини.

Для презентації своїх напрацювань дослідник запропонував учням буклет з основною інформацією про письменника і його твір, а також карту краю. У доповіді студент більш детально зупинився на таких основних аспектах: шістдесятництво як форма бунту проти радянської тоталітарної системи; умови формування екзистенціальних ідей у творчості шістдесятників [10]; історія появи роману "Листя земля" В. Дрозда [6]; жанрово-стильові особливості твору, специфіка його структури й образної системи [5].

Наводимо орієнтовні запитання студентів:

- З чим Ви пов'язуєте наявність екзистенціальних мотивів у творі В. Дрозда?
- Охарактеризуйте спектр проблем, які порушує у романі "Листя землі" В. Дрозд?
- Як у творі розв'язується проблема "життя-смерті"? Що, на Вашу думку, стримало одного з героїв роману Митра від самогубства?
- Чи відрізняються народні погляди на життя і смерть від більшовицьких?
- Проаналізуйте думки письменника про внутрішню сутність людини. Чи варто ототожнювати екзистенцію людини з її душею? Як відбувається формування душі?
- Яке ставлення героїв твору до Бога? Сформулюйте релігійну концепцію В. Дрозда.
- Сформулюйте концепцію світів і теорію кліток за романом.
- Як ви розумієте назву твору?

Прес-конференція може бути презентацією дослідницького проекту, над яким працювала група студентів, або звітом про роботу пошукової проблемної групи. Так, наприклад, магістранти філологічного факультету у процесі вивчення курсу "Художні системи в українській літературі ХХ століття" досліджували екзистенціальні мотиви в українському інтелектуальному романі на прикладі творів В. Домонтовича "Доктор Серафікус" і М. Могілянського "Честь". Презентація результатів дослідження відбувалась таким чином: один зі студентів розповідав про інтелектуальний роман як художньо-естетичний феномен і про екзистенціальну філософічність українського інтелектуального роману. Два інших студенти готували повідомлення про ознаки інтелектуального роману у кожному із зазначених творів. Перед заняттям було проведено консультацію зі студентами, викладач запропонував список рекомендованої літератури для підготовки [1; 2; 7; 9; 11].

Під час аналізу твору М. Могілянського "Честь" доповідач розповідав про головного героя твору Дмитра Андрійовича Каліна як виразника авторської філософської концепції; про два аспекти буття головного героя (реальний світ і "глибинно-особистісне існування людини"); про концепт "честь" у творі; про категорію самотності; про жіночі образи твору (Ірму Юрївну Ляліну й Інну Сергїївну Падалку); про проблему "життя-смерті" [8].

Студенти ставили такі запитання:

- Чи підтверджує головний герой власною поведінкою своє життєве кредо: "Іншим не ставлю більших вимог, ніж самому собі"?
- Н. Шумило вважає, що М. Могілянський у своєму творі розвиває концепцію "чесності з собою" В. Винниченка [11, с. 87]. Чи згодні ви з цим твердженням? В яких випадках головний герой керується цим принципом?

- У яких значеннях вживає М. Могилянський поняття "честь"?
- Чи є, на Вашу думку, професійна честь складовою частиною честі людини?
- Чи згодні ви з твердженням письменника, що честь є не лише основою людської особистості, а й підвалиною гідного національного життя [8, с. 107]?
- Чи згодні ви з твердженням, висловленим письменником у творі, що статеві стосунки не сприяють подоланню самотності, а лише поглиблюють прірву між чоловіком і жінкою [8, с. 120]?
- Як намагаються герої твору подолати власну самотність?
- Прокоментуйте слова Каліна: "Коли не можна гордо жити, треба гордо вмерти" [8, с. 140].

Під час аналізу роману В. Домонтовича "Доктор Серафікус" студенти-дослідники звертали увагу на такі аспекти: головні образи твору (професор Комаха, Корвин, Вер Ельснер), їхні погляди на проблему кохання і стосунків чоловіка і жінки; на основний конфлікт твору: "Кохання – це сексуальний потяг і пристрась чи інтелектуальне почуття?"; на експерименти з коханням головних героїв; на самотність як ознаку людського існування; на абсурдність буття головних героїв.

Студенти ставили такі запитання:

- Чи вважаєте ви життя професора Комахи і Вер Ельснер абсурдним?
- Чим, на Вашу думку, приваблює професора Комаху дружба з Ірцею? Чому світ маленької дівчинки набагато цікавіший, ніж дорослий світ Комахи?
- Яка форма самотності, на Вашу думку, більш небезпечна: зовнішня чи внутрішня?
- З чим пов'язана самотність людини у ХХ ст.? Чи можемо ми стверджувати, що кожен із нас насправді завжди самотній?
- Чи можна вважати Вер Ельснер новим типом жінки, людиною ХХ ст.? Проти чого вона бунтує? Чи можемо ми стверджувати, що Вер сама формує себе як особистість?
- Чому Вер не заводить роман з Корвиним? Що приваблює її в Комасі?
- Чи дотримується вона своєї власної концепції?
- Чи погоджуєтесь ви з думкою, висловленою у творі: "... кохання приходять у болі й через біль"?

Література

1. Агеєва В. Поетика парадокса: Інтелектуальна проза Віктора Петрова-Домонтовича / В. Агеєва. – К. : Факт, 2006. – 432 с. – (Сер. "Висока поліція").
2. Бондаренко Ю. Національна парадигма українського екзистенціалізму / Ю. Бондаренко // Слово і час. – 2003. – № 6. – С. 64–69.
3. Дашко Н. Концепція життя в романі Володимира Дрозда "Лістя землі" / Н. Дашко // Слово і час. – 2008. – № 1. – С. 18–24.
4. Домонтович В. Доктор Серафікус. Без ґрунту. Романи / В. Домонтович. – К. : Критика, 1999. – 379 с.
5. Дрозд В. Г. Лістя землі : роман / В. Дрозд. – К., 1992. – 559 с.
6. Жулинський М. Жорстока мудрість життя... / М. Жулинський // Дрозд В. Лістя землі: Нові книги роману / післям. М. Жулинського. – К., 2003. – С. 497–513.
7. Куриленко І. А. Екзистенціалістська модель українського інтелектуального роману 20-х років ХХ ст. : дис. канд. філол. наук : спец. 10.01.01 – українська література / І. А. Куриленко ; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Х., 2006. – 203 с.
8. Могилянський М. Честь / М. Могилянський // Вітчизна. – 1990. – № 1. – С. 92–148.
9. Пахаренко В. Биття об стіну буття. Екзистенціалізм: спроба найзагальнішого огляду / В. Пахаренко // Українська мова та література. – 2006. – Ч. 32. – С. 3–16.
10. Пахльовська О. Українські шістдесятники: філософія бунту / О. Пахльовська // Сучасність. – 2000. – № 4. – С. 70.
11. Шумило Н. "Життя людське – храм, а не морг" / Н. Шумило // Вітчизна. – 1990. – № 1. – С. 86–91.

УДК 811.161.2:821.161.2:82-93

**КОМУНІКАТИВНІ ЗАВДАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ НА СТОРІНКАХ
ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Марущак О. М.

У статті окреслено питання сутності комунікативних завдань, виокремлено їх зразки із сучасних дитячих періодичних видань. Автор розглядає особливості застосування дібраних комунікативних завдань на уроках української мови та літературного читання в навчально-виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: комунікативні завдання, уроки української мови та літературного читання, початкова школа.

В статье очерчены вопросы сущности коммуникативных заданий, выделены их образцы из современных детских периодических изданий. Автор рассматривает особенности применения отобранных коммуникативных заданий на уроках украинского языка и литературного чтения в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: коммуникативные задания, уроки украинского языка и литературного чтения, начальная школа.

The article describes the essence of communicative tasks and offers their samples from the present-day periodicals for children. The author discusses specific features of using the selected communicative tasks in the lessons of the Ukrainian language and literature in the teaching and educational process in primary school.

Key words: communicative tasks, lessons of the Ukrainian language and literature, primary school.

Постановка проблеми. Мовлення є невід'ємною частиною існування людини в суспільстві. Воно служить засобом пізнання світу й вираження думок, перебуває в нерозривному зв'язку з мислительною діяльністю. Удосконалюючись упродовж усього життя, мовлення проходить основний етап свого розвитку в період перебування людини в межах закладу початкової освіти. Освітнє середовище, у якому знаходиться дитина, цілеспрямована суб'єкт-суб'єктна взаємодія учня та вчителя з метою набуття нових знань, умінь та навичок, безумовно, є важливими чинниками розвитку мовленнєвої діяльності. Ураховуючи ці особливості, на законодавчому рівні затверджено базові засади навчання дітей молодшого шкільного віку. У Державному стандарті початкової загальної освіти метою освітньої галузі "Мови і літератури" визначено розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему й літературу як вид мистецтва. При цьому комунікативну компетентність автори документа розглядають як здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями [6]. Проте реалізація цих засад дещо ускладнена, адже навчальний матеріал, представлений у відповідних підручниках та посібниках для початкової школи, орієнтований на засвоєння мовних знань, аніж на розвиток мовленнєвих навичок. Таким чином, проблематика вбачається нами у частковій невідповідності окремих засад лінгводидактики можливостям їх реалізації в навчальному процесі початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгводидактичні основи формування вмінь і навичок зв'язного мовлення опрацьовані відомими мовознавцями й педагогами Ф. Бусласвим, І. Срезневським, В. Сухомлинським, К. Ушинським. Питання підвищення мовленнєвої культури учнів були об'єктом вивчення І. Білодіда, В. Ващенко, В. Виногорова, А. Коваль, Л. Паламар, Є. Чак та ін. Розвитку мовлення молодших школярів приділено багато уваги в працях М. Вашуленка, С. Дорошенка, М. Львова та ін.; впровадження комунікативних завдань у навчальний процес початкової школи висвітлено в працях Т. Ладигенської, В. Мельничайка, І. Синиці,

Л. Скуратівського, М. Стельмаховича, Г. Лещенко, Л. Іванової та ін. Окремий аспект розвитку мовлення в процесі вивчення літературних творів окреслений у дослідженнях О. Савченко, В. Мартиненко, В. Науменко, Н. Колеснікової, Т. Бугайко та Ф. Бугайка.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні можливості застосування комунікативних завдань, розміщених у періодичних виданнях для дітей молодшого шкільного віку, як засобу реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчального процесу на уроках української мови та літературного читання в початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Практична реалізація засад, окреслених у Державному стандарті загальної початкової освіти, зокрема йдеться про формування комунікативної компетентності учнів, запропонована в чинних програмах з української мови та літературного читання. Так, навчальна програма з української мови визначає провідною змістовою лінією – мовленнєву, що передбачає розвиток усного й писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу. Формування та розвиток навичок мовленнєвої діяльності відбувається в процесі роботи над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань. Автори програми рекомендують учням складати висловлювання з безпосередньою комунікативною метою, при чому виконання цих завдань може здійснюватися учнями самостійно або з опорою на різні допоміжні матеріали, пропонувані вчителем, – план, ключові словосполучення, речення, початок чи кінець майбутнього висловлювання, малюнок чи серію малюнків тощо [2].

Продовження реалізації головних засад Державного стандарту спостерігається в положеннях навчальної програми з літературного читання, що визначає комунікативно-мовленнєвий принцип провідним у мовленнєвому розвитку учнів, у формуванні в них досвіду міжособистісного спілкування. Впровадження вищезазначеного принципу досягається діалоговою взаємодією читача з текстом, автором, героями його твору, застосуванням технологій кооперативного навчання, створенням спеціальних навчальних ситуацій, у процесі яких формується культура спілкування [18].

Водночас програма визначає достатньо широке коло джерел для читання, на основі якого формується досвід комунікації молодших школярів. Серед переліку різноманітних літературних форм і жанрів передбачено ознайомлення із дитячою періодикою – газетами та журналами.

Пропоновані видання можуть слугувати засобом загального розвитку молодших школярів, джерелом інформаційного насичення та осередком корисних завдань, спрямованих на мовленнєвий розвиток.

У нашому дослідженні здійснена спроба добору завдань дитячих періодичних видань, котрі мають чітку комунікативну спрямованість. На сьогодні видавничий інформаційний простір насичений великою кількістю дитячих періодичних видань, проте не всі з них містять корисний мовленнєвий матеріал.

Зважаючи на велику кількість та жанрове розмаїття сучасних періодичних видань для дітей, науковцями була здійснена їх орієнтовна класифікація. Так, Т. Давидченко пропонує дотримуватися такого розподілу: за видовою ознакою автор виділяє пізнавальні, розважальні, навчальні, художні та наукові газети й журнали для дітей. Кожен із названих типів періодичних видань характеризується наявністю кількох типологічних різновидів: серед пізнавальних дослідниця виділяє видання довідкового та ігрового характеру; розважальна періодика представлена газетами й журналами з кросвордами, коміксами, розмальовками; до навчальних належать навчально-ігрові, освітні та релігійні видання; із художніх зразків виокремлені літературно-художні та літературно-мистецькі; а науково-художні та науково-технічні становлять науково-популярний вид часописів [5].

Зважаючи на тематичну особливість нашого дослідження, розглянемо змістове наповнення лише деяких видів дитячої періодики, зокрема пізнавальних, навчальних та художніх видань. Серед пізнавальних видань для дітей молодшого шкільного віку звернемо увагу на такі українські часописи: "Пізнайко", "Професор Крейд", "Умійко", "Малятко", "Стежка", "Ухмалюк", "Велика дитяча газета". Варто проаналізувати й пропонувані комунікативні завдання, розміщені в літературно-художніх виданнях ("Яблунька", "Джміль", "Соняшник", "Чарівна казка", "Веселочка"). Викликають зацікавлення й освітні видання, представлені журналами "Абетка", "Абетка в картинках", "Букварик", "Веселі уроки – веселі уроки – jolly lessons", "Стежинка" тощо.

Перш ніж перейти до зразків комунікативних завдань, варто розглянути дефініцію самого поняття, пропонувану в мовно-педагогічній сфері. На думку Г. Лещенко та Л. Іванової, комунікативними є ті вправи чи завдання, які відображають або імітують процес спілкування [11]. Л. Новік розглядає комунікативне завдання як таке, що має на меті повідомити, заперечити, пояснити, переконати, привітати, і дається учневі, як правило, в певній ситуації (наприклад, розпитати – кого? де? про що? чому?) та викликає в дітей комунікативні наміри здійснення тих чи інших мовленнєвих дій [13]. Зважаючи на ці визначення, комунікативні завдання варто вважати спрямованими на процес спілкування (побудову діалогічних чи монологічних висловлювань в усній чи письмовій формі).

Розглянемо деякі комунікативні завдання, розміщені у вищенаведених періодичних виданнях, відповідно до навчальної діяльності на уроках української мови та літературного читання в початковій школі.

**Зразки комунікативних завдань
зі сторінок дитячих періодичних видань**

1. "Пізнавалка".

У вказаній рубриці розкривається таємниця створення загадок, подаються їх різновиди – шаради, метаграми, логогрифи. Діти не тільки знайомляться з особливостями кожного виду головоломок, але й намагаються їх розгадати:

На початку третя нота,
Потім слід число додати.
А разом складеться місце,
Де живе людей багато. (*Місто*)
"П" першим стояло –
Там кізка ходила.
А "К" першим стало –
Її я зварила. (*Паша – каша*)
Гнав з водички гусеня
І впіймав в ній вусаня.
Коцюбу йому я дав –
Крильми він залопотав. (*Рак – грак*)

Ти, напевне, і сам вмієш чудово складати загадки. Тож спробуй придумати свій вид загадки й поділись ним із друзями та Пізнайком [16, с. 7].

Завдання може бути використане на уроках української мови та літературного читання для стимулювання розумової діяльності та розвитку кмітливості й творчих здібностей учнів.

2. "Про метеликів".

На павутинці в павучка прочитай німецьке прислів'я. Як ти його розумієш? [14, с. 13]

		не
	пам'ятає,	був
Метелик	гусінню.	що

Завдання корисно застосувати для створення невеликого усного висловлювання на уроках української мови або літературного читання.

3. "Тварини Червоної книги".

Розглянь уважно малюнок. Чи є на ньому тварини, яких внесено до Червоної книги? Напиши, що ти про них знаєш і що таке Червона книга. Чи є в тебе тваринка, про яку ти піклуєшся? Розкажи про неї в листі до Пізнайка й намалюй її портрет [15, с. 17].

Завдання для використання на уроках із розвитку зв'язного мовлення або під час опрацювання відповідної теми з літературного читання.

4. Гра "Якби..."

Школярам пропонується пофантазувати й створити повідомлення на такі теми: "Якби Сашко став Марійкою...", "Якби Марійка стала Сашком..." [17, с. 23]. Цікаве завдання для уроків літературного читання.

5. Як повестися чемно?

Придумай таке продовження ситуацій, щоб Тимошко повівся в них як справжній джентльмен.

Ситуація 1. Тимошків приятель Мишко уже кілька днів нездухає й не ходить до школи. Тимошко вирішив провідати його. Він...

Ситуація 2. Катруся запрошує однокласників на свій День народження. Андрій та Микита, із якими Тимошко не дружить, пообіцяли неодмінно бути. Тож він, отримавши запрошення... [1, с. 25].

Наведене вище творче завдання може бути використане на уроці літературного читання.

6. "Пояснючка".

У названій рубриці періодичного видання "Казковий вечір" дітям пропонується дати цікаву відповідь на такі запитання:

- Чому собаки не вміють лазити по деревах?
- Чому в людини немає хвоста? [10, с. 6]

Творче завдання на створення монологічного висловлювання доцільно застосувати в якості домашнього завдання для уроків розвитку зв'язного мовлення та літературного читання.

7. Народні прикмети.

У березні шість погід на дворі: сіє, віє, крутить, мутить, припікає й поливає.

Сухий марець, мокрий май – буде каша й коровай.

З берези тече багато соку – буде вологе літо.

Рано вилетіли бджоли – буде гарна весна.

Журавлі прилетіли, полудень принесли.

Квітень з водою – травень з травою.

Май холодний – рік хлібородний.

Поміркуй, чим корисні народні прикмети? А які ще народні прикмети про весну ти знаєш? А може, у тебе є свої весняні прикмети? Які? [19, с. 6]

Завдання дитячого журналу є корисним під час опрацювання теми "Ой весна, весна, днем красна" з літературного читання в 2 класі.

8. Слова – "навпаки".

Слова, протилежні за своїм змістом, називають антонімами. Їх у нашій мові дуже багато: сльози – сміх, спека – мороз, добре – погано... Доберіть потрібні слова "навпаки", яких не вистачає в поданих парах антонімів, і спробуйте скласти коротенькі оповідання за ілюстраціями-розмальовками (швидкий – ..., мокрий – ..., ... – багато, ... – здоровий, ворог – ..., ... – старий, працьовитий – ...).

Слова з довідки: хворий, мало, друг, повільний, сухий, молодий, лінивий [7, с. 6, 7].

Матеріал періодичного видання буде доцільним для використання під час вивчення теми "Антоніми" на уроках української мови в початковій школі.

9. Веселі завдання.

На Північному полюсі живе китеня. Воно дуже любить фантазувати. Поєднай крапки, і ти дізнаєшся, кого уявило собі китеня. Склади казочку за малюнком [12, с. 11].

Наступне завдання є корисним для використання на уроках розвитку зв'язного мовлення та в якості домашнього завдання з літературного читання.

10. Конкурс "Незвичайні історії звичайних літер".

Дітям пропонується скласти цікаві історії чи оповідання. Головна умова конкурсу – усі слова в них мають починатися з однієї літери [3, с. 4]. Творче завдання на створення монологічного висловлювання варто використати в процесі вивчення деяких тем з української мови в початковій школі.

11. Дороговкази для християн.

На сторінках журналу дітям пропонується ознайомитися з оповіданням про двох друзів – Максима та Яринку та їх пригоди. На власному прикладі школярі дізнаються про діла милосердя. Водночас ведеться діалог і з читачами: "А щоб упевнитися, що і ти, дорогий читачу, краще зрозумів ці діла милосердя, спробуй поміркувати над запитаннями й дати на них відповідь:

– Ти хотів би (хотіла б), щоб твій друг (твоя подруга) вчинив (вчинила) так, як Яринка?

– Як іще, на твою думку, можна дізнатися, що твій друг справжній?

– Чи ти є справжнім другом для своїх друзів?

– Якщо захочеш, то про свої роздуми можеш написати в листі" [9, с. 9].

Це завдання може бути використане для побудови монологічного висловлювання на морально-етичну тему після опрацювання близького за тематикою твору на уроці літературного читання.

12. "Влучне слово – у розмову".

Діти діляться на дві команди. Ведучий бере в руки ляльку та по черзі викликає гравців кожної команди, пропонуючи доторкнутися до будь-якої частини тіла цієї ляльки та назвати її, а команда-суперник має пригадати фразеологічний вираз з цим словом та скласти з ним невелике висловлювання.

За кожну правильну відповідь команда отримує паперову квіточку. Перемагають ті, у кого "букет" виявиться більшим [8, с. 7].

Завдання рекомендоване до використання на уроках української мови та розвитку зв'язного мовлення.

Висновки. Аналіз нормативних документів, чинних підручників, лінгводидактичної літератури та особливостей комунікативного розвитку в початковій школі довів потребу посилення мовленнєвої спрямованості уроків української мови та літературного читання. У процесі дослідження визначено теоретичні засади такої роботи, проведено добір різнопланових комунікативних завдань, розміщених у дитячих періодичних виданнях, що у свою чергу доповнять методичну систему вправ сучасних підручників, сприятимуть реалізації комунікативно-діяльнісного підходу.

Перспективним варто вважати подальше дослідження ролі мовних та мовленнєвих завдань, розміщених на сторінках дитячих періодичних видань, що використовуються на уроках української мови та літературного читання, у навчально-виховному процесі початкової школи.

Література

1. Барвінок. – 2006. – № 3. – 31 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова : програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 класи) / М. С. Вашуленко, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищеп, В. О. Мартиненко, С. О. Караман, Н. І. Лунько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf. – Назва з екрана.
3. Велика дитяча газета. – 2003. – № 2. – 8 с.
4. Вернигора Н. Роль періодичних видань для дітей у формуванні мовних навичок / Н. Вернигора // Стиль і текст : наукове видання / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Ін-т журналістики. – Київ, 2005. – Вип. 6. – С. 164–167.
5. Давидченко Т. Типологічна класифікація дитячих періодичних видань в Україні [Електронний ресурс] / Т. Давидченко // Наукові записки інституту журналістики. – 2008. – Т. 30. – С. 55–56. – Режим доступу до журн.: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2316>. – Назва з екрана.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. Характеристика освітніх галузей. 1. Освітня галузь "Мови і літератури": Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911. – Назва з екрана.
7. Джміль. – 1998. – № 2. – 38 с.
8. Джміль. – 2012. – № 2. – 36 с.
9. Зернятко. – 2007. – № 10. – 20 с.
10. Казковий вечір. – 2008. – № 13 (392). – 8 с.
11. Лещенко Г. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі [Електронний ресурс] / Г. Лещенко, Л. Іванова // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 4. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_4/LeshIvan.pdf. – Назва з екрана.
12. Малятко. – 2001. – № 3. – 24 с.
13. Новік Л. П. Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов [Електронний ресурс] / Л. П. Новік. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=302. – Назва з екрана.
14. Пізнайко. – 2005. – № 3. – 40 с.
15. Пізнайко. – 2002. – № 3. – 42 с.
16. Пізнайко. – 2005. – № 7. – 36 с.
17. Пізнайко. – 2005. – № 8. – 38 с.
18. Савченко О. Я. Літературне читання : програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2–4 класи) [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, В. О. Науменко, Н. М. Колеснікова, Л. І. Лаптева. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02_lit_chit.pdf. – Назва з екрана.
19. Стежка. – 2009. – № 6. – 20 с.

УДК 371.32:82.0

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ "ПОЗАСЮЖЕТНІ ЕЛЕМЕНТИ" НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Мищенко О. В.

У статті окреслено проблему вивчення позасюжетних елементів художнього твору на уроках української літератури в старших класах. Представлено теоретичний матеріал та деякі методичні рекомендації учителям загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій для роботи над теоретико-літературним поняттям "позасюжетні елементи".

Ключові слова: композиція, позасюжетні елементи, сюжет, фабула.

В статье очерчена проблема изучения внесюжетных элементов художественного произведения на уроках украинской литературы в старших классах. Представлен теоретический материал и некоторые методические рекомендации учителям общеобразовательных школ, лицеев, гимназий для работы над теоретико-литературным понятием "внесюжетные элементы".

Ключевые слова: внесюжетные элементы, сюжет, фабула.

The article addresses the problem of studying out-of-plot elements of a literary work during the Ukrainian literature lessons in high school. It brings forward theoretical material and certain guidelines for teachers at general education schools, lyceums, and gymnasiums for work on the theoretical literary concept of "out-of-plot elements".

Key words: composition, out-of-plot elements, plot, fable.

Прагнення забезпечити належний рівень викладання курсу української літератури в школі вимагає від педагогів сучасного рівня теоретичних знань літературознавчого матеріалу, адже формування в учнів будь-яких навичок завжди спирається на засвоєння теорії, на усвідомлення загальних положень. Тож первинною ланкою на пропедевтичному етапі аналізу художнього твору є вивчення теоретико-літературних понять. Методичні аспекти роботи над позасюжетними елементами знаходимо у працях Т. Бугайко, В. Неділька, Ю. Бондаренка, О. Бандури, Є. Пасічника та інших дослідників.

Критичне вивчення навчально-методичної літератури, програм та підручників з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів дає підстави зробити висновок про те, що опрацювання позасюжетних елементів є слабкою ланкою в системі шкільної інтерпретації художнього твору: під час аналізу вони або зовсім залишаються поза увагою, або відходять на другий план, хоч для осмислення змісту твору надзвичайно суттєві, "часто бувають навіть важливішими за сам сюжет" [20, с. 123].

На нашу думку, однією з причин відсутності належної уваги до цих складників з боку вчителів-словесників є суто літературознавча проблема – відсутність однастих поглядів теоретиків на композиційні елементи, які належать до позасюжетних, та єдиної спільної термінології для їх позначення.

Невпорядкованість поняттєвого мислення науковців, невідповідність між шкільною практикою вивчення поняття "позасюжетні елементи" та деякими тенденціями в літературознавстві спонукають до активізації дослідницької діяльності із метою підвищення рівня теоретичної та методичної підготовки вчителів до вивчення цих понять.

Термінологічний аспект вивчення позасюжетних елементів, що є предметом нашого дослідження, у методичній літературі достатньо не висвітлений. **Мета статті** – акцентувати увагу науковців і вчителів-практиків на літературознавчій проблемі визначення поняття "позасюжетні елементи". **Завдання** представленої розвідки – допомогти вчителю правильно організувати роботу старшокласників над теоретичним матеріалом під час поглиблення поняття "позасюжетні елементи" художнього твору.

Оскільки засвоєння літературознавчих термінів учнями середньої ланки має пропедевтичний характер, тому перш ніж розпочати поглиблення знань про позасюжетні елементи у старших класах, учителю необхідно з'ясувати такі питання: *коли вивчали* поняття, в якому класі, з яким художнім твором воно було пов'язане, та *що вивчали*, які його теоретичні аспекти уже висвітлені, відомі учням, адже розширення теоретичного матеріалу обов'язково відбувається з урахуванням базових знань учнів. Завдання поглибити поняття спрямовує учителя на поетапне використання таких методичних прийомів: актуалізація отриманих раніше знань, розширення теоретичних знань про виучуване поняття, практичне використання знань і умінь, узагальнення та ін. У статті ми зупинимось на перших двох етапах.

Відомо, що учні легко визначають і характеризують сюжет художнього твору, але не завжди розуміють його зв'язок із композицією та позасюжетними компонентами, тому під час формування уявлення про позасюжетні елементи виникає необхідність їхнього розмежування. Щоб забезпечити усвідомлення кореляції між цими компонентами твору, учням необхідне всебічне засвоєння теоретичного матеріалу. Вивчення поняття "позасюжетні елементи", з яким учні вперше знайомляться в 7 класі, розпочинається з актуалізації знань про сюжет, формулювання визначення виучуваного поняття, означення його місця в композиційній структурі твору. На цьому етапі учні повинні усвідомити, що композиція є ширшим поняттям, складниками якої є і сюжет, і позасюжетні елементи, що "вона організовує всі компоненти твору в гармонійну систему, пронизує їх зв'язками, завдяки їй створюється цілісна художня картина" [4, с. 61].

Шкільний підручник пропонує такі дефініції: "композиція (з лат. *compositio* – складання, створення) – це будова художнього твору, розташування й співвідношення всіх його компонентів: сюжетних, позасюжетних елементів, висловлювань героїв твору тощо" [2, с. 94]; *позасюжетні елементи* визначаються як такі, що "не впливають на розвиток подій у творі, а лише допомагають глибше й рельєфніше відтворити реалії зображуваного в ньому (опис приміщення, пейзаж, портрет героя)" [2, с. 94]. Підручник спрямовує роботу вчителя на формування вмінь учнів знаходити позасюжетні елементи в повісті Андрія Чайковського "За сестрою", визначати їх роль у творі, розмежовувати з сюжетом.

Доцільність поглиблення знань про позасюжетні елементи в старших класах обумовлюється тим, що чим глибше вивчаються художні твори, тим більше зростає роль теоретичних знань учнів. Відомості з теорії літератури у старших класах повинні подаватися на якісно новому рівні, необхідно посилити літературознавчий зміст засвоєваних понять, викладати їх поглиблено, обґрунтовано, доказово. У випускному класі учні повинні володіти основними знаннями з теорії літератури, які відповідають сучасному рівню літературознавчої науки.

Отже, поглиблення знань про позасюжетні елементи перш за все передбачає розширення самого визначення поняття. На цьому етапі вчитель натрапляє на деякі проблеми неузгодженості теорії літератури зі шкільною практикою: у літературознавстві немає одностайності поглядів учених на композиційні елементи, які належать до позасюжетних, хоч така інформація необхідна для чіткого й усебічного визначення цього поняття.

Простежимо основні тенденції щодо цього питання в літературознавстві. П. Волинський до позасюжетних елементів зараховує авторські відступи, вставні епізоди, художнє обрамлення. За О. Бандурою, позасюжетними є описи (портрет, пейзаж, інтер'єр), відступи (ліричні відступи, вставні епізоди (екскурси в минуле та майбутнє, обрамлення)), присвята, епіграф та заголовок твору. У розумінні Н. Ференц, до позасюжетних елементів належать портрет, пейзаж та обстановка (інтер'єр, опис речей), авторські відступи, вставні епізоди, обрамлення, назва твору, епіграф, присвята. О. Галич, В. Назарець і Є. Васильєв вставні епізоди, які в традиційному літературознавстві називають позасюжетними компонентами, подають як ускладнення сюжетної будови твору, а пейзаж та інтер'єр відносять до системи образів художнього твору. А. Ткаченко констатує, що позафабульними чинниками композиції є вставні епізоди, ліричні та авторські відступи, які літературознавець об'єднує спільним поняттям "авторське слово", пейзаж, портрет, інтер'єр та художня деталь, яка може бути їх компонентом. Обрамлення науковець називає сюжетно-композиційним елементом, не погоджуючись із поглядами інших дослідників, котрі

вважали його позасюжетним (В. Лесин, О. Бандура, П. Волинський) та сюжетним (В. Халізов). Заголовок, присвята й епіграф також досліджуються в літературознавстві під різними кутами зору: з погляду сильної позиції (Я. Кальченко, І. Чемеринська, В. Вуколова, Т. Фільчук, В. Мислива), пара-, над- чи інтертекстуальності (М. Челецька, С. Сисоєв, О. Переломова, О. Бердник), як позасюжетні елементи (О. Бандура, П. Волинський, Л. Тимофєєв, Н. Ференц). Ці структурні складники тексту найбільш інформаційно й емоційно навантажені, мають концептуальне значення й сприяють кращому розкриттю сюжету, але не впливають на його розвиток, тому, погоджуючись із поглядами значної частини літературознавців, пропонуємо зарахувати їх до позасюжетних елементів. Однак це питання залишається дискусійним і потребує детальнішого обґрунтування.

Опрацюючи поняття "позасюжетні елементи" в старших класах, учителям також варто звернути увагу учнів на суперечності в сучасному літературознавстві щодо цього терміна. Так, більшість дослідників називають їх *позасюжетними* (О. Бандура, П. Волинський, Л. Тимофєєв, Н. Ференц та інші теоретики літератури), "але за нашого тлумачення сюжету, – відзначає А. Ткаченко, – ліпше говорити про *позафабульні елементи*, бо, крім зовнішньо-подієвого чи описового плану зображення, існує внутрішньо-психологічний план вираження, – це дві іпостасі сюжету (загалом художнього світу), які можуть розгортатися паралельно, переходити одна в одну, перетинатися і знову розходитися, повертатися і т. д." [18, с. 182].

Представники наратології також послуговуються поняттям "позафабульні чинники" та тлумачать їх як "додаткові дискурси за межами нарації" [14, с. 237]. Г. Абрамович у "Вступі до літературознавства" не використовує жодного із запропонованих понять, але зазначає, що вставні епізоди "безпосередньо не зв'язані з фабульною лінією твору" [1, с. 128], що свідчить про тенденцію літературознавця вважати їх позафабульними елементами.

Для того, щоб учні глибше осягнули причини термінологічної невпорядкованості, учителям необхідно пояснити їм проблему визначення понять "сюжет" і "фабула".

Матеріал для вчителя. Протягом кількох століть учені ґрунтовно досліджують поняття "сюжет" і "фабула". Деякі літературознавці намагаються чітко їх розмежувати, хоч по-різному визначають відмінність між ними, дехто вважає ці терміни синонімічними, інші послуговуються лише поняттям "сюжет", а на позначення того, що прийнято називати фабулою, використовують поняття "конкретний зміст" (Л. Тимофєєв), "пізнавальний зміст" (І. Виноградов), "буквальний зміст" (Д. Ільїн).

З діахронічного погляду, термін фабула (лат. *fabula* – байка, історія) в літературі та літературній критиці вперше фіксується в середині XIX ст.; термін сюжет (франц. *sujet* – предмет, тема) широко використовували ще представники французького класицизму XVII ст. (Н. Буало, П. Корнель, Д. Дідро). Тривалий час у літературознавстві ці два поняття використовувалися як синоніми, але проблема семантичної відмінності названих термінів, які позначають одне явище, зумовила їх неоднозначність і дискусійність.

На початку XX ст. О. Веселовський запропонував їх етимологічно точне визначення: сюжет – "предмет", те, про що розповідається; фабула – сама розповідь про "предмет". Ці погляди стали традиційними, звичними для багатьох дослідників того часу.

Окреслена термінологічна традиція зберігалася до 20-х рр. XX ст. У працях представників "формальної школи" висвітлені інші шляхи вирішення проблеми розмежування цих понять, але те, що в прийнятій раніше системі позначалося як сюжет, формалісти називали фабулою. Під поняттям "фабула" вони розуміли "матеріал", який лежить в основі твору, а прийоми його художнього опрацювання називали сюжетом (В. Шкловський). Б. Томашевський у "Теорії літератури" фабулою називає те, "що справді відбувалося", "щось попередньо задумане, якась історія, подія з життя чи художнього твору інших авторів", а те, "як дізнався про це читач", "художньо вибудований розподіл подій (фабульного матеріалу) у творі" називає сюжетом [19, с. 120–126]. Як відомо, цієї позиції дотримувалися О. Потебня, І. Франко, Леся Українка.

Проте в 1928 році теорія формалістів була піддана критиці. Скажімо, М. Бахтін не погодився з таким визначенням понять сюжету й фабули і назвав їх "єдиним

конструктивним елементом твору" [15, с. 155]. Свої критичні зауваження висловив Г. Поспелов, наголосивши, що така термінологічна традиція порушує звичне для літературознавства слововживання, яке, на його думку, не є вдалим. Те, що В. Шкловський називав сюжетом, дослідник запропонував визначити як "композицію сюжету", а за терміном "сюжет" зберіг початкове значення ходу подій, яке склалося ще в XIX ст. Учений наголошує на необхідності термінологічно розмежувати різні манери оповіді: той порядок подій, в якому вони відбувалися в житті персонажів дослідник називає сюжетом, а фабулою – порядок оповіді про них у творі. На думку дослідника, фабула у широкому розумінні об'єднує не лише основні події, а й "доконфліктні" епізоди (передісторії та післяісторії, описові характеристики героїв, часу і місця їх життя, вставні епізоди та ін.) [16, с. 98–104].

Проаналізувавши попередні концепції, літературознавець Л. Тимофєєв заперечив погляди деяких своїх сучасників, які диференціюють "систему подій, що складають сюжет твору, на дві частини: сюжет, що означає лише основний конфлікт, та фабулу – той ланцюг конкретних подій, у яких цей конфлікт здійснюється" [17, с. 161]. Науковець вважає непереконаливими й твердження інших дослідників, які "фабулою називають реальну послідовність подій, а сюжетом – їх художню послідовність", тому що природної послідовності подій може й не бути, коли сюжет витворений авторською уявою. У цьому розумінні, на думку дослідника, фабула є не елементом форми твору, а результатом роздумів самого автора. Крім того, вона має значення лише тоді, коли сюжет розходиться з логічною послідовністю подій. Л. Тимофєєв піддав критиці й погляди тих дослідників, які фабулою називають схему подій, а сюжетом – їх живу послідовність.

На цьому етапі доцільно запропонувати учням роботу зі словниками, яка дасть можливість старшокласникам самостійно простежити еволюцію поглядів літературознавців. Так, О. Квятковський у "Поетичному словнику" (1966 р.) подає таку дефініцію поняття "сюжет": "структурна основа, кістяк художнього, прозового і ліричного твору, розповідь про події, які остаточно розкриваються у фабулі" [8, с. 293]. Критерій розрізнення цих понять указує на можливість або неможливості переказу: "сюжет легко переказати коротко, фабула ж майже не піддається переказу" [8, с. 293]. З часом погляди літературознавців змінилися на протилежні: інший підхід до тлумачення цих понять зафіксований в "Енциклопедичному словнику для юнацтва. Літературознавство від А до Я" (2001 р.): фабула – "це те, що піддається переказу" [13, с. 426]. Звідси випливає найпростіше визначення: "сюжет – це мета автора, а фабула – засіб досягнення цієї мети" [11, с. 426]. Отже, з'ясовуючи різницю між поняттями "фабула" та "сюжет", дослідники досить часто оперують найпростішим диференційним критерієм – можливість чи неможливість переказу.

Не менш важливою літературознавчою проблемою є різні погляди дослідників щодо доцільності розмежування цих понять. На думку Л. Тимофєєва, немає необхідності використовувати два різні терміни на позначення однієї особливості художнього твору: "Розподіл подій між фабулою і сюжетом не може ні доповнити, ні приховати нові дані для розуміння конфлікту й характеру, ні відкрити в змісті нові сторони". Необхідністю звертатися до введення іншого терміна дослідник слушно вважає "означення нової, не виділеної раніше сторони досліджуваного предмета". Наміри розмежувати сюжет і фабулу "лише ускладнюють термінологію, віддаляють від реального аналізу твору...". Дослідник узагалі не бачить практичної необхідності використовувати поняття "фабула", вважаючи його зайвим. Однак, на його думку, це поняття можна вживати як допоміжне для позначення більш детального викладу подій, окрім основних (сюжету) [17, с. 163].

Теоретик української літератури П. Волинський у своїх дослідженнях користується лише терміном сюжет. Термін "фабула", на його думку, міцно закріпився у вжитку лише щодо байки. Під поняттям "сюжет" учений розуміє і "кістяк твору, основу для об'єднання всіх його складових частин в єдине ціле", і "розвиток подій, які відбуваються в житті персонажів твору" [5, с. 115]. Традиційного на сьогодні погляду дотримуються О. Бандура, Г. Абрамович та інші дослідники, які для позначення основних подій у художньому творі послуговуються терміном сюжет.

Розмежування понять "сюжет" і "фабула" сучасними літературознавцями дещо відрізняється від поглядів попередників. Так, О. Галич (2001), попри акцент на тому, що фабула може бути переказана "своїми словами", основним критерієм

розмежування вважає категорію змісту й форми. Дослідник обґрунтовує необхідність уведення до літературознавчої термінології цього паралельного ряду понять, мотивуючи тим, що "сам динамічний аспект твору виступає у ньому водночас і як предмет зображення, тобто компонент змістової організації твору, а саме об'єктивного його змісту, і як спосіб, через який зображується предмет, тобто компонент художньої форми твору" [6, с. 160]. Теоретик літератури "кістяк, або каркас, на який кріпиться вся представлена у творі дія..." [6, с. 161], "те, про що розповідається у творі й що існує в ньому у формі більшою чи меншою мірою об'єктивованої від автора життєподібної реальності" називає фабулою [6, с. 130], а "форму розгортання й конкретизації фабули" називає сюжетом [6, с. 160].

А. Ткаченко також указує на необхідність суто робочого розподілу семантичних навантажень між обговорюваними термінами та категоріями, оскільки літературознавець вважає, що їх взаємозамінюваність і синонімічність не є доцільною. Визначаючи фабулу як "послідовну оповідь про події, викладені у творі" [18, с. 171], дослідник стверджує, що це пояснює віднесення аналізованого поняття до умовно виділених чинників змісту. Сюжет більше пов'язаний із формою твору, тобто з тим, "як саме розгортається в художньому часопросторі, мистецькому світі твору фабульна основа чи основи" [18, с. 171]. Згідно із запропонованою концепцією, у "Літературознавчій енциклопедії" Ю. І. Коваліва (2007) "елементи композиції художнього твору, що перебувають поза фабулою, беруть опосередковану участь у його побудові, можуть розгортатися паралельно з основною подією", називаються *позафабульними чинниками* [14, с. 237].

Більшість теоретиків літератури переконана, що, оволодівши навичками розрізняти фабулу й сюжет, читач набуває здатності "не просто спостерігати за подіями в художньому творі, а й розуміти їх зміст, глибоко переживати їх, перейматись авторською позицією і авторським настроєм" [13, с. 426]. На противагу такому погляду, значна частина практиків погоджується з іншими позиціями літературознавців: уведення категорії фабули до системи теоретико-літературних понять "не допомагає нашому аналізу, а лише ускладнює його" [17, с. 163], наслідком розмежування сюжету й фабули стане лише ускладнення термінології, у чому, власне, ми й переконалися в результаті аналізу літературознавчих досліджень.

Оскільки ця проблема залишається дискусійною до цього часу, то старшокласникам буде цікаво долучитися до неї, висловити свої погляди на проблему.

Учитель повинен зробити **висновок**: ні в навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту, академічний рівень), ні в підручниках з української літератури, ані в програмі зовнішнього незалежного оцінювання не передбачено розмежування понять "сюжет" і "фабула" художнього твору, в шкільній практиці вони ототожнюються, а на їх позначення користуюся терміном "сюжет", отже правомірним є і поняття "позасюжетні елементи". Для кращого усвідомлення учнями сутності останнього досліджуваного поняття варто запропонувати старшокласникам поглибити знання про нього також паралельно з поняттям "сюжет", але на іншому змістовому рівні: *сюжет* твору – це динамічна сторона його композиції, а *позасюжетні елементи* – статична.

Таким чином, учням необхідно подати поглиблене визначення виучуваного поняття: **позасюжетними** називаються інформаційно й емоційно насичені структурні елементи композиції твору, які сприяють кращому розкриттю сюжету, хоча не рухають його вперед, не впливають на перебіг подій у творі, хоча можуть штучно затримувати розв'язку (ретардація), уповільнювати розвиток дії.

Ураховуючи матеріали відомих літературознавчих досліджень із порушеної проблеми, учителю необхідно додати до визначення позасюжетних елементів їх складові, які для вивчення у старших класах доцільно подавати, згрупувавши у блоки: *описи* (пейзаж, портрет, інтер'єр, екстер'єр, світ речей), *відступи* (ліричні, авторські, публіцистичні, філософські, історичні, автобіографічні тощо), *вставні епізоди* (новели, сцени, сни, листи, екскурси (у минуле та майбутнє) та ін.) та *"заголовковий комплекс"* (термін С. Сисоєва), який охоплює назву твору, присвяту й епіграф. Оскільки систематизований матеріал краще сприймається й запам'ятовується, у процесі прочитання чи аналізу твору учням легко буде віднайти їх у тексті та структурувати саме за таким принципом.

Отже, запропонований матеріал для вивчення теоретико-літературного поняття "позасюжетні елементи" на уроках української літератури в старших класах скерований такими основними методичними принципами:

- науковості (учні старших класів знаходяться на завершальному етапі шкільної літературної освіти, тому повинні володіти основними знаннями з теорії літератури, які відповідають сучасному рівню літературознавчої науки);
- історизму (ознайомлення учнів з еволюцією терміну в процесі розвитку літератури);
- наступності (враховуючи те, що з поняттям "позасюжетні елементи" учні знайомляться в попередніх класах, вважаємо доцільним у старших класах його поглибити);
- доступності (учитель повинен оцінити рівень навчальних можливостей учнів і відповідно адаптувати поданий теоретичний матеріал, щоб він був їм доступний і зрозумілий);
- проблемності (старшокласникам буде цікаво долучитися до вирішення поставленої проблеми, що дасть можливість перевірити їх уміння зіставляти різні погляди в ході дискусії, виявляти здатність групувати, порівнювати та узагальнювати літературні явища, доводити свої твердження, висловлювати власну думку);
- вибіркості (весь теоретичний матеріал неможливо детально проаналізувати, а тому його частину доцільно запропонувати учням для самостійного опрацювання) та ін.

Обізнаність учителя української літератури з результатами сучасних наукових досліджень із теорії літератури загалом та з актуалізованої проблеми зокрема, продумана й вдало застосована методика подачі теоретичного матеріалу допоможуть сформулювати чітке визначення виучуваного поняття й подати повний перелік елементів композиції твору, які називаються позасюжетними. Методичні прийоми вивчення та застосування означеного теоретико-літературного поняття у процесі проведення різних видів аналізу та інтерпретації прозових творів є перспективою наших подальших розвідок.

Література

1. Абрамович Г. Л. Вступ до літературознавства : підручник для студентів педагогічних інститутів / Г. Л. Абрамович. – М. : Просвітництво, 1979. – 352 с.
2. Авраменко О. М. Українська література : підручник для 7 класу / О. М. Авраменко. – К. : Грамота, 2007. – 295 с.
3. Бандура О. М. Теорія літератури : посібник для вчителів / О. М. Бандура. – К. : Радянська школа, 1969. – 286 с.
4. Бондаренко Ю. І. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум : навч. посіб. для студентів філологічних факультетів / Ю. І. Бондаренко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 143 с.
5. Волинський П. К. Основи теорії літератури / П. К. Волинський. – К. : Радянська школа, 1967. – 368 с.
6. Галич О. А. Теорія літератури / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
7. Гараєва Г. Н. Внесюжетные элементы композиции в произведениях башкирских писателей / Г. Н. Гараєва // Вестник Челябинского университета. – 2010. – Вып. 42. – С. 42–48.
8. Квятковський О. П. Поетичний словник / О. П. Квятковський. – М. : Література, 1966. – 257 с.
9. Кожин В. В. Сюжет, фабула, композиція / В. В. Кожин // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Роды и жанры литературы. Кн. 2 / А. Г. Абрамович, В. В. Ермолова, М. С. Кургина. – М. : Наука, 1964. – 485 с.
10. Левитан Л. С. Основы изучения сюжета / Л. С. Левитан, Л. М. Цилевич. – Рига : Звайгзне, 1990. – 187 с.
11. Литературоведение от А до Я : энциклопедический словарь для юношества / сост. В. И. Новиков, Е. А. Шкловский. – М. : Современная педагогика ; Педагогика-Пресс, 2001. – 526 с.
12. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. – М. : НПК "Интелвак", 2001.

13. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. – Т. 1. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ "Академія", 2007. – 608 с.
14. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К. : ВЦ "Академія", 2006. – 752 с.
15. Медведев П. Н. Формальный метод в литературоведении / П. Н. Медведев (Бахтин М. М.). – Москва : Лабиринт, 1993. – 207 с.
16. Поспелов Г. Н. Теория литературы : учебник для ун-тов / Г. Н. Поспелов. – М. : Высш. школа, 1978. – 351 с.
17. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – М. : Провещение, 1966. – 480 с.
18. Ткаченко А. О. Мистецтво слова : вступ до літературознавства / А. О. Ткаченко. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 448 с.
19. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика : учеб. пособие / Б. В. Томашевский. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 334 с.
20. Швердіна А. П. Особливості використання позасюжетних елементів у художньо-біографічному романі Василя Шевчука "Страсті за Миколаєм" / А. П. Швердіна // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2009. – № 19 (182), жовтень. – С. 120–128.

УДК 371.3:82(07)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ Ф. СТЕНДАЛЯ НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Покатилова О. О.

Стаття присвячена актуальній проблемі поглибленого вивчення творчості Ф. Стендаля у профільній школі на засадах культурологічного підходу. Автор досліджує теоретико-технологічні аспекти порушеної проблеми, розкриває особливості застосування методики культурологічного аналізу в процесі осягнення монографічної теми "Творчість Ф. Стендаля" в 10 класі філологічного профілю.

Ключові слова: культурологічний аналіз, монографічна тема "Творчість Ф. Стендаля", урок світової літератури.

Статья посвящена актуальной проблеме углублённого изучения творчества Ф. Стендаля в профильной школе на основе культурологического подхода. Автор исследует теоретико-технологические аспекты затронутой проблемы, раскрывает особенности применения методики культурологического анализа в процессе постижения монографической темы "Творчество Ф. Стендаля" в 10 классе филологического профиля.

Ключевые слова: культурологический анализ, монографическая тема "Творчество Ф. Стендаля", урок мировой литературы.

The article is devoted to the present-day problem of in-depth study of F. Stendhal's works in specialized schools on the basis of culturological approach. The author investigates theoretical and technological aspects of this problem and reveals peculiarities of using the method of culturological analysis in the process of studying the monographic theme "The works of F. Stendhal" in the 10th grade with philological specialization.

Key words: culturological analysis, monographic theme "The works of F. Stendhal", lesson in world literature.

Серед основних завдань вивчення літератури в 11-річній школі автори Концепції літературної освіти визначають "оволодіння змістом художніх творів, усвідомлення їх місця в літературному процесі й розвитку національних культур; <...> розуміння школярами літератури як мистецтва слова і як складової духовної культури людства" [1]. Важливу роль у реалізації поставлених завдань виконує шкільний курс світової літератури, який передбачає осягнення кращих творів світового письменства в широкому культурологічному контексті. У висвітленні методики поглибленого вивчення творчості Ф. Стендаля на засадах культурологічного підходу полягає актуальність пропонованої розвідки.

Мета статті – дослідити теоретико-технологічні аспекти культурологічного аналізу на уроках світової літератури, розкрити особливості вивчення монографічної теми "Творчість Ф. Стендаля" на засадах культурологічного підходу.

Науковим підґрунтям у розкритті порушеної проблеми виступають праці В. Біллера, Ю. Борєва, Н. Волошиної, Г. Гачева, Г.-Г. Гадамера, М. Кагана, Є. Квятковського, Є. Колокольцева, Д. Лихачова, Ю. Лотмана, В. Маранцмана, О. Потебні, М. Рибникової, Б. Юсова тощо, в яких розкривається визначальна роль мистецтва в духовному, інтелектуальному, морально-етичному та естетичному розвитку особистості, у розкритті її творчого потенціалу. Методичним аспектам застосування культурологічного аналізу на уроках літератури присвячені дослідження В. Гладішева, В. Гогиберидзе, В. Доманського, С. Жили, Є. Колокольцева, В. Маранцмана, Л. Мірошніченко та ін.

Теоретичне обґрунтування культурологічного підходу до вивчення літератури знаходимо в працях В. Доманського, де художній текст розглядається як універсум, що становить собою "узагальнену модель світу, увесь комплекс світосприйняття письменника, його філософські, естетичні, релігійні й моральні погляди та їх вираження за допомогою системи знаків, кодів, мотивів, міфологем, символів тощо" [1, с. 10].

Серед видів літературознавчого аналізу, що використовуються у шкільній практиці викладання світової літератури, Л. Мірошніченко виокремлює культурологічний аналіз. На основі визначених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти змістових ліній, які ґрунтуються на методичних принципах діалогічності, полікультурності, контекстового розгляду літературних явищ, репрезентативності, етнокультурності, міжнаціонального підходу та ін., автор підручника "Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах" зазначає, що "культурологічний аналіз передбачає дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури" [6, с. 209].

Вивчення світового письменства в умовах профілізації старшої школи не обмежується традиційними завданнями і передбачає досягнення художніх творів у культурологічному контексті, формування навичок самостійно порівнювати твори словесного і суміжних мистецтв, розширення культурно-естетичного досвіду, розвиток художньо-творчих здібностей школярів. Таким чином, існує потреба в розробці методики культурологічного аналізу, яка дозволить системно підійти до розв'язання проблеми.

Під культурологічним аналізом розуміємо прийом і вид поглибленої роботи з перекладним твором. Його мета – забезпечити цілісне досягнення прочитаного в контексті національної і світової культури з урахуванням філософських, історичних, естетичних, лінгвістичних, літературознавчих аспектів тлумачення художнього тексту. Специфіка шкільного використання культурологічного аналізу полягає в його інтегративній природі (міжпредметній і міжмистецькій), безпосередній залежності від профілю навчання, рівня літературного і загальнокультурного розвитку школярів, підпорядкованості основним завданням курсу "Світова література".

Обґрунтування методичної системи шкільного культурологічного аналізу базується на пріоритетності профільного навчання, спрямованого на формування ключових компетентностей старшокласників, зокрема "набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти" [4]. Звідси постає мета авторської методики, що полягає у формуванні уявлення про художню своєрідність перекладних творів, особливості відображення в них світоглядних і ментальних ознак, культурно-історичного досвіду, морально-етичних та естетичних цінностей народів світу.

Універсальність методики культурологічного аналізу підтверджується можливістю її застосування на різних за своєю типологічною приналежністю і формою проведення уроках світової літератури:

1. Оглядових і монографічних.
2. Вступних, поглибленої роботи над художнім текстом, підсумкових.
3. Контрольних.
4. Комбінованих.

Використання культурологічних матеріалів на вступних уроках має на меті зацікавити школярів монографічною темою, пробудити в них інтерес до особистості письменника і його творчості, унаочнити виклад лекційного змісту, актуалізувати наявні мистецькі знання, творчі уміння, естетичний досвід читачів, підготувати до сприйняття літературного тексту. Поділяємо думку В. Маранцмана про те, що музика, образотворче мистецтво, фільм допомагають створити установку на читання, але "при цьому важливо, щоб, налаштувавшись на хвилю читання за допомогою інших мистецтв, учні не злили текст з увертюрою, а відчули його своєрідність на тлі близьких мотивів" [5, с. 205]. Крім того, важливо закласти підґрунтя для емоційно-образного сприйняття художнього твору і подальшого його аналітичного осмислення в широкому культурологічному контексті.

Основна мета уроків поглибленої роботи над твором полягає у збагаченні попередніх читацьких вражень школярів, у відпрацюванні умінь аналізувати прочитане в єдності змісту і форми, тексту і контексту, сюжетних і позасюжетних елементів. Послідовне й цілеспрямоване застосування культурологічного аналізу забезпечує удосконалення аналітичних здібностей учнів, відпрацювання умінь самостійної роботи з текстом. Пропонуємо план культурологічного аналізу перекладних творів.

План культурологічного аналізу творів світового письменства

1. Визначити роль перекладного тексту у вітчизняній культурі.
2. Охарактеризувати особистість автора, перекладача, культурні й особистісні творчі зв'язки.

3. З'ясувати часові межі створення оригінального тексту, проаналізувати співвідношення:

- текст – доба;
- текст – культура (філософія, історія, літературні зв'язки);
- текст – мистецтво (мистецтво як тло, ілюстрація; мистецтво як текст у тексті, структурна одиниця, що входить до тексту; мистецтво як система знаків).

4. Проаналізувати структурні елементи художнього тексту, з'ясувати рівень відображення в них філософських, історичних, мистецьких реалій культурної доби.

Проілюструємо можливості застосування культурологічного аналізу на матеріалі однієї з тем історико-літературного курсу для 10 класу. Останній відкривається розділом "Вступ. Із літератури реалізму" і передбачає звернення до творчості Ф. Стендаля, О. де Бальзака, Ф. Достоєвського, Л. Толстого. Дотримуючись хронологічного принципу, пропонуємо присвятити вступний урок-лекцію "У витоків реалізму" дослідженню основних етапів життєвого і творчого шляху Стендаля в контексті суспільно-політичного й культурного життя Франції першої третини XIX століття.

На початку мультимедійної лекції вчитель здійснює стислий екскурс в історію Франції часів правління Наполеона I Бонапарта, відтворює основні події, пов'язані з наполеонівськими походами та їх поразкою, реставрацією влади Бурбонів. Таким чином учні готуються до сприйняття біографії Стендаля та розкриття ідейно-художнього задуму роману "Червоне і чорне".

Під час лекції старшокласники дізнаються, що Анрі Бейль захоплювався Наполеоном, пов'язував із його ім'ям романтичні мрії про світле майбутнє Франції. Із цього приводу юнак занотував, що Наполеон "завойовував нам перемоги, і ми судили про всі його вчинки за законами тієї релігії, яка з раннього дитинства змушувала прискорено битися наші серця; ми бачили в цій диктатурі лише ... користь для вітчизни" [7, с. 475]. Не випадково сімнадцятирічним юнаком Стендаль вступив до наполеонівської армії, з якою пройшов Італію, Австрію, Німеччину... Під час російського походу, будучи головним військовим інтендантом, Анрі Бейль залишався вірним власним принципам і не шукав матеріального зиску для себе. Військова служба стала для Бейля, який обрав літературний псевдонім Фредерік Стендаль, поштовхом до роздумів. Він зрозумів деспотичний характер правління свого колишнього кумира Наполеона як "повторення монархічної нісенітничі", спробу "знищити соціальну свідомість французів".

Словесник звертає увагу школярів на те, що захоплення Наполеоном не позначилося на світогляді письменника, що формувався під впливом французьких просвітників. Першим учителем Стендаля був Ж.-Ж. Руссо, від якого ще в юності автор "Червоного і чорного" сприйняв ідеї природності і чутливості людини. Значний вплив мали на Стендаля праці Гельвеція, зокрема трактат "Про розум". Йому виявилися близькими ідеї утилітаризму і сенсуалізму, зведення всіх дій людини до задоволення егоїстичних бажань, до пошуків щастя, сприйняття пристрастей як головної рушійної сили, що визначає дії і вчинки особистості. Гельвецій учив перевіряти свої думки відчуттями і досвідом; не випадковими тому були судження Стендаля про те, що треба спостерігати і вивчати людей. Проте щастя і насолода у Стендаля були пов'язані з духовною, а не фізичною сферою; егоїстичний інтерес завжди стримувався ідеєю обов'язку. Моральна-етична система Стендаля, заснована на утилітаризмі, разом з тим відзначалась посиленою гуманістичною спрямованістю. Для пояснення своєї етики письменник вигадав історію про лейтенанта Луо, який, хворіючи на ревматизм, кинувся в холодну воду рятувати людину, хоча ніхто не бачив його і не зміг би звинуватити в боязкості або аморальності. Луо боявся почути вирок свого внутрішнього голосу. Це для нього вищий суд. Так ідея особистісного щастя поєдналась у Стендаля із щастям тих, хто оточує людину. Не випадково письменник вшановував усі дії Наполеона, спрямовані на розбудову суспільства вільних громадян, і засуджував його імператорські амбіції.

Звернення до прийому порівняння портретних зображень Наполеона у виконанні Ж.-Л. Давида ("Портрет генерала Наполеона Бонапарта", 1797 р.; "Наполеон на перевалі Сен-Бернар", 1800 р.; "Коронація Наполеона", 1805–1807 рр.), Ж. Енгра ("Портрет Наполеона на імператорському троні", 1806 р.), А.-Ж. Гро ("Наполеон на Аркольському мосту", 1796 р.), Ф. Жерара ("Портрет Наполеона", 1804 р.) дозволяє виявити неоднозначність тлумачення образу французького полководця і правителя,

забезпечити логічний перехід до поглибленої роботи над текстом "Червоного і чорного". З цією метою вчитель зачитує на уроці фрагмент із IX розділу "Вечір у маєтку" (від слів пані де Реналь "Чоловік зараз уже не повернеться до нас... Вони з садівником і камердинером перетріпуватимуть матраци в усьому домі" до слів Жюльєна Сореля "Так би й загинуло в одну мить моє добре ім'я!"), пропонує десятикласникам переглянути слайд з репродукціями картин, поміркувати над запитаннями, кому із художників, що зображували Наполеона, віддав би перевагу головний герой роману Стендаля, які записи він залишив "на звороті портрета на білому картоні".

На уроці поглибленої роботи з текстом роману Стендаля вивчається сукупність питань, пов'язаних із його жанровою специфікою, особливостями композиції, сюжету, системи образів, художніх прийомів зображення тощо. З'ясовуючи причини звернення автора "Червоного і чорного" до жанру соціально-психологічного роману, старшокласники пояснюють, що такий вибір дозволяє письменнику цілісно і правдиво змалювати панораму французької дійсності доби Реставрації з її соціальними контрастами, гострими конфліктами, живою боротьбою людських пристрастей. Не випадково назву твору Стендаль доповнює невеличким підзаголовком "Хроніка XIX століття" та словами Дантона, що використовуються як епіграф: "Правда, гірка правда". Отримавши завдання підтвердити текстом тяжіння французького письменника до реалістичних прийомів, школярі наводять приклади докладних описів місця подій і побуту героїв, вказують на чітко окреслений час сюжетної дії (1826–1830), наявність історичних екскурсів, які характеризують атмосферу постнаполеонівської Франції.

Поглиблене вивчення сюжету "Червоного і чорного" проводиться на основі запитань і завдань:

1. Чому основні події в "Червоному і чорному" розгортаються спочатку у Вер'єрі, а потім переносяться до Безансона та Парижа? Як у символічній назві твору відобразився його ідейно-художній задум?

2. Спробуйте відтворити у формі уявних спогадів Жюльєна Сореля загальну атмосферу провінційного містечка, семінарії та паризького вищого світу. Які зорові, звукові, нюхові асоціації при цьому виникають і доповнюють ваше початкове уявлення про зображене у творі?

3. Чим пояснюється явно виражена тенденція щодо посилення загального конфлікту під час перенесення подій із провінції до Безансона і Парижа при одночасному збереженні думки Ж. Сореля про те, що особистий інтерес і гроші панують скрізь?

4. Підготуйте виразне читання під музику уривка з роману (розділ XVI "Наступного дня", від слів "На щастя Жюльєна пані де Реналь була занадто схвильована й вражена..." до слів "...вона хотіла спитати його, чи кохає він її ще"). Як у виборі музичного супроводу допомагає таке твердження відомого музикознавця І. Соллертинського: "Музика для Стендаля – надто інтимна справа: вона нероздільно пов'язана з коханням, з багаточисельними захопленнями й розчаруваннями, з переживаннями мовчазного щастя та невисловлених страждань і образ... Ось чому він тяжіє до інтимної камерно-театральної музики XVIII століття". [9, с. 348]

Аналіз композиційних особливостей роману "Червоне і чорне" наближає учнів до осягнення авторської ідеї, яка полягає в зображенні трагічної долі непересічної особистості на тлі суспільної деградації. Стендаль не випадково проводить Жюльєна Сореля вуличками провінційного Вер'єра, зазирає разом із ним у келії безансонської семінарії, згодом перебирається до великосвітських салонів Парижа – усе це необхідне письменнику для того, щоб відтворити занепад французького суспільства доби Реставрації, показати жахливі наслідки, до яких призвела амбітна політика Наполеона.

Ключову роль у розкритті письменницького задуму відіграє тлумачення символічної назви роману. Звернення учнів до статті Б. Реїзова "Чому Стендаль назвав свій роман "Червоне і чорне"?" збагатить школярів версіями щодо кольорової символіки заголовку, культурологічними матеріалами, які проливають світло на одну з актуальних історико-літературних проблем. Так, спростовуючи припущення про прагнення письменника відобразити в назві твору суспільний антагонізм ("червоне" – колір революції, "чорне" – колір реакції), азартний характер головного героя ("червоне" і "чорне" – поля рулетки), приреченість Жюльєна Сореля (якщо б він народився раніше, то став би солдатом наполеонівської армії, символом якої є

начебто червоний колір; проте сучасна йому дійсність змушує вдягти сутану) та ін., дослідник знаходить пояснення в самому тексті, що містить дві ключові сцени: "... на самому початку роману він (Стендаль – прим. О. П.) показав пророчу сцену у вер'єрській церкві в той момент, коли Жюльєн робить свій "перший крок" на згубному шляху честолюбства та лицемірства. Друга пророча сцена (траур Матильди де Ла-Моль за страченим пращуром Боніфасом де Ла-Моєм – прим. О. П.) мала б надати більшої виразності образу Матильди й усім тим суспільним проблемам, котрі з нею пов'язані, і знову прокреслити основну лінію роману" [8, с. 185]. Саме ці дві сцени ("Жюльєн стріляє в мадам де Реналь, ...Матильда при свічках у глибокому траурі цілує відсічену голову Жюльєна" [8, с. 184]) були розміщені на обкладинках першого видання "Червоного і чорного", ілюстрованого Анрі Мон'є за вказівкою самого автора.

Проте досить поширеними в мистецтві є спроби вільного тлумачення стендалівської символіки, свідченням чого є фільм відомого французького режисера Клода Отан-Лара "Червоне і чорне" (1954). Організуючи перегляд окремих епізодів кінострічки й обговорення режисерських прийомів утілення класичного твору, вчитель пропонує старшокласникам визначити естетичну цінність екранізації, її відповідність письменницькому задуму. Із цією метою використовуються такі запитання і завдання:

1. Чому автор "Червоного і чорного" вдається до кольорової символіки у формулюванні назви роману?

2. Що, на вашу думку, символізують два основних кольори, які складають заголовок роману "Червоне і чорне"?

3. Прокоментуйте зауваження Б. Реїзова щодо режисерського прочитання "Червоного і чорного" Клодом Отан-Лара, який "теж став жертвою теорії мундиру й сутани і "розфарбував" роман зовсім не так, як це було у Стендаля. Він знищив "червону" сцену в церкві і замінив її теж "пророчою", але в кольоровому відношенні байдужою сценою із свічками, котрі гасить абат Пірар (такої сцени у романі немає). Потім він змінив колір мундиру, в який убирається Жюльєн Сорель у день приїзду до Вер'єра короля, – зняв з нього блідо-блакитний мундир і надягнув червоний. Невірно розуміння назви призвело і до викривлення сенсу роману" [8, с. 185–186].

Увагу старшокласників привертає образ Жюльєна Сореля, що становить проблемний центр "Червоного і чорного". На початку шляху він, вихований наполеонівським солдатом, "марить військовою кар'єрою", вірить істинам "Меморіалу святої Єлени", реляціям великої армії Наполеона і "Сповіді" Руссо. Але під тиском обставин Сорель пристосовується до нових вимог: вивчає книгу Жозефа де Местра "Про папу" і весь Новий завіт, щоб принести задоволення абатові Шелану, від якого залежить його майбутнє; опановує мистецтво лицемірства. І водночас зберігає портрет Наполеона, вбачаючи в ньому героя третього стану, мріючи повторити його подвиги.

Під час обговорення тези про те, що Жюльєн Сорель робить вибір відповідно до законів свого часу, використовуємо прийом коментованого читання окремих епізодів твору. Так, наприклад, аналізуючи розділ V "Переговори", учні зачитують і коментують такий монолог головного героя: "Коли Бонапарт примусив говорити про себе, Франція боялася іноземної навали; військові доблесті були необхідні, і вони були в моді. А тепер священик у сорок років одержує платню в сто тисяч франків, тобто втричі більше, чим уславлені генерали Наполеона. <...> Треба стати служителем культу" [10, с. 38]. Дві перші фрази містять у собі докази, на підставі яких Жюльєн робить висновок: "Треба стати служителем культу". Отже, не покликання рухає персонажем, а цинічний розрахунок.

Застерігаючи учнів від однобічного сприйняття образу Жюльєна Сореля, словесник акцентує їхню увагу на поступовому прозріванні головного героя, якому відкриваються нищість душ провінційних дворян і буржуа, духівництва. Відбувається переродження стендалівського персонажа. Не випадково щирі та природні почуття пані де Реналь, смерть на ешафоті для тридцятирічного Жюльєна Сореля виявляються більш бажаними, чим багатство, титули, кохання аристократки Матильди де Ла-Моль.

Поглибленого осмислення заслуговують і образи пані де Реналь та Матильди де Ла-Моль. Якщо перша є благородною, хоча по-провінційному й наївною, то її суперниця – жінка пихата, самозакохана і честолюбна. Із метою актуалізації читацьких знань, активізації аналітичної діяльності старшокласників учитель

наводить різні літературознавчі оцінки жіночих образів, пропонує порівняти їх, обґрунтувати на їхній основі власні оцінки. Після читання уривків зі статті Д. Затонського "Стендаль", старшокласники опрацьовують такі запитання і завдання:

1. Наскільки виправданою є спроба уподібнити Жюльєну Сорелю таких персонажів роману, як пані де Реналь "з її чарівною жіночістю і становими забобонами", абата Пірара – "жорстокого прихильника віри і м'якого наставника героя", маркіза де Ла-Моля, "аристократа, реакціонера...", але особистість непересічну, сильну, по-своєму привабливу". [2, с. 191] Обґрунтуйте власну думку.

2. Чи має рацію Д. Затонський, коли стверджує, що ніхто з перелічених героїв за своєю пристрасністю, непередбачуваністю дій не наблизений до Жюльєна Сореля настільки, наскільки це вдалося Матильді де Ла-Моль? Чи погоджуєтесь ви з думкою літературознавця про те, що Матильда є рівновеликим партнером Жюльєна Сореля, що вона "більш природня, більш цілісна" [2, с. 191], ніж головний герой?

Пані де Реналь, жінка щира й чесна, змушена вдавати вірну дружину, жити із чоловіком, який понад усе цінує гроші. Матильда зверхньо ставиться до представників нижчих станів, своєю поведінкою ображає Жюльєна Сореля. Протиприродні дії своїх героїнь Стендаль пов'язує із впливом середовища. Отже, письменницька думка про те, що суспільство губить своїх кращих представників, поширюється і на жіночі образи.

Поглиблене вивчення творчості Ф. Стендаля не вичерпується методикою культурологічного аналізу. Тому перспективи розробки проблеми вбачаємо в розширенні методичної палітри вчителя, у визначенні ефективних прийомів організації аналітичної роботи старшокласників над текстом.

Література

1. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе : автореф. дисс. на соис. науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания литературы" / В. А. Доманский. – М., 2000. – 40 с.

2. Затонский Д. В. Стендаль / Д. В. Затонский // История всемирной литературы : в 9 т. – М. : Наука, 1989.

Т. 6. – 1989. – С. 185–195.

3. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/ – Назва з екрана.

4. Концепція профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/ http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/ – Назва з екрана.

5. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов : в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – Ч. 1. – М., 1994. – 288 с.

6. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2010. – 432 с.

7. Моруа А. Три Дюма. Литературные портреты / А. Моруа. – Кишинёв, 1974. – С. 471–486.

8. Реизов Б. Г. Почему Стендаль назвал свой роман "Красное и чёрное"? / Б. Г. Реизов // Из истории европейских литератур. – Л., 1970. – С. 170–186.

9. Соллертинский И. Музыкально-исторические этюды / И. Соллертинский. – Л. : Госмузгизд, 1956. – 397 с.

10. Стендаль Ф. Червоне і чорне / Ф. Стендаль. – Харків : Фоліо, 2004. – 511 с.

УДК 378.016:81'367.625

ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛІВ НЕДОКОНАНОГО ВИДУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Чубань Т. В.

У статті досліджено питання про значення спостереження над словом і реченням при вивченні граматики української мови, охарактеризовано видові особливості дієслів, описано граничні й неграничні дієслова недоконаного виду, наведено приклади речень із дієсловами недоконаного виду.

Ключові слова: граничні дієслова недоконаного виду, неграничні дієслова недоконаного виду, відсубстантивні дієслова, відад'єктивні дієслова, перфективація.

В статье исследован вопрос о значении наблюдения над словом и предложением при изучении грамматики украинского языка, охарактеризованы видовые особенности глаголов, описаны граничные и неграничные глаголы несовершенного вида, наведены примеры предложений с глаголами несовершенного вида.

Ключевые слова: граничные глаголы несовершенного вида, неграничные глаголы несовершенного вида, отименные глаголы, отадъективные глаголы, перфективация.

The article addresses the question of importance of observing words and sentences while studying Ukrainian grammar, describes aspect peculiarities of verbs, imperfective verbs with or without emphasis laid on their limits, and gives examples of sentences with imperfective verbs.

Key words: imperfective verbs with or without emphasis laid on their limits, substantivized verbs, adjectivized verbs, perfectivation.

Важливе місце в методичній роботі викладачів української мови мають праці О. М. Беляєва, адже ефективні методи й засоби навчання мови, які він описує, можна використовувати й під час підготовки студентів-філологів. Так, обстоюючи значення спостереження над мовою, О. М. Беляєв уважав, що минуть роки і цей метод знову пробиватиме шлях у школу: "Почасти він знайшов своє відбиття в нових підручниках мови, де частину матеріалу викладено на основі вправ для спостережень і самостійних висновків учнів. Досвід роботи за цими підручниками показує, що метод спостереження доцільно застосовувати тоді, коли факти та явища, що вивчаються, є складними або специфічними для української мови, вимагають того, щоб у них спочатку розібратися шляхом аналізу тексту (прикладів), перш ніж вдаватися до відповідного теоретичного положення, граматичного визначення чи правила. При цьому треба уникати помилок минулих років, а саме перетворення спостереження в універсальний метод навчання мови" [1, с. 64].

На філологічних факультетах ВНЗ лінгвістична підготовка майбутніх учителів української мови передбачає вивчення навчального курсу "Сучасна українська літературна мова", важливим компонентом якого є граматики. І тут важливим етапом є спостереження над мовними фактами. З'ясування закономірностей розвитку граматичної структури неможливе без урахування змінності мови та її системного характеру. Сама мовна реальність як об'єкт дослідження в принципі, уважає В. Горбачук, у своїй сутності віками залишається незмінною, існує поза волею дослідника, завдання якого – пізнати цю реальність, збагнути її та по можливості адекватно описати. "Але наше розуміння цієї лінгвальної дійсності, її наукове відображення залежить від багатьох факторів, є відносним. Це зумовлюється, зокрема, тим, що кожна наука, поки жива, постійно удосконалює свій дослідницький апарат, розвивається в напрямку проникнення в глибинну сутність досліджуваної реальності. Науково-понятійна картина цієї реальності залежить від позиції, точки зору, світоглядно-методологічних настанов і самого дослідника. Цим пояснюється неоднакове тлумачення різними вченими одних і тих явищ мови..." [3; 7]

Проблема статті полягає в доведенні того факту, що разом із науково-дослідницькою метою, обравши певний аспект дослідження, необхідно добирати

мовне підтвердження шляхом спостереження над мовою, причому в одному випадку будемо бачити лексичні чи морфологічні властивості слова, використовуючи для цього доступні засоби й методи, а в іншому висвітлювати словотвірний рівень. Готуючи статтю, маємо на меті вирішити такі завдання: дослідити шляхом спостереження над мовою літературного твору особливості граничних і неграничних дієслів, описати явище перфективації, окреслити межі видової співвіднесеності дієслів, проілюструвавши це на матеріалі повісті Григорія Квітки-Основ'яненка "Сердешна Оксана".

Будь-яка словоформа є матеріалом для граматичних досліджень. Студенти ж вивчають її морфемну, морфологічну й синтаксичну структури. Їм доводять, що граматики – це учення про внутрішню й зовнішню формальну структуру одиниць мови (слів і речень). Вихідним матеріалом під час дослідження граматики є повнозначне слово. Воно є підпорядкованим елементом по відношенню до одиниць синтаксичного рівня й поряд із тим є сукупністю елементів рівня морфологічного. Основним об'єктом морфології є слово, завданням – усебічна характеристика всіх граматичних ознак слова. Так, наприклад, компонуєчи матеріал до практичного заняття з сучасної української мови на тему: "Особливості дієслів недоконаного виду у сучасній українській мові", у якому центром опису є дієслово, студентам необхідно надати можливість спостереження над мовою певного твору, а також навчити виконувати морфологічний аналіз дієслова. Їм дають відомості про те, що до проблеми видової співвіднесеності дієслів у сучасній українській мові зверталось не одне покоління мовознавців, про що свідчать праці В. М. Русанівського [7; 8], К. Г. Городенської і М. В. Кравченко [4], І. І. Овчіннікової [6], що здобутки сучасної аспектології безсумнівні, але не втратили своєї актуальності такі загальнотеоретичні проблеми, як статус категорії виду, семантика видової опозиції, граматична й граматико-словотвірна перфективація тощо.

Дієслова недоконаного виду, виражаючи нецілісну дію, представляючи її як процес, означаючи дію або стан в їх розгортанні, залежно від здатності досягти своєї внутрішньої межі, поділяються на граничні й неграничні. Граничні дієслова недоконаного виду виражають дії, процеси та стани, які спрямовані на досягнення внутрішньої межі як критичної точки в їх розгортанні. Перспектива досягти цієї межі уможливорює для них доконаний корелят, із яким вони утворюють видову пару. Неграничні дієслова недоконаного виду позначають такі дії, процеси та стани, які у своєму розгортанні не спрямовані на досягнення внутрішньої межі як критичної точки. Саме тому вони залишаються поза видовою опозицією. Поділ дієслів недоконаного виду на граничні й неграничні вмотивовує їх видову співвіднесеність, а саме: граничні дієслова недоконаного виду є парновидовими, співвідносними за видовою ознакою, а неграничні – одновидовими дієсловами недоконаного виду, або не співвідносними за видовою ознакою. Що ж до дієслів доконаного виду, то вони завжди виражають обмежену внутрішньою межею цілісну дію. За семантичною ознакою граничності / неграничності дієслова недоконаного виду поділяються на три групи: 1) парновидові (дієслова з граничною основою); 2) непарні, одновидові дієслова недоконаного виду (дієслова з неграничною основою); 3) непарні, одновидові дієслова доконаного виду (дієслова з часовими афіксами).

Вивчаючи видову співвіднесеність дієслів, потрібно брати до уваги їх генетичну неоднорідність, що можемо проілюструвати на матеріалі повісті Григорія Квітки-Основ'яненка "Сердешна Оксана". Як відомо, за походженням дієслова поділяються на вербальні, або непохідні, і відіменні, утворені від іменникових, прикметникових, займенникових та числівникових основ. У них різний лексико-семантичний потенціал, що зумовлює відмінності в їх видовій структурі. Граничний характер мають дії, які виражають вербальні дієслова односпрямованого руху (*бігти, летіти, повзти*), конкретної фізичної дії (*будувати, варити, полоти, шити, рубати, різати, трощити*) та більшість дієслів інтелектуальної діяльності (*рахувати, вчити, множити*): *Уранці, чи зробила що, чи ні, по своїй натурі побігла до подруг, щоб вп'ять зібратись їм дивитись на муштру* [5, с. 281]; *Як пішла по воду, а там подруженьки зострілися, та й почали мені сміятися, що я й білоручка, як ви мене, мамо, зовете, та й я пішла по воду, та не вмію відер нести, коромисло не так держу; зовсім обсміяли; а тут Трохимові собаки як нападуть на мене, а я як побіжу, як злякаюсь!* [5, с. 287]; *А що, Оксано! – став казати Петро, послішаючи за нею, що мов ластівка летить і до землі від радощів не доторкається* [5, с. 286]; *Не*

випросилась, а випручилась наша Оксана, і як муха, від нього полетіла і ускочила у хату... [5, с. 288]; *Перестала Оксана жартувати і до подруг бігати: усе сидить дома, то шие, то пряде* [5, с. 290]. За семантичною ознакою граничності ці дієслова недоконаного виду здатні корелювати з формами доконаного виду, але реалізувати цю здатність вони можуть лише за наявності відповідних граматичних засобів – повністю десемантизованих префіксів. У дієслів односпрямованого руху таких засобів зовсім немає, тому що префікси – їх потенційні перфективатори, крім граматичного значення доконаного виду, надають їм різних словотвірних значень, пор.: *влетіти, перелетіти, залетіти, прилетіти* і т. д. Видові префіксальні кореляції вербальних дієслів конкретної фізичної дії та інтелектуальної діяльності формують вибірково, залежно від здатності того чи іншого префікса десемантизуватися й перетворитися на показник доконаного виду в структурі дієслова з відповідним лексичним значенням. Основним засобом їх граматичної перфективації є префікс по-, пор. видові пари: *будувати – побудувати, рахувати – порахувати, множити – помножити, шити – пошити, полоти – пополоти*. Гранично з ним зблизився, а в межах багатьох видових кореляцій і перетнувся, префікс з-/зі-, с-, пор. видові пари: *будувати – збудувати, молоти – змолоти, в'язати – зв'язати*.

Неграничний характер мають дії, які виражають дієслова обох генетичних груп із значенням звучання, мовлення та мислення, вербальні дієслова, що передають різноспрямований рух, відсубстантивні дієслова, що виражають словотвірні значення "бути кимось, уподібнюватися до когось" і "займатися певною діяльністю": *От Оксана мовчала, мовчала далі й каже: "Ви б вже покинули об сьому й думати"* [5, с. 286]; *Казала, що підеш за мене, то не мори мене; нехай я пришлю людей, поберімося вже собі* [5, с. 286]; *... Зібрались, щоб поговорити, та нічого і не кажуть, знай цілуються...* [5, с. 288]. Більшість відсубстантивних дієслів означає неграничні дії, процеси та стани; граничністю характеризуються лише ті дії, які спрямовуються на об'єкт, та відад'єктивні дієслова, які вирізняються граничним характером виражених ними процесів та дій. Семантично зумовлену здатність формувати видові опозиції найпоспідовніше реалізують відад'єктивні дієслова процесу із суфіксами -а-, -і-, -ну-, перший із яких виражає словотвірне значення "ставати якимсь за ознакою у більшому ступені її вияву", а два інших – "ставати якимсь за ознакою". Це зумовлено однотипністю їх словотвірної структури. Основними засобами їх граматичної перфективації є префікси по- та з-/с-, причому для багатьох дієслів, що вказують на становлення ознаки, вони є рівноправними, пор.: *важчати – поважчати, білішати – побілішати, червоніти – почервоніти: Земля під нею запалала, небо над нею загорілося; сонечко, як мак, почервоніло...* [5, с. 284].

Проаналізувавши дібраний матеріал, можна разом зі студентами зробити такі узагальнення та висновки: тільки близько третини вербальних та відіменних дієслів недоконаного виду співвідносяться за видовою ознакою, решта має статус одновидових дієслів недоконаного виду. Основним засобом утворення корелятив доконаного виду до вербальних та відіменних дієслів є префікси. Свою граматичну функцію вони реалізують лише в структурі дієслів із граничною семантикою, до яких належать вербальні дієслова односпрямованого руху, конкретної фізичної дії, інтелектуальної діяльності людини, а також відад'єктивні дієслова, що вказують на процеси, становлення ознаки в більшому або звичайному ступені її вияву, й відіменні дієслова, які виражають дії, що спрямовуються на об'єкт. Найпоспідовніше її виконують префікси по- та з-/с-. Параметри граматичної перфективації у вербальних і відіменних дієслів в основному збігаються, адже граматичний статус у структурі переважної більшості дієслівних основ обох генетичних груп з граничною семантикою мають тільки префікси по- та з-/зі-, с-. Відмінним у вживанні цих префіксів є те, що з відад'єктивними дієсловами в межах їх прямого ЛСВ вони поєднуються більш поспідовно, ніж із вербальними, що зумовлено однотипністю словотвірної структури цих дієслів.

Сучасний стан науки про мову й надалі вимагає повніше та глибше вивчати питання граматики української мови, важливої ланки мовної системи, тому в межах отриманих результатів можна визначити перспективу подальшого студіювання в цьому напрямку: простеження ефективності певних засобів і методів навчання мови.

Література

1. Беляєв О. М. Сучасний урок української мови / О. М. Беляєв. – К. : Радянська школа, 1981. – 176 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : підручник / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
3. Горбачук В. Т. Синтаксис української літературної мови. Вступ / В. Т. Горбачук. – Слов'янськ : Б. в., 1995. – 27 с.
4. Городенська К. Г. Словотвірна структура слова / К. Г. Городенська, М. В. Кравченко. – К. : Наукова думка, 1981. – 199 с.
5. Григорій Квітка-Основ'яненко. Повісті та оповідання. Драматичні твори / Григорій Квітка-Основ'яненко. – К. : Наукова думка, 1982. – 540 с.
6. Овчіннікова І. І. Лексико-семантична класифікація дієслів конкретної фізичної дії з семантикою створення об'єкта в українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук / І. І. Овчіннікова. – К., 1993. – 23 с.
7. Русанівський В. М. Дієслово – рух, дія, образ / В. М. Русанівський. – К. : Радянська школа, 1977. – 55 с.
8. Русанівський В. М. Структура українського дієслова / В. М. Русанівський. – К. : Наукова думка, 1971. – 315 с.

УДК 371.686:3724

СИСТЕМА МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ВПРАВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 3–4 КЛАСАХ

Чупріна О. В.

У статті розглядається сутність мультимедійних вправ, їх роль у процесі розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи (3–4 класи). Автор характеризує систему мультимедійних завдань, яка спрямована на розвиток комунікативної компетентності молодших школярів.

Ключові слова: мультимедійні вправи, зв'язне мовлення, початкова школа.

В статье рассматривается сущность мультимедийных упражнений, их роль в процессе развития связной речи учащихся начальной школы (3–4 классы). Автор характеризует систему мультимедийных заданий, которая направлена на развитие коммуникативной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: мультимедийные упражнения, связная речь, начальная школа.

The article looks at the essence of multimedia exercises, their role in the development of connected speech of elementary school students (the 3rd–4th grades). The author describes the system of multimedia exercises aimed at developing communicative competence of elementary school students.

Key words: multimedia exercises, connected speech, elementary school.

Курс української мови – важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін [6, с. 1].

Програма передбачає набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне й писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак основну увагу в навчанні варто приділяти розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. Із цією метою необхідно використовувати спеціальні види роботи, забезпечувати регулярний контроль за сформованістю відповідних умінь. Учні одержують загальні уявлення про мову як засіб спілкування, пізнання, впливу; про існування у світі різних мов (споріднених і неспоріднених), про державну мову та інші мови, що функціонують в Україні [6, с. 5].

Формування, розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань – усних і письмових. Перш за все переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки з повсякденного життя школярів тощо. Необхідно пропонувати учням складати усні й письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення тощо) [6].

Проблемам забезпечення розвитку й удосконалення умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, формування певного кола знань про мову й мовних умінь, підпорядкована ціла низка публікацій (М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Веніг, І. Гудзик, В. Мельничайко, Н. Лесняк, О. Петрук, О. Хорошковська та ін.); застосування функціонально-комунікативного підходу до вивчення рідної мови (О. Лобанюк, С. Омельчук, О. Петрук, К. Пономарьова); використання мультимедійних технологій у початковій школі (А. Ашерів, В. Биков, І. Булах, Р. Гуревич, О. Довгялло, К. Дулінг, М. Жалдак, Ю. Жук, Г. Кедрович, Ж. Меншикова та ін.); упровадження інтерактивних технологій на уроках української мови в початкових класах (О. Бурім, С. Іванішена, І. Кратасюк, Г. Коберник, О. Комар, А. Лисенко, Н. Лесняк, О. Мельничайко, Н. Побірченко, С. Цінько). Цікавими й корисними є методичні видання О. Бурім [1], О. Мельничайко та Н. Лесняк [5], В. Садової, у яких подані матеріали

для інтерактивної роботи, проте мовленнєво-ситуативні завдання, спрямовані на формування мовленнєвих умінь у певних видах мовленнєвої діяльності, подані епізодично, без певної системи.

Засобом формування мовних і мовленнєво-комунікативних умінь можуть слугувати завдання із застосуванням *мультимедіа* (візуальне проектування на дошці), які допомагають надати мовному завданню або вправі комунікативної спрямованості, об'єднати мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну змістові лінії.

Дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання, що використовуються на уроках української мови в початковій школі, можна стисло визначити так:

- збільшення мотивації до навчання;
- активізація навчальної діяльності учнів, посилення їхньої ролі як суб'єкта навчальної діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри й характеру допомоги тощо);
- індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення меж самостійної діяльності школярів;
- урізноманітнення форм подання інформації;
- урізноманітнення типів навчальних завдань;
- створення навчального середовища, яке забезпечує "занурення" учня в уявний світ, у певні соціальні й виробничі ситуації;
- постійне застосування ігрових прийомів;
- забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливість рефлексії;
- можливість відтворення фрагмента навчальної діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності застосування мультимедійних вправ як засобу реалізації комунікативно-діяльнісного підходу на уроках української мови (3–4 кл.), виявленні специфіки цього типу завдань, їх класифікації та розробці до системи вправ і завдань мультимедійного супроводу, що надасть вправам чинного підручника з української мови комунікативної спрямованості.

Теоретичними засадами представленої системи комунікативних завдань слугували нормативні документи, державні документи з проблем мовної освіти в Україні, праці вітчизняних науковців (О. Біляєв, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Веніг, Т. Донченко, Л. Мацько, К. Климова, В. Мельничайко, О. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Плющ, О. Петрук, Л. Скуратівський, О. Хоршківська, С. Цінько, Л. Шевцова, Г. Шелехова та ін.).

У чинних підручниках представлена достатня кількість вправ, виконання яких передбачає індивідуальну, групову та парну форми роботи, роботу з текстом та малими фольклорними жанрами, формування мовних і мовленнєвих умінь, тощо [4]. Розвиток зв'язного мовлення, формування комунікативних умінь школярів оптимізує надання вправам мультимедійного супроводу, а також ситуативного характеру.

Вибірка мультимедійних завдань зорієнтована на посилення комунікативної спрямованості, формування мовленнєво-комунікативних умінь молодшого школяра за умови збереження закладеної в підручнику методичної системи. Значна увага у виборі вправ приділялася особистості учня, його інтересам, окресленню складових ситуації спілкування, зміні його статусних ролей (рольові ігри), використанню елементів мультимедійних технологій, які забезпечують активну розумову, психологічну й мовленнєву діяльність школярів протягом усіх структурних етапів уроку.

Методика застосування мультимедійних комунікативних (мовленнєво-ситуативних) завдань є варіативною: учитель на свій розсуд може коригувати зміст ситуації спілкування й спосіб її презентації учням, а також форму кінцевого продукту спілкування [2]. Наведемо приклади таких вправ.

Завдання № 1. Рольова гра "Учитель й учні" (розвиток діалогічного мовлення).

Учитель призначає "керівника-вчителя" та "учнів". "Учитель" пояснює, що таке іменник, і перевіряє розуміння матеріалу за допомогою контрольних запитань, які висвітлюються на мультимедійній дошці. "Учні" слухають пояснення й відповідають на запитання. Мета мовлення "учителя" – пояснити "учням", що таке іменник і які в нього головні ознаки. Адресат – "учень". Форма – усний монолог. Тип мовлення – розповідь з елементами роздуму. Стиль – науковий. Мета мовлення "учнів" – розповісти, що таке іменник, відповідаючи на поставлені запитання "учителя", прослухавши його пояснення. Адресат – "учитель". Адресант – сам учень 4 (3)-го класу. Форма – усний діалог. Стиль – науковий.

Завдання № 2. Гра "Мікрофон" (розвиток діалогічного мовлення).

Учитель передає уявний мікрофон учню із запитанням: які частини мови вивчалися в попередніх класах і в цьому навчальному році. А далі "мікрофон" передається у вільному порядку, учні з'ясовують ознаки іменника, прикметника, їх роль у мовленні. Ситуація спілкування:

– Уяви, що в школі працюють представники місцевого каналу телебачення, проводять зйомки проб на участь у лінгвістичному конкурсі учнів 4 (3)-х класів шкільного міста (області). Потрібно швидко й правильно відповісти на запитання ведучого (один з учнів класу).

Орієнтовані запитання й відповіді дублюються на мультимедійній дошці після того, як учень дав чітку відповідь.

Адресат – учні класу, працівники телебачення. Адресант – сам учень. Тема – частини мови, які раніше вивчалися. Мета – з'ясувати, які частини мови знають учні, виявити знання про особливості кожної з них.

У процесі вивчення лінгвістичної теорії потрібно звертати увагу на функціональне навантаження кожної частини мови. Із цією метою використовуються дидактичні вірші, матеріали з цікавого мовознавства тощо. Лінгвістична теорія, яка супроводжується чітким яскравим зображенням, слугує матеріальною опорою для побудови власних висловлювань мовознавчої тематики.

Завдання № 3. Робота в малих групах (розвиток монологічного мовлення).

А) Прочитайте вірш Лариси Лужицької "Займенник", дайте відповідь на запитання:

– Чому автор називає займенник добрим другом іменника, числівника, прикметника? – Як зрозуміти слова "Ця частина мови ... потрібна дуже"? Для чого потрібні займенники?

Б) Розберіть слово займенник за будовою. Учитель на інтерактивній дошці дублює відповіді учнів.

– Який корінь у цьому слові?

– Доберіть споріднені спільнокореневі слова. Якого значення додає словам корінь?

Завдання 4. Робота в парах, розвиток діалогічного мовлення.

Постав своєму сусідові по парті три запитання за правилом із підручника. Уважно вислухай відповіді, у разі потреби доповни чи виправ його. Дай відповіді на його запитання.

План-підказка зазначений на мультимедійній дошці:

1. Що таке займенник?

2. На які питання він відповідає?

3. Які частини мови займенник може замінити?

Завдання № 5. Індивідуальна, парна або колективна форми роботи із мультимедійним зображенням на дошці.

– Як правильно вимовити й записати словами словосполучення з числівниками? Про що тобі нагадують ці словосполучення? 6 годин 45 хвилин (7 годин 15 хвилин). Що ти в цей час робиш? Як ще можна записати ці словосполучення? Вибери ті числівники, які допоможуть тобі розповісти про свій розпорядок першої половини дня. Склади речення.

А. Індивідуальна робота. Учні отримують картки з числівниками, які надруковані цифрами, і потім записують їх словами, складають речення, далі усно – творчі розповіді.

Б. Робота в парах. За аналогією учні складають запитання про розпорядок другої половини дня (5–6 запитань), ставлять їх сусідові по парті. Або ж пропонується обмін письмовим варіантом запитань, на які треба дати відповідь, використавши різні способи номінації числівників. Цей варіант завдання можна провести в ігровій формі, використавши технологію "Інтерв'ю". Початок запитань зображено на інтерактивній дошці, що слугує опорою для складання його продовження.

Завдання № 6. Розвиток усного монологічного мовлення (без опори на готовий текст). До опису мовленнєвої ситуації додається опорний мультимедійний матеріал (словосполучення, ключові слова, завдання – інструкції, стимулюючі репліки). Усне складання розповіді в групах на тему: "Багряна осінь". На мультимедійній дошці зображено опорні слова для кожної групи:

І група: золотими, чарівниця-осінь, багрянцем, берези, холодний, барвами щедро, жовтогарячий;

II група: торкнулася, вітер, зриває, клен, кружляючи, землю, шаром, листя, гілками, чудова, зимувати, ковдра;

III група: вона, стали, між, м'яким, запашна, оселяться, туман, покривалом, сонце, застилають, куриться, птахи, осінь, гарна, багата, прощальні.

Потім капітани команд зачитують утворений текст. У цей час на мультимедійній дошці з'являються ілюстрації на пропонувану тему, що дає змогу учням не тільки словесно, а й візуально її осягнути.

Завдання № 7. "Сенкан". Розвиток писемного монологічного мовлення. Ситуація спілкування. – *Уяви, що ти поет, який складає сенкани, мешкаєш у країні Частин Мови. Тобі доручили скласти особливий вірш на честь Прислівника, але так, щоб не образити інші частини мови.*

Пам'ятка висвітлюється на дошці:

Сенкан – це неримований вірш, що складається з п'яти рядків, мета якого – висловлення вражень чи опис характерних ознак якогось предмета, явища, особи.

1-й рядок – одне слово (іменник), у якому зосереджена суть теми (Прислівник).

2-й рядок – опис теми, який складається з двох слів – прикметників ...

3-й рядок – визначає дію, пов'язану з темою (три дієслова) ...

4-й рядок – речення, що складається з чотирьох слів, яке виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного.

5-й рядок – одне слово або словосполучення, сутність теми, висновок [4].

Отже, аналіз нормативних документів, чинних підручників, лінгводидактичної літератури засвідчує актуальність і перспективність створення системи мультимедійних завдань комунікативної спрямованості. У статті описана вибірка мультимедійних комунікативних завдань у 3–4 класах, які доповнюють методичну систему вправ чинних підручників, сприяють реалізації комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів. Перспективним є подальше дослідження ролі мультимедійних комунікативних завдань у процесі розвитку зв'язного мовлення.

Література

1. Бурім О. Інтерактивні дидактичні ігри в початковій школі / О. Бурім. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
2. Варзацька Л. О. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 204 с.
3. Вашуленко М. С. Рідна мова: підручник для 4-го класу / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Освіта, 2004. – Ч. 1. – 128 с.
4. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі / Г. Лещенко, Л. Іванова // Нова пед. думка. – 2009.
5. Мельничайко О. І. Українська мова. Дидактичний матеріал для інтерактивної роботи. 3–4 класи / О. І. Мельничайко, Н. В. Лесняк. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2007. – 80 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – Київ : Початкова школа. – 2012. – 432 с.

УДК 373.5.047.016:821.2.09

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Шевченко З. О.

Стаття присвячена проблемі загальнокультурної основи вивчення української літератури на факультативних заняттях в умовах допрофільної підготовки.

Ключові слова: українська література, факультативні заняття, загальнокультурна компетентність, допрофільна підготовка, основна школа, мистецький контекст.

Статья посвящена проблеме общекультурной основы изучения украинской литературы на факультативных занятиях в условиях допрофильной подготовки.

Ключевые слова: украинская литература, факультативные занятия, общекультурная компетентность, допрофильная подготовка, основная школа, художественный контекст.

The article is devoted to the problem of the general cultural basis of studying the Ukrainian literature in elective courses under conditions of pre-specialization education.

Key words: Ukrainian literature, electives, general cultural competence, pre-specialization education, middle school, artistic context.

Диференціація навчання на сучасному етапі реформування освітньої парадигми висунула на порядок денний питання допрофільної підготовки учнів основної школи як важливого чинника розвитку і реалізації їхніх пізнавальних інтересів і можливостей. Ми робимо акцент у розробці проблеми саме на індивідуалізації, або диференціації, а не на передчасній профілізації, як стверджують деякі вчені-педагоги.

Теорія допрофільної підготовки перебуває на початковому етапі свого становлення, хоча говорять про неї вже упродовж останніх 10-ти років. У сучасних педагогічних словниках ще відсутнє тлумачення поняття "допрофільне навчання", поняття "факультативні заняття", зокрема для 8–9 класів, уведено в нормативні документи досить давно.

Практика вступу абітурієнтів на філологічні факультети засвідчує, що великий відсоток випускників обирає професію філолога, а ще більший – учителя-словесника не тому, що вони відчують інтерес до цієї професії, а радше тому, що легше вчитися порівняно з іншими факультетами.

У результаті загальний рівень професійної підготовки вчителя-словесника значно нижчий, ніж мав би бути, якби належним чином здійснювалася допрофільна, а потім більш свідомо профільна підготовка учнів щодо їхнього загального розвитку.

Саме про загальнокультурний розвиток учнів має дбати учитель-словесник у першу чергу, зважаючи на тенденції реформування шкільної освіти, відображені в нових документах – Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти та Концепції літературної освіти. Учням потрібно сформувати сильну мотивацію оволодіти глибокими мовними і літературними знаннями, навести переконливі аргументи про те, як нині у суспільстві зростає роль логічного, точного, виразного, доречного висловлювання.

У зв'язку з цим зростає потреба у підвищенні загальнокультурного рівня підростаючого покоління. У Державному стандарті окремо виділено серед інших культурологічну лінію, яка передбачає усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, ознайомлення учнів з визначними цінностями світової художньої культури, розширення ерудиції учнів, виховання їхньої загальної культури. Зокрема, в основній школі передбачено формування стійкої мотивації до вивчення української літератури, а також вироблення умінь і навичок читацької діяльності та читацької культури, що складає разом літературну компетентність.

Таким чином, можна окреслити першочергові завдання підготовки учнів 8–9 класів на допрофільному рівні: 1) розвиток пізнавального інтересу до української

мови і літератури; 2) формування глибокої переконаності у потребі різнобічного розвитку власних здібностей, нахилів, можливостей самореалізації.

Далеко не всі учні стануть письменниками, літературними критиками чи літературознавцями, тому власне філологічні компетенції не є єдиними для літературної освіти в школі (хоча в старших класах філологічного профілю вони особливо актуальні). Надзвичайно важливим є те, що літературна освіта має прищеплювати школярам художній смак, формувати вміння розрізняти високоякісний і низькопробний художній твір різних видів мистецтва, поцінювати класичну і сучасну літературу, переживати важливі для духовного становлення особистості естетичні емоції. Не менш важливим є забезпечення вивчення літератури в контексті розвитку художньої культури людства, адже культурологічний принцип забезпечує розширення кругозору учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу.

Саме в 8–9 класах вияскравлюється індивідуальність учнів, тому дисципліни, які забезпечують літературну освіту в цей період, включаючи факультативні заняття, повинні сприяти становленню особистісних якостей, що впливає на активізацію процесу формування громадянської позиції, національної ідентичності, пошуку місця в сучасному світі.

В умовах допрофільної підготовки на III завершальному етапі (9 клас) реалізуються "проби вибору профілю навчання" в старшій школі. Тому так важливо надати можливість учневі реалізувати свій інтерес до вибраного предмета та виявити готовність і здатність учня освоювати обраний предмет на підвищеному рівні. Тут на допомогу приходять традиційні факультативи, котрі доповнюють базову програму, не порушуючи її цілісність. Відвідування факультативних занять в основній школі підвищує вірогідність того, що випускник зробить усвідомлений вибір профільного навчання.

З цього погляду надзвичайно важливим завданням є формування загальнокультурної компетентності учнів 8–9 класів у процесі вивчення української літератури. Брак часу на уроці, коли треба засвоїти досить об'ємний і складний навчальний матеріал з літератури, надає можливість ширше познайомити учнів з загальнокультурними засадами вивчення предмета на факультативних заняттях. Як було сказано вище, Державний стандарт ставить вимогу забезпечення культурологічної лінії у процесі навчання літератури. Передусім ця вимога має бути передбачена навчальною програмою з української літератури в основній школі, яка щойно вийшла друком. Аналіз змісту програми дає підстави стверджувати недостатній рівень забезпечення у ній культурологічної лінії, представленої здебільшого міжпредметними зв'язками (історія, географія, світова література) і лише в окремих випадках зустрічаються образотворче і музичне мистецтво. Компенсувати ці прогалини і покликані факультативні заняття, зокрема "Загальнокультурний контекст вивчення української літератури в 8–9 класах". Мета цього курсу передусім дати уявлення учням про літературу як вид мистецтва і складову світової художньої культури.

Вивчення досвіду впровадження факультативів свідчить про строкатість курсів ("Основи редагування", "Театр і людина", "Основні напрями сучасної медицини", "Комп'ютер у моєму житті" тощо). Безперечно, такі курси за вибором потрібні, тим більше, що розраховані вони на одну або дві навчальні чверті. Учні мають можливість обирати курси за інтересами і пробувати свої можливості в тій чи іншій царині, переходячи з одного факультативу на інший до тих пір, поки не зрозуміють, що їх справді зацікавило і що їм потрібно для подальшого навчання і життя. До таких курсів визначено вимоги: вони повинні бути короткостроковими, а кількість їх може бути надлишкова, щоб в учня була можливість реального вибору.

Що ж до зазначеного вище літературного факультативу, то він спрямований на забезпечення можливості реалізувати свій інтерес до предмета "українська література" і самостійно цілеспрямовано обрати філологічний профіль навчання в старшій школі.

Проведення психолого-педагогічної діагностики учнів 8–9 класу щодо рівня готовності вибору майбутнього профілю навчання, зокрема філологічного, засвідчило, що учні ще не замислювалися над цим і здебільшого покладаються на вчителів і батьків, які допоможуть або визначать їхню долю. Так, на запитання "Що таке загальна культура" вони обмежилися культурою поведінки, "Дайте визначення поняття "художня культура" – із 100 учнів лише троє виписали із словника відповідь і т. д.

Не меншою проблемою знання понятійного апарату є і в учителів. На жаль, учителі виявили недостатній рівень готовності забезпечити культурологічну лінію вивчення української літератури в основній школі.

Культура – це сукупність духовних цінностей і норм, притаманних великій соціальній групі, суспільству, народу, нації. Художня культура – сукупність усіх видів художньої діяльності – словесної, музичної, театральної, образотворчої, включаючи продукт і процес цієї діяльності, а саме: створення, зберігання, розповсюдження, сприйняття, оцінка, вивчення художніх творів, а також виховання художників, публіки, критиків, мистецтвознавців. Слід зазначити, що поняття "художня культура" за обсягом значно ширше, ніж "мистецтво" ("Культурологічний словник").

Сучасна школа відчуває значні труднощі щодо вивчення літератури як виду мистецтва. Методична наука наразі не надає системи роботи з літературою як мистецтвом в контексті художньої культури. Література – це особливий вид мистецтва: мистецтво слова зі своєю художньою мовою і специфікою, мистецтво настільки цікаве і значуще, що досягнути його уповні в контексті світової художньої культури на уроці досить складно. З цією метою у навчальних планах визначена варіативна частина, тобто курси за вибором: спеціальні курси і факультативи.

На уроках літератури донині найпоширенішим є залучення інших видів мистецтва здебільшого за ознаками їх змістової спільності або "музика на вірші поета", ілюстрації до виучуваного літературного твору, опера або балет за мотивами літературних творів, кінофільм, телевізійний або театральний спектакль, скульптурне зображення літературного героя тощо. Такий підхід, звісно, є найпростішою ілюстрацією до літературного твору і мало що додає до розуміння сутності художнього образу, морально-естетичної позиції письменника. Ілюстративний принцип широко розповсюджений у шкільній практиці й багато учителів використовують його традиційно шаблонно. Часто це єдиний принцип і форма залучення інших видів мистецтв, які мимоволі служать допоміжним матеріалом, засобом і багато втрачають, оскільки від самого початку визначена їх службова, а отже другорядна роль. Водночас не можна не зважати на те, що ілюстративний принцип допомагає розкрити специфіку інтерпретації літературного твору в інших видах і жанрах мистецтва. Цей принцип має право на існування, проте його потенціал досить обмежений для глибокого розуміння літературного твору, проникнення в його специфіку, досягнення в контексті художньої культури.

Значно більше можливостей має тематичний принцип, коли учитель охоплює значне коло творів мистецтв різних епох і різних народів. Під час аналізу тематики і проблематики виучуваного літературного твору із залученням інших видів мистецтв значно розширюється діапазон вражень, уявлень, думок, почуттів учнів. Тематичний принцип зближує різні види мистецтв, доводить вивчення літературного твору до контекстного.

Існує ще один шлях зближення творчості письменника з явищами мистецтва – шлях історико-хронологічних порівнянь і зіставлень, що надає можливість учням краще зрозуміти взаємозв'язок і взаємообумовленість художньої творчості в усіх виявах і соціально-історичному розвитку суспільства, глибокий взаємозв'язок морально-естетичних ідей певного історичного періоду в різних видах мистецтв. Цей шлях найскладніший, але й ефективний. Учень яскравіше уявляє епоху, атмосферу часу, глибше сприймає все те, що хвилювало суспільство у певну епоху, а відтак – і представників художньої культури. Цей принцип покладено в основу літературного факультативу.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://quonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144.html. – Назва з екрана.

2. Концепція літературної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://docs.google.com/document/edit?id=1281QvUUxOZ-SJBwT1hlp--ned7OeHokmm-JRbJV14xk&hl=uk&pli=1> – Назва з екрана.

3. Програма з української літератури для основної школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/ – Назва з екрана.

4. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навч. посіб. / М. Закович, І. Зязюн та ін.; за ред. М. Заковича. – К.: Знання, 2009. – 589 с.

УДК 371.32:821.161.2

МЕТОДИЧНА СПАДЩИНА Т. Ф. ТА Ф. Ф. БУГАЙКІВ І СУЧАСНИЙ УРОК ЛІТЕРАТУРИ

Шуляр В. І.

У статті проаналізовано підходи до організації літературної освіти школярів, виявлено особливості ефективного заняття з проекцією на структуру і зміст сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку літератури.

Ключові слова: урок, структура уроку, ефективний урок літератури, компетентнісно-діяльнісний урок літератури, тип, вид, едукативна ситуація уроку літератури.

В статье проанализированы подходы к организации литературного образования школьников, определены особенности эффективного занятия с проекцией на структуру и содержание современного компетентностно-деятельностного урока литературы.

Ключевые слова: урок, структура урока, эффективный урок литературы, компетентностно-деятельностный урок литературы, тип, вид, эдукативная ситуация урока литературы.

The author of the article analyzes approaches to organizing literary education of schoolchildren, determines specific features of an effective lesson with projection on the structure and content of the competency-oriented and activity-based modern lesson in literature.

Key words: lesson, lesson structure, effective lesson in literature, competency-oriented and activity-based lesson in literature, type, kind, educational situation in the literature lesson.

Перепрочитання методичної спадщини у форматі Бугайківських читань засвідчує потребу нинішнього покоління вчених, осмислюючи минуле, рухатися вперед. Уроки минулого допоможуть вивірити сучасні кроки поступу в розвитку української наукової думки про складні проблеми літературної освіти взагалі та уроку / занять у навчальних закладах сьогодення. Цінним, на нашу думку, це буде як для майбутніх фахівців, так і для словесників-практиків. Актуальність означеної проблеми знайде свій вияв у матеріалізації ідей Т. Ф. та Ф. Ф. Бугайків у практиці підготовки та проведеному сучасного уроку української літератури.

Ретроспектива ідей методичної спадщини була проведена під час перших Бугайківських читань, де науковці зробили спробу означити науковий внесок Тетяни Федорівни і Федора Федоровича в розвиток методичної галузі: В. Стеценко (методичні ідеї Бугайків у сучасній методиці викладання літератури), М. Турчин (поетика українського неокласичного сонету в контексті ідей Т. Ф. Бугайко), Н. Голуб (формування морально-етичних цінностей у методичній спадщині Т. Ф. Бугайко), Н. Черниш (особливості вивчення ліричних творів розглядає з погляду методистів різних поколінь). Ґрунтовно осягнути методичну спадщину Т. Ф. Бугайко вдалося Василеві Стеценку в дисертаційному дослідженні (1991). На сьогодні ще мало публікацій, які розкривають проблему урахування позицій Тетяни та Федора Бугайків щодо побудови моделі сучасного уроку літератури.

Мета статті передбачає осмислення поглядів науковців на процес літературної освіти взагалі та урок зокрема. Завданнями є: проаналізувати пропонувані методистами підходи до організації літературних занять, визначення місця та ролі теоретичних засад і методичних принципів Бугайків до структури та змістового наповнення сучасного уроку української літератури, запропонувати модель навчання / учіння суб'єктів компетентнісно-діяльнісного уроку (К-ДУЛ) відповідно до авторського розуміння його структури.

Ефективність уроків літератури як складну проблему розробляли Тетяна Федорівна Бугайко та Федір Федорович Бугайко. У 60-х роках ефективним урок

літератури вважався, якщо він "дає учням міцні знання, осмислені літературні знання і необхідні навички; збагачує їх яскравими емоційно сприйнятними літературними образами й уявленнями, формує їх світогляд і загартує волю ..., зміцнює і робить свідомою їх любов до літератури" [3]. Зацитоване ще не втратило своєї актуальності й нині. Автори ґрунтовно намагаються розглянути зміст і обсяг поняття "ефективний урок", і виявити, за яких умов він таким може бути. Спробуємо тезисно їх вибудувати, послуговуючись працею методистів: недостатня розчленованість у свідомості багатьох учителів окремих методичних і загальнодидактичних категорій; не досить налагоджений взаємозв'язок загальної педагогіки та методики з психологією; структура уроку та методика не відповідають особливостям школи та складові учнів і навіть індивідуальним якостям учителя; не враховується залежність якості сприймання від досвіду людини (аперцепція); п'ятиступенева схема (оргмомент, опитування, пояснення, закріплення, завдання додому) окостеніла і стала причиною багатьох методичних і загальнодидактичних недоречностей; утрачається цілеспрямованість уроку, коли захоплюються "викладанням" чи "подачею" знань, учителі забувають про виховні функції літератури; поєднання ініціативи, творчої думки із суворою методичною дисципліною [3, с. 25–26].

Названі прорахунки в різні періоди розвитку методики і практики ліквідувалися по-своєму: протест учителів проти закостенілості і жорсткої п'ятиелементної структури призвів до появи нестандартних уроків, методу липецьких учителів, сьогодні явною є тенденція до врахування філософських, психологічних, педагогічних тощо основ літературного розвитку учнів-читачів і професійно-фахової діяльності вчителів; маємо констатувати факт захоплення вчителями інноваційними технологіями на шкоду і змісту літературної освіти, і структурі уроку, що призводить до порушення методичних приписів, наприклад, біографічні дані вчитель представляє в 6 класі 15–20 хв., а перед цим була ще перевірка, запланована виставка творів, презентація матеріалів, на читання й аналіз художнього твору залишається обмаль часу, бо далі – закріплення або підведення підсумків і домашнє завдання. Щоб такі прорахунки мінімізувати, нами до кожного типу й різновиду уроку літератури розроблено відносно жорстку схему або модель, яка і не дає вчителю порушувати методику уроку, і сприяє у виявленні свого креативу. Про це детально автором описано в цілому ряді видань [12; 14–15].

Подружжя Бугайків високу ефективність уроку літератури вбачають у шести позиціях [3, с. 26–32; 4], які для нас стали орієнтиром розроблення структури та змісту компетентнісно-діяльнісного уроку літератури. Відповідно запропоновано модель прогностичної змістової лінії, яка передбачає систему навчальних цілей (СНЦ ЛО) літературної освіти для обох суб'єктів [13; 14], розроблено модель дидактико-методичних засобів едукативного (педагогічного) процесу в системі літературної освіти школярів та професійно-фаховій діяльності вчителя-словесника [12; 15–16]. Емоційно-естетичний простір уроку літератури зможемо забезпечити, якщо вибудуємо узгоджену систему цільових літературно-мистецьких завдань для учнів-читачів за змістовими лініями літературної освіти державного стандарту (ЗМЛн ЛО ДС), моделлю компетентного випускника-читача з відповідним набором компетенцій, набором едукативних (освітніх, педагогічних, навчальних) ситуацій, які враховуватимуть особливості класу, кожного школяра, літературної теми тощо. І система цільових літературно-мистецьких завдань (ЦЛ-МЗ), і система домашніх завдань (ДЗ), і діагностування читацьких здатностей школярів структуровано відповідно до літературних досягнень учнів-читачів, 12-бальної системи оцінювання, і вибудовуються нами в такий спосіб: завдання / домашні завдання обов'язкові для виконання; ЦЛ-МЗ і ДЗ за рівнями: початковий рівень – розпізнавання (1–3 бали), середній рівень – відтворення (4–6 б.), достатній рівень – конструювання (7–9 б.), високий рівень – творення (10–12 б.) – завдання за вибором учня-читача. Важливо сьогодні вчителю мати власну систему організації урочної і позакласної роботи та співпраці суб'єктів літературної освіти, автором це описано в таких публікаціях [15].

Науковці вважають, що для проведення вдалого уроку важливо на вступних заняттях забезпечити емоційно-ціннісну складову перед вивченням літературно-мистецького матеріалу: "... вступні заняття повинні створити читацьку настроєність, емоційно-інтелектуальну готовність дітей сприймати літературний твір як явище мистецтва і дати учням необхідні відомості для розуміння твору" [2, с. 57]. Сьогодні

активно словесниками розробляються авторські уроки і не завжди вони, особливо численні нестандартні заняття, ураховують мудру настанову Тетяни Бугайко: "Кожен урок літератури повинен мати свою структуру; не може бути двох уроків, абсолютно схожих один на одного" [1, с. 10–11].

Структура уроку стала предметом вивчення дидактів (В. Бондар, Ю. Конаржевський, М. Махмутов, В. Онищук, Н. Островерхова, С. Пальчевський, М. Поташник), методистів (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, О. Куцевол, А. Мельник, В. Неділько, Є. Пасічник, Г. Токмань), які по-своєму й у різноманітті позицій представили дефініційне наповнення означеної категорії. Для нас важливо в цій ситуації витримати паритетну межу між творчістю й стандартизацією, креативністю й механічністю в побудові уроку. У свій час на це налаштовували вчителів літератури методисти: Євген Пасічник – "... урізноманітнювати форми уроків літератури, удосконалювати їх структуру, раціонально використовувати час"; [8, с. 51–59; 9, с. 67–73], "... усяка творчість, включаючи й побудову уроку, повинна бути підпорядкована певним науковим закономірностям" [7, с. 169–170]. По-сучасному звучать твердження Тетяни Бугайко та Федора Бугайко: "... першою умовою, без якої урок не може дати наявного ефекту, є відповідність його структури і методики особливостям школи, складові учнів та індивідуальним якостям учителя; дати можливість учителю будувати урок так, як того вимагає характер педагогічного завдання та особливості навчального матеріалу; неодмінною умовою ефективності уроку є простір для ініціативи вчителя, для його творчих думки; коли ми говоримо про ініціативу та шукання, то маємо на увазі шукання творчі, які спираються на досконале знання свого предмета та дитячої психології і викликані усвідомленим почуттям обов'язковості перед народом [3].

У суголосі з попередниками щодо структури і змістового наповнення поділяють позицію методисти 90-х років. Наприклад, Василь Латанський: "... урок – це творчість, він (урок) вимагає математичного розрахунку: треба логічно вибудувати "поверхи" виучуваного матеріалу і, разом з тим, навчити дітей дивитися на світ радісними очима, навчити дивуватися. Зрештою, на здивуванні будується формування естетичних смаків" [6]; Левко Воловець "... варто дотримуватися певних пропорцій, співвідношення авторського, учнівського й учительського голосів (хоч на різних уроках вони будуть різними), прагнути до гармонійного поєднання всіх складників уроку, щоб зменшити емоційного впливу виучуваного твору на читачів і виробити вміння школярів аналізувати його" [5, с. 69]; Нора Станчек: "... створити композицію уроку, так її вибудувати, щоб це було природно і для вивчення твору, і для класу; ... своя концепція, своя логіка, свій стиль ... мають виділятися цілісністю, урок літератури повинен бути пов'язаний із попередніми й наступними заняттями, як необхідний ланцюг усієї системи уроків із теми; побудова уроку вирішується на двох рівнях: на рівні загальної організації уроку і на рівні організації окремих навчальних ситуацій; побудувати урок у цілому – це означає встановити послідовність навчальних ситуацій і так пов'язати їх між собою, щоб концепція уроку виявилася реалізованою" [11].

Методичні аксіоми успішного й ефективного уроку за роздумами Тетяни і Федора Бугайків подаємо у власній інтерпретації:

– ефективність уроку літератури вбачають: 1) в усвідомленні учнями мети уроку і зв'язку його з попередніми заняттями; 2) у відповідності змісту й методів заняття підготовці учнів; 3) в емоційності уроку, естетичному сприйманні учнями літературного твору як явища мистецтва; 4) в активності школярів у роботі, збудженні їх самостійної думки, просторі для виявлення їх ініціативи; 5) у спрямуванні домашніх завдань з літератури на розвиток пізнавальних сил і здібностей учнів; 6) в органічному зв'язку уроку з позаурочними формами навчання і з громадською активністю [3, с. 26–32];

– ефективним є такий урок літератури, який дає учням міцні, осмислені літературні знання і необхідні навички; збагачує їх яскравими емоційно сприйнятними літературними образами й уявленнями;

– першою умовою, без якої урок не може дати наявного ефекту, є відповідність його структури і методики особливостям школи, складові учнів та індивідуальним якостям учителя;

– дати можливість учителю будувати урок так, як того вимагає характер педагогічного завдання та особливості навчального матеріалу;

- неодмінною умовою ефективності уроку є простір для ініціативи вчителя, для його творчих думки; коли ми говоримо про ініціативу та шукання, то маємо на увазі шукання творчі, які спираються на досконале знання свого предмета та дитячої психології і викликані усвідомленим почуттям обов'язковості перед народом;
 - кожен метод хороший не сам по собі, а лише в гармонійній взаємодії з усіма елементами уроку й відповідно до поставленої на уроці мети;
 - учитель повинен робити на уроці не все, що захоче, а те, що забезпечує міцні знання учнів і посилює його емоційно-виховний вплив на дітей;
 - при найширшій свободі вчителя урок все ж має залишатися уроком, з виразним початком і закінченням, з певною, ясною для учнів структурою;
 - усвідомлення мети занять і зв'язку з попередніми уроками має викликати в учнів довільну увагу, спрямовувати й систематизувати їх мислення;
 - новий навчальний матеріал треба асоціативно пов'язувати зі знаннями учнів, здобутими раніше, отже, він повинен відповідати і рівневі цих знань;
 - на уроці аналізу художнього твору не забувати про емоційне сприйняття образів як необхідну умову для усвідомлення художнього змісту твору і для правильної (адекватної) ідейно-естетичної оцінки його;
 - завданням уроку є пробудження почуттів, викликати в їх уяві живий образ; образне й понятійне має бути тісно злиті у сприйманні учнями художнього образу;
 - усвідомити узагальнювальне значення образу літературного героя учні зможуть, коли уявлятимуть його як живу людину, захопляться ним, хвилюватимуться за нього;
 - відтворювальну уяву в учнів треба виховувати, включивши в систему аналізу художнього твору не тільки висвітлення ідейної спрямованості твору та особливостей його композиції, але й відтворення його образів в усьому їх художньому багатстві, що розвиває в дітей здатність безпосереднього емоційно-естетичного сприймання літератури;
 - точне і повне відтворення уявою літературних образів необхідно виховувати за допомогою виразного читання, художнього розповідання, емоційних бесід за змістом прочитаного, різного роду самостійної роботи учнів над текстом, спрямованої на з'ясування художньої своєрідності твору, через використання ілюстративного матеріалу, відвідування музеїв, театрів, кіно;
 - успіх навчання завжди залежить від того, чи хоче учень вчитися, чи вдалося вчителю активізувати свого вихованця, тобто привести його психіку в діяльний стан, створити у свідомості учні готовність охоче, цілеспрямовано працювати, засвоювати нові знання, опановувати навички;
 - уроки літератури – це процес сприймання літературного тексту, поступовим відкриттям нових сторін і явищ життя, нових законів художньої творчості;
 - самостійне заглиблення учнів у текст твору має стати основою літературних занять;
 - роль лекційних занять саме в тому, щоб повернути дітей до самостійного читання, до роздумування над твором, щоб викликати їх на висловлювання свого власного естетико-оцінного ставлення до прочитаного;
 - на уроці повинні зайняти належне місце різні види самостійної роботи учнів над літературним матеріалом, дібрані відповідно до підготовки школярів, розподілені в розумній поступовості від простих до складніших;
 - зміст домашнього завдання і спосіб його виконання треба з'ясувати учням на уроці; завдання мають виступати як продовження чи розвиток самостійної роботи, яка виконується учнями в класі;
 - організація домашньої роботи учнів є важливим елементом уроку, тому має вибудовуватися так: перша група диктується специфікою літератури як шкільного предмета (читання учнями художніх текстів); друга група – найрізноманітніші види занять, пов'язаних з поглибленим (відповідно до віку учнів) аналізом художніх творів;
 - щільніше пов'язувати викладання з життям, поглибити і зміцнити навчання й суспільно корисною діяльністю учнівської молоді у поєднанні з поурочними формами навчання [3, с. 23–32].
- Зіставлення авторської позиції щодо сучасного компетентісно-діяльнісного уроку літератури (К-ДУЛ) та методичної спадщини Тетяни і Федора Бугайків засвідчують її актуальність і певну узгодженість із сучасними вимогами. Осмислюючи погляди науковців, нами проведено ретроспективний аналіз методичних

принципів і теоретико-практичних підходів щодо структури й ефективності заняття із проєкцією на сучасний компетентісно-діяльнісний урок літератури, запропоновано модель навчання / учіння суб'єктів такого уроку в авторському розумінні. Запропоновані підходи до уроку літератури класиками зорієнтовані переважно на знаннєву парадигму. Зважаючи, що знаннєво-інформативна складова в діяльності суб'єктів літературної освіти має бути підкріплена компетентісно-діяльнісною парадигмою, нами представлено відповідну типологічну класифікацію, архітектуру та змістове наповнення з урахуванням названого та описано автором у публікаціях і виданнях [15–18].

Література

1. Бугайко Т. Ф. Бесіди з молодим словесником про урок літератури в 5 і 6 кл. / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1967. – 262 с.
2. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1963. – 187 с.
3. Бугайко Т. Ф. Про ефективність уроків літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко // Література в школі. – 1960. – № 4. – С. 23–32.
4. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – 2-ге вид., доп. й перероб. – К. : Рад. шк., 1962. – 392 с.
5. Воловець Л. І. Урок літератури: передумови й складові успіху / Л. І. Воловець // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 3. – С. 67–71.
6. Латанський В. Г. Все починається з творчості / В. Г. Латанський // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 5. – С. 62–66.
7. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
8. Пасічник Є. А. Проблеми сучасного уроку літератури / Є. А. Пасічник // Українська мова і література в школі. – 1986. – № 3. – С. 51–59.
9. Пасічник Є. А. Проблеми сучасного уроку літератури / Є. А. Пасічник // Українська мова і література в школі. – 1986. – № 2. – С. 65–73.
10. Станчек Н. А. Построение урока и развивающее обучение / Н. А. Станчек // Литература в школе. – 1979. – № 1. – С. 24–31.
11. Станчек Н. А. Урок литературы / Н. А. Станчек // Методика преподавания литературы : учеб. для студентов пед. ин-тов / Р. Ф. Брандесов, Т. В. Зверс, М. Г. Качурин и др. ; под ред. З. Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1985. – 368 с.
12. Шуляр В. І. Електронний конструктор уроку в планувальній діяльності суб'єктів літературної освіти / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 84 с.
13. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : практико-орієнтована монографія / В. І. Шуляр ; за редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : Видавництво "Ч", 2006. – 96 с.
14. Шуляр В. І. Проектно-конструкторська діяльність учителя літератури (короткий термінологічний словник-довідник) : навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : МДУ, 2004. – 23 с.
15. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
16. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 135 с.
17. Шуляр В. Партнерство в ім'я майбутнього : про співпрацю гімназії з кафедрами ВНЗ м. Миколаєва / В. Шуляр, О. Чернявська, Н. Яценко. – Миколаїв, 2010. – 174 с.
18. Шуляр В. І. Компетентний випускник-читач: модель, система компетенцій, критерії оцінювання / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 64 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 74.584(4Укр.)738.11

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ:
ПРИНЦИПИ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ**

Бескорса В. М.

У роботі визначено необхідність удосконалення освітньо-професійної програми з метою підвищення якісного рівня професійної підготовки студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ. Проаналізовано освітні галузеві стандарти МОНмолодьспорту України, означено сучасні технології підготовки фахівців, розглянуто відповідні умови підготовки учителів музичного мистецтва, етики та естетики і художньої культури, які характеризують спеціфіку складання освітньо-професійної програми. Надано характеристику дисциплінам нормативного та варіативного циклу та визначено практичні умови та вимоги складання освітньо-професійної програми.

Ключові слова: галузевий стандарт, освітньо-професійна програма, нормативні та варіативні цикли дисциплін, учитель музичного мистецтва, етики та естетики, художньої культури.

В работе обозначена необходимость усовершенствования образовательно-профессиональной программы с целью повышения качественного уровня профессиональной подготовки студентов творческих специальностей педагогических ВУЗов. Проанализированы отраслевые стандарты МОНМС Украины, выявлены современные технологии подготовки специалистов, рассмотрены соответствующие условия подготовки учителей музыкального искусства, этики и эстетики, художественной культуры, которые в свою очередь характеризуют специфику составления образовательно-профессиональной программы. В работе подана характеристика дисциплин нормативного и вариативного циклов, а также определены функциональные условия и требования к составлению образовательно-профессиональной программы.

Ключевые слова. отраслевой стандарт, образовательно-профессиональная программа, нормативный и вариативный циклы дисциплин, учитель музыкального искусства, этики и эстетики, художественной культуры.

The article states the necessity of improving the educational-professional program with the aim of enhancing the quality of professional training in creative specialties at higher pedagogical educational institutions. The author analyzes the Standards of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, describes modern technologies of professional training, considers appropriate conditions of preparing teachers of music, ethics and aesthetics, arts culture reflecting the specificity of developing the educational-professional program. Disciplines of the normative and variational series are characterized and practical conditions and requirements for the development of the educational-professional program are determined.

Key words: field standard, educational-professional program, normative and variational series of disciplines, teacher of music, ethics and aesthetics, arts culture.

Постановка проблеми. Сучасні інтеграційні тенденції в українському соціокультурному просторі, зокрема в системі вищої освіти зумовлюють обрати шлях інтенсивних перетворень у структурі професійної підготовки фахівців вищих педагогічних навчальних закладів. Основні принципи побудови інноваційного шляху розвитку вищої освіти базуються на державних нормативних документах, які спрямовані на гуманізацію, демократизацію, варіативність і міжнародну інтеграцію

системи підготовки майбутніх фахівців у галузі педагогічної освіти. Але інноваційний характер перетворень загальної системи вищої освіти викликає ряд проблем, зокрема пов'язаних з необхідністю удосконалення освітньо-професійних програм для студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку науки слід виділити ряд досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, присвячених проблемам розвитку педагогічної освіти, зокрема М. Г. Алексеєва, В. П. Андрущенко, В. І. Байденка, Б. Л. Вульфсона, В. І. Лугового, В. В. Осадчого [1–6].

За умов виявлення інтеграційних тенденцій у системі вищої освіти постає питання щодо удосконалення фахової підготовки задля підвищення якості освіти студентів творчих спеціальностей. Актуальність теми дослідження обумовлена необхідністю удосконалення якості професійної підготовки студентів творчих спеціальностей з урахуванням інноваційних тенденцій у системі вищої педагогічної освіти.

Метою цього дослідження є визначення пріоритетів у процесі розробки освітньо-професійної програми (ОПП) для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво. Завданням дослідження є чітке структурування ОПП, враховуючи сучасні тенденції вищої освіти України, що визначені рядом державних законодавчих документів [7; 8].

Об'єктом даного дослідження є освітньо-професійна програма (ОПП) освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво.

Предметом дослідження є фахова специфіка складання ОПП з урахуванням професійної підготовки студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Освітньо-професійна програма підготовки – це перелік нормативних та вибіркового навчальних дисциплін із зазначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, форм підсумкового контролю [9]. В цьому дослідженні проведено аналіз якості освітньо-професійної програми освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради (КЗ "ХГПА" ХОР).

Освітньо-професійна програма (ОПП) є державним нормативним документом, у якому чітко визначено зміст навчання, встановлено вимоги до змісту та рівня освітньої та професійної підготовки. ОПП є складовою галузевого компонента державних стандартів і запроваджується при розробці та користуванні навчальних планів і програм; розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців; визначенні змісту навчання як бази для опанування новими спеціальностями, кваліфікаціями; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації [10].

Галуzeвий стандарт установлює: нормативну частину змісту навчання в навчальних об'єктах, їх інформаційний обсяг та рівень засвоєння у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики; рекомендований перелік навчальних дисциплін підготовки фахівців; форми державної атестації; нормативний термін навчання. Стандарт є обов'язковим для вищих навчальних закладів, що готують фахівців даного профілю. Стандарт придатний для цілей ліцензування та акредитації вищих навчальних закладів, атестації випускників академії та сертифікації фахівців [10].

ОПП будучи складовою галузевого компоненту державних стандартів, має відповідну галузь використання та поширюється на систему вищої освіти: органи управління вищою освітою та вищі навчальні заклади, де готуються або використовуються фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст галузі знань 0202 Мистецтво за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво. Нормативний термін навчання спеціаліста КЗ "ХГПА" ХОР – 1 р.

З урахування зазначених нормативних документів та специфіки професійної підготовки студентів творчих спеціальностей КЗ "ХГПА" ХОР визначено розподіл змісту ОПП та максимальний термін за циклами підготовки:

Таблиця 1

№ з/п	Цикл підготовки	Максимальний навчальний час за циклами навчальних годин / кредитів
Нормативні навчальні дисципліни		
1.	Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни	306 / 8,5
2.	Дисципліни професійної і практичної підготовки	720 / 20
Вибіркові навчальні дисципліни		
3.	Дисципліни самостійного вибору навчального закладу	288 / 8
4.	Дисципліни вільного вибору студента	180 / 5
Педагогічна практика		
5.	Навчальна практика	198 / 5,5
6.	Виробнича практика	252 / 7

Специфіка професійної підготовки вимагає враховувати присвоєну кваліфікацію – вчитель музичного мистецтва, етики та естетики, вчитель художньої культури. Відповідно до кваліфікації та специфіки підготовки в КЗ "ХГПА" ХОР розроблено перелік навчальних дисциплін і педагогічної практики.

Таблиця 2

Рекомендований перелік навчальних дисциплін і педагогічної практики

Нормативні навчальні дисципліни			
Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни			
1. Світова художня культура	108	3	залік
2. Історія української культури	108	3	залік
3. Охорона праці в галузі	90	2,5	іспит
Усього	288	8,5	
Дисципліни професійної і практичної підготовки			
4. Методика викладання художньої культури	108	3	залік
5. Методика музичного виховання	108	3	залік
6. Музична естетика	90	2,5	залік
7. Етика	36	1	залік
8. Спеціальний музичний інструмент	108	3	екзамен
9. Вокал	90	2,5	залік
10. Диригування	90	2,5	залік 2
11. Хоровий клас	90	2,5	
Усього	720	20	
Вибіркові навчальні дисципліни			
Дисципліни самостійного вибору навчального закладу			
1. Додатковий музичний інструмент	72	2	
2. Акомпанемент	36	1	
3. Оркестровий клас	72	2	
4. Історія української музики	108	3	залік
Усього	288	8	
Дисципліни вільного вибору студента			
5. Дитяча музична література	72	2	
6. Сучасне музичне мистецтво	108	3	залік
Усього	180	5	
Педагогічна практика			
1. Навчальна практика	198	5,5	
2. Виробнича практика	252	7	
Усього	450	12,5	
РАЗОМ	2 160	60	

Відповідно до державного стандарту ОПП містить загальні принципи складання державної атестації студентів. На державну атестацію виносяться система вмінь і система відповідних змістових модулів.

Вимоги до засобів об'єктивного контролю ступеня досягнення кінцевих цілей освітньо-професійної програми встановлюються в ГСВОУ МОНмолодьспорту України – 02 "Галузевий стандарт вищої освіти України. Засоби діагности якості вищої освіти" [10]. Державна атестація випускника передбачає складання трьох іспитів – комплексного кваліфікаційного іспиту: методика музичного виховання, художня культура, етика та естетика; іспит з хорового диригування та сольного співу; спеціальний музичний інструмент.

Ураховуючи специфіку професійної підготовки означеної спеціальності та присвоєної кваліфікації КЗ "ХГПА" ХОР розроблено характеристики дисциплін нормативного та вибіркового циклів: мета і завдання дисципліни, загальна характеристика, результати навичок та вмінь.

Цикли дисциплін підготовки спеціаліста. Нормативна частина. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни.

Світова художня культура. Мета – ознайомити із сучасними підходами до вивчення культури та особливостями історичного розвитку. В результаті студент повинен уміти класифікувати явища культури за їх історичною значущістю, національною приналежністю й стильовими особливостями, а також аналізувати перспективи розвитку світової культури. Мета курсу спрямована на підвищення гуманітарної підготовки студентів, формування творчо-інтелектуальної активності майбутніх фахівців, на отримання фундаментальних загальнонаукових і фахових знань, на ознайомлення з традиційною зарубіжною культурою, на розкриття її семантики, поглиблення знань з історії культури.

Історія української культури. Мета і завдання дисципліни – ознайомити студентів із логікою культурно-історичного процесу з метою формування в них розуміння генезису, закономірностей розвитку культури людства й прогнозування можливих шляхів розвитку; збагатити уявлення про особливості протікання культурогенезу та набуття національного змісту "культурної картини світу" на території України; зробити смисловий акцент на вивченні періодів розквіту української культури, з огляду на те, що саме на цих етапах закладаються світоглядні характеристики ментальності. По закінченню курсу студент повинен уміти ураховувати місця окремих соціокультурних елементів у культурному контексті, інтегрувати власну діяльність у культурне середовище; відчувати відповідальність за наслідки своєї діяльності та знайти гідне місце у колективі.

Охорона праці в галузі. Мета і завдання – дати знання про основи безпеки життєдіяльності. Студент повинен знати небезпечні, галузеві та шкідливі чинники; принципи та засоби організації безпечного робочого місця; профілактичні заходи щодо збереження здоров'я та підвищення працездатності; особливості інформаційного та психофізичного впливу на людину при проведенні занять; основні законодавчі та нормативні акти. Студент повинен уміти проводити аналіз безпеки в умовах використання навчального обладнання; застосовувати діючі законодавчі та нормативні акти; організовувати виконання організаційно-технічних заходів щодо створення безпечних умов проведення занять; створити оптимальні умови безпеки життєдіяльності та здійснювати корекцію педагогічного процесу з метою недопущення емоційного перевантаження; обережно ставитись до дитячого голосу; своєчасно помічати домутаційні, мутаційні та післямутаційні ознаки та відповідно реагувати; користуватися прийомами збереження здоров'я та підвищення працездатності.

Дисципліни професійної і практичної підготовки

Методика викладання художньої культури. Мета курсу – підготувати високо-професійного фахівця в галузі художньої культури, сформувати світогляд і професійні якості, його методичне та педагогічне мислення, уміння самостійно розв'язувати моральні, естетичні проблеми та проблеми шкільного життя. Завдання – збагатити загальнокультурний кругозір, сприяти поглибленню естетичних, мистецтвознавчих і культурологічних знань; сформувати уміння аналізувати, оцінювати й інтерпретувати культурні явища, мистецькі твори різних стилів, жанрів, уміння висловлювати і аргументувати власні оцінні судження, свої позиції щодо обраних духовних цінностей; використовувати силу впливу різних мистецтв у комплексі для формування

особистих ідейно-моральних переконань та особистої культури; виробити систему методичних знань та вмінь; збагатити практичний досвід; розвинути комунікативну техніку; ознайомити з прийомами акторської техніки, сформувавши вміння "входити в образ конкретного уроку".

Методика музичного виховання. Метою є: основи естетико-педагогічної майстерності; оволодіння знаннями в галузі організації навчально-виховного процесу; оволодіння навичками планування; оволодіння сучасними технологіями. Студенти повинні знати теоретико-методичні аспекти музичного виховання дітей; усвідомити роль музики у формуванні особистості школяра; головні питання теорії й практики музичного навчання. Студенти повинні уміти аналізувати програми музики; оволодіти методикою проведення різних видів музичної діяльності; моделювати фрагменти уроку різних типів; планувати музично-виховну роботу; розробляти плани-конспекти уроків за традиційними та інноваційними технологіями; визначити навчальні досягнення школярів, мотивуючи оцінку; володіти технікою оцінки знань, умінь, навичок дітей з хорового співу, музичної грамоти, слухання музики, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах, творчих завдань; вільно оперувати набутими теоретичними знаннями, практичними навичками.

Музична естетика. Мета – розвиток загальної музично-естетичної культури; надання сучасної історико-теоретичної бази музично-естетичних знань; формування музично-філософських знань, умінь та навичок. Студент повинен знати: специфіку музичної естетики як науки; основні типи музично-естетичних концепцій; характер і специфіку найважливіших етапів історичної еволюції музичної естетики; базові категорії та терміни художньо-естетичної сфери музичного мистецтва; особливості сучасного розвитку музичної естетики; основні персоналії європейського музичного мистецтва; характер і значення музики від найдавніших часів до нашої доби. Студенти повинні вміти самостійно орієнтуватися в філософсько-теоретичних положеннях музичної естетики; визначити характер і специфіку найважливіших етапів історичної еволюції музичної естетики; надати загальну характеристику основних музично-естетичних концепцій; обґрунтувати власну думку щодо дискусійних проблем.

Етика. Мета дисципліни – навчити студентів раціонально-обґрунтованими методами мислення, логічним основам теорії аргументації, толерантному відношенню до релігійних конфесій; оволодіти системою етичних та естетичних знань; сформулювати у студентів сучасне діалектичне мислення, високі моральні якості й традиції, навички поведінки. Студенти повинні знати: головні проблеми сучасної філософії, етичної та естетичної теорії, логіки, теорії й історії релігії; основні закони, категорії, поняття й принципи філософії, етики та естетики, логіки, сутність і особливості віровчень та культів світових і національних релігій. Уміти: самостійно аналізувати факти, явища та процеси в системі "людина – світ" в їх діалектичному взаємозв'язку та з урахуванням змін у світі та країні; прогнозувати соціальні процеси в учнівських колективах; робити світоглядні й методологічні висновки на основі отриманих знань.

Спеціальний музичний інструмент. Студенти повинні вміти виконувати музичні твори різних епох і стилів на високому художньому рівні з урахуванням різних акустичних умов і специфіки слухацької аудиторії; складати словесну інтерпретацію твору; акомпанувати хору, солістові або власному співу, пристосовуючись до різного діапазону виконавців, акустики та необхідного виконавського положення; перекладати, оброблювати і підбирати на слух супровід пісень; самостійно працювати за інструментом осмислюючи матеріал у мотивно-цільовому значенні; активізувати роботу слухового самоконтролю, пов'язаного із слуханням метро-ритмічного малюнку, гармонії, мелодії тощо; переключати слухову увагу на різні елементи музичної тканини. Студенти мають оволодіти комплексом професійних умінь та навичок, що впливають з основних завдань дисципліни, якими є: набуття певної музично-виконавської свободи; оволодіння різноманітним репертуаром; створення репертуарного фонду; підготовка до виконання музично-просвітницьких функцій за допомогою музичного інструменту, проведення тематичних лекцій-концертів тощо.

Вокал. Дисципліна має на меті забезпечити закріплення навичок вокальної техніки, розширення виконавських можливостей власного голосу, виховання свідомого контролю роботи голосового апарату. Завдання – закріплення навичок вокальної техніки з подальшим упровадженням у виконавський процес; вивчення та виконання, самостійна робота над музичними творами. Студенти повинні знати: методи

вивчення хорових творів; прийоми використання допоміжних диригентських жестів; прийоми показу дихання; відповіді на питання з основ техніки диригування. Студенти повинні вміти: виразно виконувати пісні шкільного репертуару під власний акомпанемент з показом дихання та закінчення музичної фрази; інтонаційно точно та виразно співати партії хорової партитури, пісень шкільного репертуару; аналізувати хорові твори, складати бесіди до пісень; графічно точно виконувати метричні схеми.

Диригування. Мета дисципліни – відпрацьовувати певні методи та прийоми, які є необхідними в професійній діяльності; розвиватися не тільки як співак хору, але і як майбутній учитель музичного мистецтва та диригент хору. Студенти повинні вміти – утілювати надбані у процесі навчання диригентські методи та прийоми, направлені на ефективне керування колективом; діагностувати недоліки диригентського мистецтва; переконливо і вільно спілкуватися під час диригування з концертмейстером; концентрувати увагу, систематизувати знання про хоровий твір; перевіряти й оцінювати якість своєї роботи.

Хоровий клас. Метою та завданнями дисципліни є формування вмінь і навичок хорового співу та професійних здібностей керування колективом; розвиток музичних і вокально-хорових навичок; удосконалення музичного слуху, інтонації, ансамблевого співу, музичної пам'яті, почуття ритму; ознайомлення з системою керування хором та її практичне опанування. Студенти повинні вміти формувати вміння та навички хорового співу та професійні здібності керування колективом; формувати вміння діагностувати хоровий спів; практично засвоювати зразки національної хорової спадщини та класичної хорової музики.

Варіативна частина освітньо-професійної програми за спеціальністю 7.02020401 Музичне мистецтво є нормативним документом КЗ "ХГПА" ХОР, в якому визначається варіативний зміст навчання, що доповнює й конкретизує вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки спеціалістів з урахуванням побажань замовників даного регіону для забезпечення ступеневої освіти у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації, адже академія є ланкою навчально-виробничого комплексу. Вибіркові навчальні дисципліни, визначені академією, запроваджуються з метою надання освітніх і кваліфікаційних послуг, ефективного використання можливостей і традицій конкретного закладу освіти. Варіативна частина освітньо-професійної програми є навчальним компонентом Харківської гуманітарно-педагогічної академії, що поєднує узагальнення нормативного і варіативного змісту навчання й професійної підготовки фахівця.

Варіативна частина. Дисципліни самостійного вибору навчального закладу

Додатковий музичний інструмент. Дисципліна має на меті вдосконалити інструментальну підготовку студентів. Студенти повинні уміти досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності; виконувати функції музиканта-просвітителя; максимально використовувати музичні твори у виховній роботі; грамотно, професійно точно виконати музичний твір; акомпанувати хору, солістові або власному співу; підбирати на слух, транспонувати супровід до пісень; читати з листа нескладні твори. За результатом вивчення дисципліни студенти повинні знати найбільш типові риси творів різних стилів, епох, національних шкіл та художніх напрямів; різні форми і методи роботи над програмним репертуаром; шляхи формування музично-виконавської свободи, необхідної для проведення музичних занять на рівні сьогоденних вимог.

Акомпанемент. Мета дисципліни – набуття музично-виконавської свободи; оволодіння різноманітним репертуаром; створення репертуарного фонду для творчої самостійної роботи; підготовка до виконання музично-просвітницьких функцій. Студенти повинні знати динамічні та теситурні можливостей дітей; відповідні принципи читання з листа; шляхи удосконалення необхідних прийомів транспонування творів на основі музично-слухових уявлень, основи гармонічного аналізу, застосування засобів зміни знаків альтерації; засоби та прийоми підбору акомпанементу, гармонізації мелодії з вибором оптимального варіанта фактурної структури, використання елементів імпровізації. Студенти повинні уміти виразно виконати пісню під власний акомпанемент, акомпанувати солісту; оволодіти прийомами транспонування; уміти поєднати вокальну лінію пісні з супроводом; оволодіти навичками підбору акомпанементу; активізувати слуховий контроль; точно відтворювати нотний

текст; осмислено проникати в авторський задум, цілісно охоплюючи вокальну та інструментальну партії; суміщати акомпанемент та вокальну партії, що включає оволодіння різними видами супроводу; розшифровувати літерно-цифрові позначки гармонічних функцій.

Оркестровий клас. Мета – на основі знань оркестрового класу розуміти основні функції оркестрового твору, який виконується оркестром або окремими партіями. Студенти повинні уміти удосконалювати знання своєї партії; знати специфіку тембрового звучання, для подальшої практичної організації дитячих оркестрових колективів. Студенти повинні опанувати практичними навичками та технічними прийомами гри на інструментах оркестру для подальшої організації гурткової роботи, колективного музикування школярів та проведення бесід про виразні можливості інструментальної музики.

Історія української музики. Мета курсу спрямована: на підвищення гуманітарної підготовки, формування творчо-інтелектуальної активності, на отримання фундаментальних загальнонаукових і фахових знань, на ознайомлення з українською музикою, на розкриття її семантики, поглиблення знань з історії музики. Студенти повинні уміти й знати головні чинники розвитку музичної культури: умови, категорії, стильові характеристики; розуміти феномени духовної української музики; визначити вагомість музичної творчості у сучасному соціокультурному просторі; орієнтуватися й знати основні етапи розвитку вітчизняної музики; вивчити особливості музичної культури за напрямками її розвитку. Результати знань можуть практично використовуватися для подальшого дослідження та вивчення української музики; для впровадження у шкільний навчальний процес набутих знань; у науково-освітньої та просвітницько-виховної діяльності щодо залучення молоді до процесу підвищення культурно-естетичного рівня; для розуміння та вмілої орієнтації в сучасному музичному просторі.

Дисципліни вільного вибору студента

Дитяча музична література. Метою дисципліни є формування системи знань з музичного мистецтва для дітей. Завдання дисципліни – формування професійної компетентності; створення суттєвого додатку до комплексу фахових знань і умінь; формування професійного підходу до репертуарної політики в роботі з дітьми на основі усвідомлення й узагальнення кращих зразків світової та української дитячої музичної літератури на принципах естетичного й духовного виховання дітей. Студенти повинні знати специфічні особливості дитячої музичної літератури; різновиди жанру дитячої музики; різновиди жанру дитячої інструментальної музики; творчість для дітей окремих композиторів і твори для програмою. Студенти повинні уміти здійснювати перспективне планування репертуару для дітей; аналізувати дитячий твір; узагальнювати образно-тематичний зміст твору, його характер; діагностувати вікову приналежність того чи іншого дитячого твору та рівень його виконавської складності; визначити технічні особливості та виконавські труднощі дитячих музичних творів.

Сучасне музичне мистецтво. Метою дисципліни є формування системи знань з сучасного музичного мистецтва. Завдання дисципліни – зрозуміти основні закономірності розвитку духовної та світової музичної культури; сформувати навички ідейно-образного, стильового та жанрового аналізу особливостей музичних явищ і творів у соціокультурному контексті епохи. Студенти повинні знати – сучасні умови розвитку духовного музичного мистецтва та стильові особливості й жанрове розмаїття неакадемічних музичних течій ХХ – поч. ХХІ ст., уміти визначити взаємодію різних художніх напрямів, у ракурсі яких розглядаються зміни виразних засобів, оновлення жанрів тощо.

Педагогічна практика

Навчальна практика. Мета – поглиблення та закріплення теоретичних знань, практичних умінь і навичок, професійно значущих якостей особливості, їх удосконалення та розвиток; оволодіння прийомами та методами роботи вчителя; розвиток професійної культури, вивчення педагогічного досвіду; проведення навчально-виховної роботи. Професійні уміння та навички – спостерігати, аналізувати, здійснювати педагогічну діяльність; аналізувати зміст та перебіг занять (за віковими

особливостями); реалізувати тему занять; визначати результати засвоєння програмного матеріалу; використовувати в різноманітні ТЗН, наочність, розробляти дидактичні матеріали, проводити самооцінку власної діяльності; розвивати в учнів розуміння програмного матеріалу.

Виробнича практика. Мета – реалізувати практичні навички і вміння з методики музичного виховання та художньої культури. Завдання – використання теоретичних знань, практичних умінь і навичок; оволодіння методами та прийомами роботи вчителя; поглиблення професійної культури, вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи та педагогічного досвіду; оволодіння навичками планування й проведення навчально-виховної роботи, враховуючи вікові особливості та культурно-музичні здібності. У процесі практики у студентів повинні сформуватися такі професійні вміння та навички: спостерігати, аналізувати, здійснювати педагогічну діяльність; аналізувати зміст та перебіг занять; планувати роботу з предметів; розробляти конспекти музичних занять та занять художньо-естетичного циклу; реалізувати тему занять, обґрунтовано запроваджувати ефективні методи, засоби навчання та виховання; визначати результати засвоєння учнями програмного матеріалу, рівень їхнього розвитку; проводити роботу по розвитку пізнавальної активності, інтересів та потреб дітей шкільного віку; самостійно підбирати й широко використовувати різноманітні ТЗН, наочність, розробляти дидактичні матеріали, наочні посібники; раціонально розподіляти час на заняттях, виконувати запланований перебіг заняття; проводити самоаналіз, самооцінку, корекцію власної діяльності; розвивати в учнів фактори розуміння музичного мистецтва та художньої культури на основі емоційного сприймання та осмислення програмного матеріалу.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що структуризація та урегулювання освітньо-професійної програми сьогодні обумовлено сучасними умовами інтеграційних тенденцій вищої освіти та необхідністю підвищення якості професійної підготовки студентів творчих спеціальностей педагогічних ВНЗ.

Література

1. Алексеев Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1994. – № 1–2. – С. 65–78.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту. Статті. Нариси. Інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 738 с.
3. Байденко В. І. Компетентністний підхід до проектування державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (методологічні і методичні питання) : методична допомога / В. І. Байденко. – М., 2004. – 203 с.
4. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Издательство УР АО, 1999. – 208 с.
5. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Морозова. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
6. Осадчий В. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів [Електронний ресурс] / В. В. Осадчий // Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/znpbdpu/Ped/2009_4/Osadchiy.pdf. – Назва з екрана.
7. Закон України про вищу освіту : науково-практичний коментар / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К., 2002. – 323 с.
8. Законодавство України про освіту : зб. законів / упоряд. В. Ф. Паламарчук. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.
9. Наказ Міністерства освіти України Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (п. 1.2 Положення) № 161 від 2 червня 1993 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.8230.0>. – Назва з екрана.
10. ГСВО МОН України Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://document.ua/search-res.html>. – Назва з екрана.

УДК 371.035

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Кочерга О. М.

У статті розглядаються педагогічні умови формування соціальної відповідальності у студентів – майбутніх учителів початкових класів, здійснюється аналіз організаційно-педагогічного забезпечення їх реалізації в умовах професійного навчання у педагогічному коледжі.

Ключові слова: соціальна відповідальність, студенти педагогічного коледжу, майбутні учителі початкової школи, педагогічні умови.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования социальной ответственности у студентов – будущих учителей начальных классов, проводится анализ организационно-педагогического обеспечения их реализации в условиях профессионального обучения в педагогическом колледже.

Ключевые слова: социальная ответственность, студенты педагогического колледжа, будущие учителя начальной школы, педагогические условия.

The author of the article considers pedagogical conditions of forming social responsibility in students – prospective primary school teachers and analyzes organizational and pedagogical support during professional training at pedagogical college.

Key words: social responsibility, pedagogical college students, prospective primary school teachers, pedagogical conditions.

Оновлена система середньої освіти потребує нових підходів до підготовки вчителя нової генерації, здатного авторитарну педагогіку замінити педагогікою співробітництва, втілювати гуманістичні принципи добра і справедливості у процес формування підростаючих поколінь, здійснювати навчання учнів на високому професійному рівні. Зрозуміло, що це має бути вчитель, який уміє діяти професійно і бути творчою, соціально-активною особистістю. У зв'язку з цим державної ваги набуває підготовка висококваліфікованих, компетентних фахівців, які зможуть з найбільшою для суспільства віддачею застосовувати одержані теоретичні знання та практичні навички у навчально-виховному процесі, відповідально ставитись до власного професійного удосконалення, творчо підходитимуть до вирішення справи навчання й виховання підростаючих поколінь.

Сучасною педагогічною наукою визначено перелік професійно значущих якостей особистості вчителя, сформованість яких є необхідною умовою для виконання ним професійних функцій (Ф. Гоноболін, Е. Гришин, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.). Соціальна відповідальність є однією з важливих і необхідних якостей у структурі вчителя-професіонала (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, О. Бондаревська, І. Бех, Г. Васянович, М. Савчин, М. Сметанський та ін.).

Вирішення завдання формування соціальної відповідальності у студентів педагогічного коледжу буде успішним під час урахування педагогічних умов підвищення ефективності цього процесу.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов, урахування яких сприяє підвищенню ефективності процесу формування соціальної відповідальності студентів – майбутніх учителів початкової школи та проаналізувати організаційно-педагогічне забезпечення реалізації кожної з них.

Перш за все з'ясуємо саме поняття "педагогічні умови".

Педагогічні умови як категорія трактуються по-різному. Загальнофілософське та, відповідно, загальнонаукове тлумачення поняття зводиться до того, що під ним розуміють істотний компонент комплексу об'єктів, за наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища [7, с. 707]. У соціальній педагогіці під умовами розуміють сукупність обставин, які виникають під впливом різних факторів, які діють у соціальному середовищі. Загальний аналіз джерел переконує в тому, що в

педагогіці під умовами розуміють фактори, вимоги, обставини та впливи, які здатні змінити результативність педагогічного процесу. Склад цих умов значний та різноманітний, однак, головною ознакою умов є наявність незмінних обставин, що оточують об'єкт та задають характер впливу на нього.

Аналіз теоретичних засад соціальної відповідальності та власне експериментальне дослідження дозволили установити основні педагогічні умови формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу: формування соціальної відповідальності студентів через освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін; спрямованість педагогічної практики на формування навичок відповідальної поведінки; формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання студентів педагогічного коледжу.

Проаналізуємо організаційно-педагогічне забезпечення реалізації кожної з визначених нами педагогічних умов формування соціальної відповідальності у майбутніх учителів початкової школи.

Реалізація першої умови – формування соціальної відповідальності студентів через освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін – потребує відповідного забезпечення цілісності у межах професійної підготовки. Це вимагає визначення конкретних дисциплін у навчальному плані, мета яких – формування соціальної відповідальності студентів. Таким предметним ланцюжком є низка дисциплін, що безпосередньо спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, у структурі якої соціальна відповідальність посідає одне з важливих місць. Психолого-педагогічна, або загальнопедагогічна, підготовка в цьому ланцюжку відіграє особливо важливу роль. Вона включає вивчення в процесі навчання таких дисциплін: "Вступ до спеціальності", педагогіка, загальна, вікова і педагогічна психологія, основи педагогічної творчості, сучасні педагогічні технології, основи педагогічного менеджменту. Комплексною цільовою програмою вивчення цих дисциплін передбачено, по-перше, їх узгодження в часі, по-друге, додержання наступності і логіки вивчення, використання міжпредметних зв'язків.

Спробуємо проаналізувати можливості психолого-педагогічних дисциплін у забезпеченні процесу формування у студентів педагогічного коледжу знань та уявлень про соціальну відповідальність вчителя, вироблення у них стійких поглядів та переконань, які б стали мотивами їх соціально відповідальної поведінки.

"Вступ до спеціальності", вивчення якого передбачено у першому семестрі, відкриває весь цикл психолого-педагогічних дисциплін і логічно пов'язаний з основними теоретичними курсами педагогіки та психології. Метою цього курсу є розкрити перед студентами перспектив і шляхів оволодіння професійною діяльністю вчителя, сприяти підготовці першокурсників до педагогічної практики. У напрямку формування соціальної відповідальності даний курс має важливе значення (особливо це стосується формування її когнітивної складової). У процесі вивчення основних тем дисципліни у студентів-першокурсників забезпечує формування загальних уявлень про структуру, зміст, характер і специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності, особливості професійного становлення; передбачає пробудження у студентів інтересу до педагогічної теорії, до прогресивного педагогічного досвіду; сприяє формуванню установки на оволодіння професійними знаннями, необхідними для педагогічної діяльності. Студенти вивчають питання, що стосуються етики вчителя, особливостей його взаємодії з учнями, їх батьками, педагогами-колегами, проте вони не сприймаються майбутнім учителем як методологія педагогічної дії, оскільки подаються занадто рано, коли ще не засвоєно базових психолого-педагогічних понять.

Провідним у системі професійної загальнопедагогічної підготовки вчителів є курс "Педагогіка", оскільки він концентрує в собі методологічні, теоретичні й методичні основи навчально-виховного процесу. Завдяки йому майбутні педагоги оволодівають теорією навчання і виховання, практичними вміннями і навичками, усвідомлюють соціальне значення особи вчителя і роль педагогіки у формуванні особистості вихованця.

Важливу роль у професійному становленні вчителя відіграє курс "Психологія". Вивчення умов і основних закономірностей формування особистості, розвитку її психічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей сприяє самопізнанню студентів та організації їхнього саморозвитку. Це допомагає майбутньому

вчителю виявити й оцінити власні можливості, пізнати особистісні якості та співставити їх з тими вимогами, яких потребує майбутня професійна діяльність. Знання вікових та індивідуальних особливостей дітей забезпечує розуміння їхньої психіки, створює передумови для здійснення індивідуального підходу до кожного учня, що є однією з головних вимог суспільства, яка пред'являється до особистості вчителя в сучасних умовах. Цей курс дає уявлення про психологію педагогічної діяльності, сприяє формуванню педагогічних здібностей і вмінь, розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, що є важливими сторонами його педагогічної діяльності й умовою успішного виконання професійних завдань.

Єдність курсів педагогіки і психології забезпечує загальнотеоретичний фундамент професійної підготовки майбутнього вчителя, що має особливо важливе значення у збагаченні когнітивно-ціннісного та емоційно-мотиваційного компонентів соціальної відповідальності студента. У свою чергу вони тісно пов'язані з курсом "Основи педагогічної творчості", в якому розкрито сутність майстерності сучасного вчителя і визначено шляхи її становлення. На особливу увагу заслуговують система формування культури мислення студента, спілкування з учнями, навичок саморегуляції поведінки, елементи тренінгу психофізичного апарату вчителя і педагогічний тренінг для моделювання ситуацій під час розв'язання професійних завдань. Це особливим чином впливає на формування поведінкового компонента соціальної відповідальності. Варто вказати на той факт, що даний курс викладається в сьомому семестрі, що, на нашу думку, дещо запізно. Саме такий підхід, як зауважують В. О. Сластьонін і В. Е. Тамарина, веде до занепаду методологічного рівня, зміщення акцентів, формування установки на практицизм. Тому логіка цілеспрямованого формування соціальної відповідальності в межах цих дисциплін пов'язана з динамікою формування досліджуваного утворення і передбачає таку послідовність професійного розвитку соціально відповідального студента – майбутнього вчителя відповідно до змісту навчання: актуалізація емоційного та інтелектуального потенціалів, гуманістичної спрямованості студента, ознайомлення з особливостями педагогічної професії, суспільними вимогами до особистості вчителя, змістом його професійної діяльності; усвідомлення нормативних засад педагогічної професії, формування уявлень про соціальну відповідальність як важливу професійну якість учителя, її структуру, шляхи формування; відпрацювання педагогічних умінь і навичок відповідального виконання функціональних завдань педагогічної діяльності; розвитку рефлексії і самоаналізу.

Вчені-теоретики і педагоги-практики обґрунтовують недостатнє використання потенціалу психолого-педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя та необхідність активізації їх впливу у вирішенні даного питання. Дослідники відзначають, що стереотипне викладання гальмує запровадження в навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, веде до досить слабкого рівня застосування проблемних завдань, науково-дослідницької роботи студента, які сприяють формуванню у майбутнього педагога творчого мислення та соціальної відповідальності. Це, у свою чергу, спонукало нас до пошуку та обґрунтування шляхів, які б забезпечили більш ефективний вплив психолого-педагогічних дисциплін на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували у нього стійкий інтерес до обраної професії, сприяли б формуванню у нього відповідальності за власне професійне становлення.

Формування соціальної відповідальності майбутнього педагога розглядається нами як тривалий, поетапний процес, який забезпечується поєднанням змісту психолого-педагогічних дисциплін з використанням активних форм та методів навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участі студентів у громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху вирішення проблеми становлення соціально відповідальної особистості майбутнього вчителя.

Ми виходили з того, що мета педагогічної підготовки повинна забезпечити таку пізнавальну діяльність, яка б задовольняла професійно-педагогічні потреби студентів, забезпечувала б цілеспрямованість і взаємозв'язок у реалізації мотивів, що буде служити основою формування соціальної відповідальності. Мета повинна відображати у своєму змісті, насамперед, єдність теорії й педагогічної практики.

Важливою умовою, що стимулює стійкість соціальної відповідальності, є взаємодія педагогічних знань і досвіду в професійному становленні студентів.

Традиційні моделі педагогічної підготовки нівелюють інтерес студентів до майбутньої професійної діяльності у тому випадку, якщо ігнорується їхній власний досвід, коли вони залучаються до чужого досвіду, нав'язаного ззовні й психологічно необґрунтованого, особистісно неусвідомленого. В основі формування соціальної відповідальності лежать не знання як результат засвоєння певного змісту, а індивідуально пережиті, суб'єктивні знання й не завжди усвідомлювані моменти реальної педагогічної діяльності. У практиці ці два види знань складають основу формування соціальної відповідальності, звільняють свідомість майбутнього учителя від відпрацьованих операцій у стандартних та нестандартних педагогічних ситуаціях. У процесі оволодіння цими видами знань важливо опиратися на пошукову активність студентів.

Особливе місце у вивченні предметів психолого-педагогічного циклу відведено семінарським та практичним заняттям, проведення яких передбачається здійснювати у формі навчально-педагогічної, рольової гри, навчальної дискусії, навчального тренінгу, через використання імітаційного методу, методу аналізу конкретної ситуації, розв'язання педагогічних задач тощо.

Важлива роль у забезпеченні єдності теоретичної і практичної підготовки студентів, формуванні у них здатності до рефлексивної діяльності належить навчальним тренінгам, головне призначення яких вбачаємо у тренуванні навичок відповідальної поведінки. Змістом тренінг-навчання є досвід поведінки, його складові: виконання доручень, обов'язків; взаємодія з людьми; проектування власної діяльності; розробка і захист програм професійного самовдосконалення; освоєння нових соціальних ролей. В основі тренінг-навчання – активна взаємодія студента з реальними шкільного життя. Під час тренінгу досвід формується, вдосконалюється, збільшується, пристосовується, випробовується.

Одним із головних принципів тренінг-навчання є його зв'язок зі змістом професійної діяльності та досвідом учасників, його спрямованість на постійне оновлення знань і формування відповідних компетентностей. Процеси ефективного навчання тісно пов'язані зі змінами установок і стереотипів, із освоєнням нових можливостей і нових рішень. Будь-які зміни, у тому числі й навчального досвіду учасників тренінгу, відбуваються лише у тому разі, коли існує зацікавленість у їх реалізації. Тому важливими завданнями є формування бажаних установок, нового ставлення до справи, створення нової мотивації до змін, розробки механізму для реалізації таких змін.

Вважаємо, що формувальний вплив на соціальну відповідальність майбутнього вчителя в умовах професійного навчання має вирішення педагогічних ситуацій. Під педагогічною ситуацією ми розуміємо сукупність умов, у яких учитель визначає мету згідно вимог професійної діяльності та норм педагогічної етики і приймає адекватне рішення. У педагогічній науці виділяють ситуації заплановані і несподівані, в тому числі малопередбачувані, спокійні і конфліктні, а також поняття "виховна ситуація". Більше уваги варто приділяти виховним ситуаціям, оскільки саме їх вирішення має подвійний ефект: здійснюється позитивний формувальний вплив на особистість дитини і розвиваються, закріплюються вміння та навички моральної поведінки вчителя, трансформуючись у стратегію і тактику його педагогічної дії.

І. Бех розглядає виховні ситуації, що створюються шляхом здійснення особистісно зорієнтованого виховання і мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. У цьому зв'язку науковець зазначає: "... треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності і праві бути особистістю" [1, с. 29].

Серед методів навчання важливе місце в нашій моделі посідає метод проєктів. Даний метод у процесі професійного становлення особистості вчителя-професіонала розглядається як педагогічна діяльність, спрямована на виховання творчої, відповідальної, компетентної особистості як суб'єкта і проєктувальника навчально-виховного процесу учнів. Виконання студентами колективних та індивідуальних проєктів передбачає залучення їх до виявлення, аналізу та розв'язання реальних загальнопедагогічних проблем із використанням для цього практичної дослідницько-пошукової роботи. Все це, з одного боку, вимагає від них належного рівня відповідальності, а з іншого, – сприяє повноцінному формуванню даної якості.

Необхідність і доцільність застосування методу проєктів у ході викладання предметів психолого-педагогічного циклу обґрунтовується цілим рядом причин:

навчальний процес вбудовується в логіку діяльності, що має особистісну значущість для студента й підвищує його мотивацію; комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збагаченню когнітивного компонента соціальної відповідальності; практичне використання теоретичних знань у різних ситуаціях, передбачених роботою над проектом, забезпечує глибоке й осмислене їх засвоєння, формує у студента потребу в їх постійному збагаченні; проект сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, їхньої цілеспрямованості, активності, самостійності, ініціативи, які є важливими показниками соціальної відповідальності; залучення до роботи над проектами студентів із недостатнім рівнем знань позитивно впливає на їхній розвиток і ставлення до навчання, посилює їх навчально-пізнавальну мотивацію, спонукає до переоцінки ціннісних орієнтацій.

Другою важливою педагогічною умовою формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя початкових класів є спрямованість педагогічної практики на формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу.

У сучасній психолого-педагогічній теорії педагогічна практика розглядається як форма професійного навчання у вищих навчальних закладах, яка базується на професійних знаннях і вміннях, що забезпечують теоретичне підґрунтя для практичного пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, а також оволодіння засобами її організації [4].

Педагогічна практика студентів визначається науковцями як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [3]; сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його майбутньою професійною діяльністю в школі [2; 5]; складова психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями і навичками; засіб розвитку пізнавальної і творчої активності майбутнього вчителя [6].

Педагогічна практика розглядається нами, з одного боку, як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів, спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі, з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Саме в процесі педагогічної практики важливо створити широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя. Оскільки саме в процесі самостійної діяльності активно формуються морально-етичні норми майбутнього фахівця, педагогічна практика має невичерпні можливості у формуванні готовності особистості студента до виконання соціально відповідальної діяльності. Професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути націлена на формування умінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися, адже від нього чекають прояву професіоналізму, відповідального та творчого ставлення до своєї праці. Педагогічна практика дає можливість кожному студентові перевірити власну готовність до виконання функціональних обов'язків вчителя, рівень професійної компетентності, проявити рівень сформованості відповідальної поведінки, визначити недоліки та намітити шляхи професійного самовдосконалення.

У процесі формування відповідальності майбутнього вчителя педагогічна практика розв'язує наступні завдання: забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості; впливає на психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення педагогічного ВНЗ включитися у професійну діяльність; формує розуміння необхідності володіти навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкуватися з дітьми, колегами.

Під час практики студенти є активними учасниками навчально-виховного процесу в усій його багатогранності та складності. При цьому студент-практикант проявляється у різних функціональних позиціях: організатора навчально-виховної діяльності учнів та організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки.

В організації педагогічної практики в коледжі необхідно створювати такі умови, які б давали студентам змогу рефлексувати й адекватно оцінювати свою діяльність, коректувати власну педагогічну позицію, реалізувати відповідальне ставлення до

педагогічної праці. Управління діяльністю студентів з боку викладача, методиста, вчителя-класовода має здійснюватись через систему завдань, передбачених навчальними програмами з конкретного виду педагогічної практики.

Ми враховуємо те, що педагогічна практика одночасно може мати як позитивні моменти (розвивати інтерес до професії, формувати фахові вміння), так і негативні – формувати внутрішні психологічні бар'єри, що провокують у студентів реакцію несприйняття школи, розчарування у виборі професії тощо.

Аналіз чинних інструкцій та програм педагогічної практики засвідчує їхню переважну орієнтацію лише на процесуальний бік: регламентація необхідної кількості самостійних уроків; перелік основних видів діяльності, до яких необхідно долучитись студентам-практикантам; форма і порядок звітності тощо. Це веде до формалізму в роботі як студентів (просте відтворення навчально-методичних настанов без стимулювання творчості і самоаналізу), так і методистів (відвідування занять студентів-практикантів переважно з метою контролю, оцінювання результатів практики з огляду на обсяг виконання програмних вимог). Тим самим нехтується змістовно-психологічний чинник педпрактики, її функціональний потенціал у процесі особистісного зростання майбутнього педагога: активізація життєвої позиції, виховання у нього таких якостей, як комунікабельність, тактовність, критичність, відповідальність тощо. Тобто, педагогічну практику ми розглядаємо і як соціально-психологічну царину професійного випробування студента. У цьому ракурсі важливо звертати увагу на фактор "ситуативної тривожності" студентів, що був об'єктом дослідження В. Юрченка [8].

Третьою педагогічною умовою формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя початкових класів є формування соціальної відповідальності засобами позааудиторної виховної роботи як одного із важливих компонентів виховання студентів педагогічного коледжу. Організація позааудиторної роботи представлена такими формами як зустрічі з вчителями, круглі столи, засідання творчих груп, об'єднаних педагогічним клубом "Пошук", виїзні засідання студентських проблемних груп, студентські науково-теоретичні та науково-практичні конференції тощо.

До організації та проведення позааудиторної виховної роботи у системі формування соціальної відповідальності майбутнього педагога передбачається залучення кураторів академічних груп, викладачів коледжу, з якими заплановано проведення науково-методичних семінарів, спрямованих на їхню підготовку до участі в експериментальній роботі з формування соціальної відповідальності студентів.

Отже, формування соціальної відповідальності студентів – майбутніх учителів початкових класів – процес складний і тривалий. Він є невід'ємною ланкою загальної системи становлення вчителя-професіонала. В межах запропонованого методичного супроводу формування соціальної відповідальності, як важливої професійної якості в структурі особистості вчителя початкових класів, повинен бути забезпечений тісний зв'язок між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя, між програмою ВНЗ і практикою початкової школи, між викладачами, кураторами, вчителями початкових класів та студентами. Це в кінцевому результаті має забезпечити формування цілісної творчої особистості майбутнього вчителя, в структурі якої соціальна відповідальність займає особливе місце, що визначає належний рівень її готовності до реалізації професійних функцій педагога.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.
3. Гончаренко С. У. Від педагогічної драми – до нової філософії освіти / С. У. Гончаренко // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 2–7.
4. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 53 с.
5. Кічук М. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / М. В. Кічук. – К., 1993. – 30 с.

6. Троцко Г. В. Теоретичні основи формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г. В. Троцко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 200–209.

7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

8. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечливостей в "Я-концепції" майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 191–197.

УДК 37.013.42

МОДЕЛЬ КОМУНІКАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Острянюк Т. С.

У статті розкрито сутність впливу комунікативності на організаційну діяльність соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі. Автором охарактеризовано модель комунікації соціального педагога з суб'єктами навчально-виховного процесу.

Ключові слова: соціальний педагог, загальноосвітній навчальний заклад, педагогічний колектив, модель, взаємодія, комунікативність, організаційна діяльність.

В статті раскрыта сущность влияния коммуникативности на организационную деятельность социального педагога в общеобразовательном учреждении. Автором охарактеризована модель коммуникации социального педагога с субъектами учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: социальный педагог, общеобразовательное учреждение, педагогический коллектив, модель, взаимодействие, коммуникативность, организационная деятельность.

In article the essence of influence of communicativeness on the social pedagogue's organizational activity in educational institution is disclosed. The author characterized the model of communication of the social pedagogue with subjects of teaching and educational process.

Key words: social pedagogue, educational institution, pedagogical collective, model, interaction, communicativeness, organizational activity.

Однією з визначальних функцій соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі є організаційна, реалізація якої передбачає встановлення і розвиток соціальних зв'язків зі спеціалістами школи, державними закладами, громадськими організаціями та ін., створення фахівцем ефективною взаємодії усіх учасників спільної діяльності з метою отримання позитивного результату. Тобто, передбачуваним результатом успішної соціально-педагогічної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі є налагодження тісної взаємодії фахівця психологічної служби з педагогічним колективом та батьками учнів. Продуктивність взаємодії залежить від комунікативної підготовки соціального педагога. Комунікативна компетентність робить соціального педагога підготовленим і захищеним в умовах міжособистісного спілкування. Встановлення педагогічно доцільних відносин соціального педагога з членами педагогічного колективу, батьками, іншими суб'єктами, які залучаються до навчально-виховного процесу, створення сприятливого середовища спілкування фахівця з ними – все це характеристики невід'ємного комунікативного компоненту в організаційній діяльності соціального педагога.

Проблема комунікативності є предметом досліджень різних галузей знань: соціолінгвістики, комунікативної лінгвістики, педагогіки, психології, соціології, які розкривають різні аспекти даного явища. Г. Почепцов розглядає комунікацію як базовий елемент у структурі людської цивілізації. Комунікативні особливості діяльності соціального педагога в своїх дослідженнях розглядають А. Капська, О. Карпенко, Л. Завацька. Питання культури і техніки мови соціального педагога, а також основи професійного спілкування висвітлено у працях Н. Пихтіної. Етичні відносини між соціальним педагогом та педагогічним колективом у навчальному закладі стали предметом вивчення Н. Краснової. Т. Мішаткіна, Л. Харченко та С. Харченко досліджують питання етики професійного спілкування соціального педагога. Проте роль комунікативного компоненту, як провідного у налагодженні професійного співробітництва соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу з педагогічним колективом, не знайшла належного висвітлення в дослідженнях науковців.

Мета дослідження полягає у характеристиці основних складових моделі комунікації соціального педагога з суб'єктами навчально-виховного процесу.

Реалізація цієї мети передбачає розв'язання наступних **завдань**:

- простежити вплив комунікативності на організаційну діяльність соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі;
- дослідити рівень налагодженої співпраці соціального педагога з директором загальноосвітнього навчального закладу, заступником директора з виховної роботи, психологом, класними керівниками, учителями-предметниками;
- розробити комунікативну модель взаємодії соціального педагога з педагогічним колективом.

Професійні обов'язки соціального педагога досить різноманітні і охоплюють широке коло питань, які має вирішувати фахівець. Діяльність соціального педагога представлена аналітико-прогностичним і конструктивним та організаційним компонентами, реалізація яких можлива лише в процесі комунікативної взаємодії [10, с. 60]. Знання, уміння, навички, якими повинен володіти фахівець, формують його особистісні і професійні риси, які постійно вдосконалюються. Комунікативність, що полягає в умінні швидко встановлювати контакт із людьми, є провідною рисою успішного виконання функцій соціального педагога. Найчастіше комунікацію визначають як багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності. Саме соціальний педагог перебуває у прямому контакті і взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу, надає їм безпосередню допомогу та підтримку. Діяльність шкільного соціального педагога являє собою багаторівневу систему взаємодії:

1-й рівень – муніципальні органи влади (відділи освіти, охорони здоров'я, культури, комітети у справах сім'ї, молоді та спорту, комісії в справах неповнолітніх);

2-й рівень – заклади охорони здоров'я, освіти ("Будинок дитини", дошкільні та шкільні установи, центри (кризові, реабілітаційні, у роботі з сім'єю, наркологічні, психоневрологічні диспансери), дитячі будинки, інтернати, РВВС, РАГС, суд тощо);

3-й рівень – спеціалісти (вчителі, вихователі, соціальні педагоги, психологи, лікарі, інспектори, працівники комунальних служб та ін.);

4-й рівень – представники громадських структур, мешканці мікрорайону;

5-й рівень – безпосередні клієнти соціального педагога (діти, сім'я, група) [3, с. 61].

Під взаємодією розуміється така система дій учасників соціально-педагогічної діяльності, при якій дії однієї людини або групи людей обумовлюють визначені дії інших людей, а дії останніх, в свою чергу, викликають конкретні дії перших людей. Соціальний педагог формує систему дій, яка включає його самого і тих, з ким він співпрацює в процесі вирішення конкретних завдань [5, с. 54, 59]. Продуктивність взаємодії залежить від комунікативної підготовки фахівця, розвитку його комунікативних рис, які забезпечують тактику співробітництва фахівця та полягають у встановленні, продовженні і припиненні необхідних професійних контактів, обміні інформацією, виробленні у всіх взаємодіючих сторін перцепції один до одного [8, с. 80]. Стан організації співпраці соціального педагога з суб'єктами навчально-виховного процесу засвідчує рівень комунікативності фахівця, оскільки одним із проявів взаємодії є спілкування.

У системі педагогічного спілкування у школі нерідко формуються стереотипи сприйняття тієї чи іншої людини, які часто, на жаль, перетворюються на стійкі психологічні установки. З метою виявлення сучасного стану організації діяльності соціального педагога з педагогічним колективом було розроблено анкету для соціальних педагогів, директорів навчальних закладів, заступників директорів навчальних закладів, психологів, класних керівників, учителів-предметників та батьків. Дослідження проводилось на базі дванадцяти загальноосвітніх навчальних закладів I–III рівнів міста Чернігова і міста Ніжина. В дослідженні взяли участь 248 педагогів віком від 23 до 67 років, стаж педагогічної роботи яких становить від 4 місяців до 43 років, та 267 батьків. Всього було опитано 515 осіб.

Загальна кількість соціальних педагогів зі стажем роботи склала 12 осіб. З них:

- від 1-го – 3 років – 8 осіб;
- від 3-х – 5 років – 3 особи;
- від 5-ти – 10 років – 1 особа.

Середній вік соціальних педагогів – 26 років.

У ході дослідження передбачалося з'ясувати наявність та рівні організації співпраці між соціальним педагогом і педагогічним колективом шляхом вивчення думки респондентів про задоволеність їхньою співпрацею. Директорам шкіл, заступникам директорів з виховної роботи, психологам, класним керівникам, учителям-предметникам, батькам було поставлено запитання: "Чи задоволені Ви співпрацею з соціальним педагогом?" Одночасно соціальним педагогам було поставлено запитання: "Чи задоволений соціальний педагог співпрацею з членами педагогічного колективу та батьками?" Аналіз відповідей соціальних педагогів і членів педагогічного колективу здійснювався за методикою Н.Кузьміної [4, с. 121–123], яка дозволяє визначити загальний індекс задоволеності співпрацею, а також виявити приховану (латентну) позицію респондентів один до одного до рівня співпраці, яку, можливо, вони й самі не усвідомлюють (див. табл. 1 та 2). Під час обробки даних різним показникам задоволеності були надані різні числові індекси: від +1 до -1: +1 (а) – максимум задоволеності (відповідь так, повністю задоволений); +0,5 (b) – задоволеність (частково задоволений); 0 (с) – невизначене та байдуже ставлення (співпраця відсутня); -0,5(d) – незадоволеність (частково незадоволений); -1(e) – максимум незадоволеності (відповідь ні, зовсім незадоволений). Загальний індекс задоволеності розраховується за формулою: $I = \{a(+1) + b(+0,5) + c(0) + d(-0,5) + e(-1)\} / N$, де I – загальний індекс задоволеності; N – кількість опитаних. За такою формулою індекс +1 виражає максимум задоволеності, а -1 – максимум незадоволеності.

Таблиця 1

Загальний індекс задоволеності співпрацею з соціальним педагогом членів педагогічного колективу та батьками учнів

Члени педагогічного колективу та батьки	Кількість респондентів						Індекс задоволеності
	Кількість опитаних	a	b	c	d	e	
Директори шкіл	12	10	1	0	1	0	0,8
Заступники директорів з виховної роботи	12	9	1	1	1	0	0,7
Психологи	12	8	1	0	2	1	0,5
Класні керівники	92	16	44	4	22	6	0,2
Учителі-предметники	108	33	14	16	37	8	0,1
Батьки	267	39	46	19	120	43	-0,1

Таблиця 2

Загальний індекс задоволеності співпрацею соціального педагога з педагогічним колективом та батьками учнів

Члени педагогічного колективу та батьки	Кількість респондентів						Індекс задоволеності
	Кількість опитаних	a	b	c	d	e	
Директори шкіл	12	10	2	0	0	0	0,9
Заступники директорів з виховної роботи	12	5	6	0	1	0	0,6
Психологи	12	6	2	0	4	0	0,4
Класні керівники	12	2	7	0	3	0	0,3
Учителі-предметники	12	0	4	1	7	0	-0,1
Батьки	12	1	3	0	7	1	-0,1

Індекс задоволеності співпрацею з соціальним педагогом найвищий у директорів та заступників директорів з виховної роботи. Основа професійного співробітництва між соціальним педагогом і адміністрацією закладу сформована, і якщо забезпечити належні умови – системну співпрацю, то можна отримати

позитивні результати. Запорукою цього є налагодження системи комунікацій. Для соціального педагога дуже важливим є встановлення довірливих відносин з директором та заступником директора з виховної роботи школи. Середню оцінку задоволеності співпрацею між фахівцями виставили психологи (0,4). На жаль, співпраця між психологами і соціальними педагогами, як показали результати, не має системного характеру – співпраця між ними або повністю відсутня, або має епізодичний характер. Відтак ускладнюється процес соціально-педагогічного спілкування. Це, в свою чергу, знижує ефективність роботи соціального педагога, оскільки специфіка його діяльності передбачає системну співпрацю з практичним психологом. Така ж позиція спостерігається у співпраці між соціальним педагогом і учителями-предметниками. Це підтверджує слабка професійна взаємодія між ними. Учителі-предметники можуть бути класними керівниками, тому вони мають бути ознайомлені з роботою соціального педагога і співпрацювати з ним. Низький показник задоволеності співпрацею встановлений між класними керівниками (0,4) і соціальними педагогами (0,2), що також є підтвердженням відсутності системної співпраці між ними, а відтак, і низький рівень комунікативності. Негативну оцінку (-1) задоволеності отримав соціальний педагог від батьків. На жаль, взаємодія соціального педагога з батьками учнів часто-густо зводиться до допомоги фахівця психологічної служби в отриманні безкоштовного харчування учням пільгових категорій, яка передбачає консультування батьків, відвідування їхніх помешкань. Даний об'ємний напрям роботи сприяє лише періодичній співпраці з батьками. Можна говорити, що батьки учнів не мають чіткого уявлення про системну взаємодію з фахівцем, яка є необхідною для позитивного розвитку і виховання учнів. Поясненням цього є мала обізнаність батьків зі змістом роботи фахівця. Таким чином, відсутність задоволеності у співпраці соціального педагога з учителями, психологом, батьками засвідчує відсутність належного рівня узгодженості у співпраці, налагодженої системи обігу інформації. Порушені взаємовідносини між соціальним педагогом і членами педагогічного колективу виступають основною умовою неефективного професійного спілкування. Компетентність у спілкуванні фахівця вимагає свого удосконалення.

Проаналізувавши індекси задоволеності співпраці між соціальними педагогами і членами педагогічного колективу в загальноосвітніх навчальних закладах, стало зрозумілим, що її організація виявилася складним процесом, який вимагає внесення конструктивних змін.

У ході опитування соціальних педагогів були виявлені комунікативні проблеми – неадекватне сприйняття своєї приналежності до педагогічного колективу, незадоволеність ставленням колег до роботи соціального педагога, наявність труднощів у співпраці з учителями. Половина опитаних соціальних педагогів відчують себе членами колективу. Решта опитаних фахівців приналежність до колективу визначають через участь у його заходах. Перешкодою сприйняття соціальних педагогів колективом, на їхню думку, виступає нерозуміння змісту соціально-педагогічної діяльності. Наявні проблеми пояснюються недостатньою сформованістю такої специфічної якості як контактність, що сприяє ефективному професійному спілкуванню. В цілому соціальні педагоги також незадоволені ставленням колег – те, як ми спілкуємося, впливає на те, як з нами поведуться, як до нас ставляться [2, с. 33]. Можна припустити, що соціальні педагоги невміло використовують вимоги, яких слід дотримуватися у тактиці спілкування.

Проведене опитування соціальних педагогів дозволило виявити причини труднощів, які трапляються у фахівців у налагодженні співпраці з учасниками навчально-виховного процесу. У співпраці з батьками даються взнаки відсутності розуміння один одного, брак навичок спілкування з батьками та ігнорування батьками зустрічей з фахівцем. У випадку з учителями-предметниками труднощі пов'язані з відсутністю налагоджених професійних відносин, недостатністю комунікативних навичок, неузгодженістю у змісті роботи. У співпраці з психологом, директором, заступником директора з виховної роботи соціальні педагоги вказують на практичну відсутність труднощів. Співпраця соціального педагога з класними керівниками ускладнюється, передусім, через ігнорування класними керівниками його звернень. В узагальненому вигляді виявлені труднощі, представлені у табл. 3.

Таблиця 3

Труднощі, які виникають у соціального педагога при налагодженні співпраці з педагогічним колективом та батьками учнів

Респонденти, з якими співпрацює соціальний педагог	Зміст труднощів
Директор	– брак навичок спілкування з адміністрацією;
Заступник директора з виховної роботи	– відсутність розуміння один одного;
Психолог	– недостатня сформованість комунікативних навичок; – відсутність розуміння один одного;
Класні керівники	– відсутність розуміння один одного; – ігнорування класними керівниками виконання прохань, доручень;
Учителі-предметники	– відсутність налагоджених професійних відносин; – недостатність комунікативних навичок; – неузгодженість у змісті роботи;
Батьки	– відсутність розуміння один одного; – брак навичок спілкування з батьками; – ігнорування батьками зустрічами з фахівцем.

Найпоширенішою причиною труднощів у співпраці соціального педагога з директором, заступником директора з виховної роботи, психологом, класними керівниками, учителями-предметниками, батьками є недостатня сформованість комунікативних навичок. Результати проведеного нами дослідження дозволяють зробити висновки, що проблема набуття комунікаційної компетентності шкільних соціальних педагогів нині залишається актуальною.

Якщо ж труднощі, які виникають у професійній діяльності соціального педагога, пов'язані з комунікативністю фахівця, одним із виходів з даної ситуації може стати впорядкування комунікативної структури взаємодії соціального педагога, як ефективного засобу розв'язання проблем шкільних соціальних педагогів. На основі аналізу даних, отриманих у ході дослідження, запропоновано модель комунікативної взаємодії соціального педагога з адміністрацією навчального закладу, психологом, учителями-предметниками, класними керівниками, батьками учнів, що базується на системному підході (на основі соціально-психологічної моделі комунікації Т. Ньюкомба):

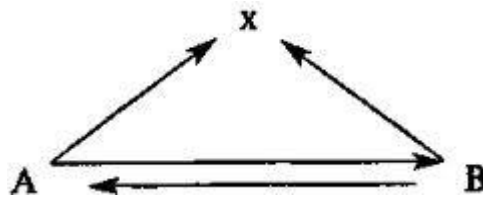


Рис. 1. Соціально-психологічна модель комунікації Т. Ньюкомба [6, с. 231]

Екстраполюючи модель (рис. 1) на ситуацію в школі, у комунікативних стратегіях окреслюються наступні види орієнтацій: соціальний педагог по відношенню до директора, заступника директора з виховної роботи, психолога, класних керівників, учителів-предметників та батьків, директор – до соціального педагога, заступник директора – до соціального педагога, психолог – до соціального педагога, класні керівники – до соціального педагога, учителі-предметники – до соціального педагога, батьки – до соціального педагога.

Спільною тенденцією комунікації виступає стремління до симетрії. Якщо соціальний педагог буде позитивно зорієнтований по відношенню до директора, а директор, у свою чергу, позитивно зорієнтований на фахівця, то вони будуть прагнути до тотожності свого ставлення до усіх інших (психолога, учителів та ін.). При розбіжностях у ставленні один до одного буде урізноманітнюватися ставлення до інших і формуватиметься відповідне ставлення до них з боку інших. Наприклад,

соціальний педагог намагатиметься іти на контакт з директором, який, у свою чергу, не проявлятиме позитивного ставлення до нього, а буде спрямовувати своє позитивне ставлення до психолога, тоді між соціальним педагогом і психологом будуть порушені комунікативні зв'язки, оскільки упереджене ставлення з боку директора до одного із фахівців виступає пригнічуючим фактором у становленні взаємовідносин. Порушення взаємовідносин соціального педагога хоча б з одним із суб'єктів взаємодії порушує усю комунікативну систему у колективі, знижує загальний показник ефективності соціально-педагогічної діяльності, а також здійснює негативний вплив на психологічну компетентність особистості (упевненість у собі, саморегуляцію, емпатію тощо).

Таблиця 4

Модель формування комунікативної компетентності соціального педагога у взаємодії з педагогічним колективом
(розроблено автором з використанням: [1; 7; 9])

Форма роботи	Опис роботи	Мета
1	2	3
I етап – підготовчий		
1. Ознайомлення педагогічного колективу зі складовими професійної діяльності соціального педагога	Просвітницька робота серед учителів	Створення позитивної атмосфери на співпрацю соціального педагога з учителями
2. Ознайомлення педагогічного колективу з формами співпраці та визначення їхньої ролі у взаємодії з фахівцем	Пропедевтична робота серед учителів	Формування адекватних очікувань педагогічного колективу від співпраці
3. Вивчення запитів учителів	Проведення попередньої діагностики для визначення пріоритетних інформаційних запитів	Оволодіння навичками формування запитів для проведення різних досліджень та адекватного сприйняття результатів
II етап – діагностико-аналітичний		
1. Вхідне анкетування соціальних педагогів "Методика визначення організаторських і комунікативних якостей"	Діагностична робота. Індивідуальна робота з соціальними педагогами	Визначення рівня розвитку організаторських і комунікативних якостей, порівняння їхніх сильних і слабких сторін
2. Визначення комунікативних і організаторських нахилів	Бесіди / консультації з членами педагогічного колективу	Виявлення рівнів комунікативних та організаторських нахилів Моделювання комунікативних стратегій взаємодії
3. Засідання педагогічної ради "Теоретичні та практичні аспекти формування комунікативної компетентності учителя"	Опрацювання педагогічних і психологічних аспектів формування комунікативної компетентності учителя	Ознайомлення соціальних педагогів з теоретичними засадами комунікативної компетентності соціального педагога
4. Анонімне анкетування педагогічного колективу "Труднощі у співпраці з соціальним педагогом"	Діагностична робота. Групова діагностика серед членів педагогічного колективу	Визначення та ранжування проблем, які виникають у педагогічному колективі, перешкоджають ефективній співпраці з соціальним педагогом
5. Дослідження прояву організаційних і комунікативних якостей у міжособистісних відносинах	Діагностична робота. Групова діагностика серед членів педагогічного колективу	Вивчення ступеня сформованості організаційних і комунікативних якостей у міжособистісних відносинах у педагогічних працівників
6. Анкетування соціальних педагогів "Труднощі у співпраці з працівниками педагогічного колективу"	Діагностична робота. Індивідуальна робота з соціальними педагогами	Виявлення та ранжування проблем, які виникають у співпраці соціальних педагогів з педагогічним колективом та перешкоджають ефективності їхньої співпраці

Продовження таблиці 4

1	2	3
7. Психолого-педагогічний консиліум		Ознайомлення з узагальненими результатами проведених методик учителів, соціальних педагогів. Пошук шляхів вирішення проблем, виявлених у процесі тестування
III етап – виконавчий (розвиток комунікативних навичок соціального педагога)		
1. Тренінг формування комунікативних якостей	Організація та проведення тренінгових занять для учителів	Сприяння подальшому груповому об'єднанню; сприяти розвитку умінь самоаналізу й подоланню психологічних бар'єрів, що заважають повноцінному самовираженню
2. Тренінг комунікативних умінь "Серед людей"	Організація та проведення тренінгових занять для соціальних педагогів	Формування умінь і навичок спілкування з різними групами людей
3. Тренінг партнерського спілкування	Організація та проведення тренінгових занять для учителів та соціальних педагогів	Підвищення якості спілкування, досягти взаєморозуміння між учасниками навчально-виховного процесу. Осмислення взаємодії з позиції партнерства, актуалізувати конструктивні засоби взаємодії
IV етап – узагальнюючий		
1. Вихідне анкетування соціальних педагогів "Методика визначення організаторських і комунікативних якостей"	Проведення дослідження серед соціальних педагогів	Аналіз досягнутих результатів
2. Засідання педагогічної ради "Підсумковий аналіз роботи із формування комунікативної компетентності педагогічного колективу"	Аналіз результатів реалізації програми підвищення рівня комунікативності у шкільному колективі	Результати роботи педагогічного колективу за напрямом
3. Практичний семінар для соціальних педагогів	Самоаналіз професійної комунікативності	Визначення ступеня сформованості

Отже, в організаційній діяльності соціального педагога необхідною є система поетапних заходів щодо формування комунікативної компетентності у взаємодії з педагогічним колективом, які покращують взаємовідносини у колективі та стимулюють професійне зростання. Подальшу перспективу досліджень проблеми комунікативної взаємодії шкільного соціального педагога полягає у розробці системи заходів для модернізації комунікативної компетентності суб'єктів соціально-педагогічного процесу.

Література

1. Батаршев А. В. Организаторские и коммуникативные качества личности (для деловых людей) / А. В. Батаршев. – Таллинн : Центр информационных и социальных технологий "Регалис", 1998. – 108 с.
2. Гаміна Т. Ефективне спілкування як умова формування привабливого іміджу особистості / Т. Гаміна // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 2. – С. 31–37.
3. Методи та технології роботи соціального педагога : навчальний посібник / автори-укладачі : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 496 с.
4. Методология и методы социально-педагогического исследования / сост.: С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ "Сфера", 2001. – 480 с.

6. Почепцов Г. Теория коммуникации / Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2006. – 656 с.

7. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с. (Серия "Практическая психология").

8. Соціальна робота в Україні: перші кроки / під ред. В. Полтавця. – К. : КМ Академія, 2000. – 236 с.

9. Тягній Н. Тренінги партнерського спілкування / Наталія Тягній // Практика управління закладами освіти : щомісячний спеціалізований журнал. – 2012. – № 1. – С. 18–29.

10. Филина Н. Роль социального интеллекта и коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности социального педагога / Н. Филина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 7. – С. 59–61.

УДК 37.013

ПІДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ В ОБЛАСТІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – СОЦІАЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ, ОБУМОВЛЕНЕ ІНФОРМАТИЗАЦІЄЮ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Отрошко Т. В.

Програмні засоби для сучасних інформаційних технологій мають, як правило, широкі функціональні можливості, розвинутий користувальницький інтерфейс і можуть вирішити проблеми навчання й інтенсифікувати навчальний процес за рахунок підвищення темпу, індивідуалізації навчання, моделювання ситуацій, збільшення активного часу навчання кожного студента, посилення наочності.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційно-технологічне середовище, програмні засоби, компетентність.

Программные средства для современных информационных технологий имеют, как правило, широкие функциональные возможности, развитый пользовательский интерфейс и могут решить проблемы обучения и интенсифицировать учебный процесс за счет повышения темпа, индивидуализации обучения, моделирование ситуаций, увеличения активного времени обучения каждого студента, усиления наглядности.

Ключевые слова: информационные технологии, информационно-технологическая среда, программные средства, компетентность.

Software tools of the modern information technologies have, as a rule, a wide range of functional capabilities, developed user interface and can solve learning problems and intensify educational process through increasing the speed and individualization of education, modeling of situations, prolonging the active time of learning for every student, improving illustrativeness.

Key words: information technologies, informational-technological environment, software tools, competency.

Постановка проблеми. Значного прогресу можна досягти у галузі освіти з впровадженням відповідних інформаційних комп'ютерних технологій, які зможуть зробити процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим. Використання інформаційних технологій у початковій школі є одним з найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інформаційної культури.

Комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал. За умови правильно складеної програми комп'ютер може допомогти викладачеві індивідуалізувати й диференціювати навчальний процес, збільшити активний час навчання кожного студента. Враховуючи компетентісний підхід в освіті, підготовка майбутніх учителів інформатики повинна бути спрямована на формування у них, перш за все, технічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упровадження новітніх інформаційних технологій, їхнього впливу на особистість, на розвиток інтеграційних тенденцій у міжнародному освітньому просторі стало предметом досліджень вітчизняних учених: О. Гальченка, Д. Дюжева, В. Куценка, Є. Макаренка, В. Нечитайла, В. Цимбалюка, А. Чорноброва, С. Дорогунцова, О. Шевчука, О. Орехова та закордонних дослідників: П. Дракера, А. Елякова, М. Кастельса, М. Кристофера, К. Коліна, І. Мелюхіна, Н. Моїсеєва, Л. Мясникової, С. Смірнова, Р. Ф. Абдеєва, Э. Тоффлера, Х. Тоффлера; питанням запровадження компетентісного підходу в освіті приділяють увагу науковці: А. Хуторський, О. Чумакова, О. Смолянїнова, А. Андріїв, А. Забарна, І. Зимня.

Численні можливості використання інформаційних технологій розглядали О. Андріянова, З. Пожидаєва, Н. Сомилкіна, Л. Забродська, Л. Жиліна, Е. Палат, М. Бухаркіна, М. Моїсеєва, А. Петров.

Мета статті – розкрити принципи організації навчання за допомогою інформаційних технологій і шляхи забезпечення комп'ютерними програмами навчального процесу. Наголосити на необхідності формування у майбутніх учителів інформатики інформаційної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Розвиток сучасного суспільства, його глобальна інформатизація і трансформація, зміна форм господарювання, впровадження сучасних інтенсивних методів виробництва потребують розробки принципово нових і адекватних часу підходів до підготовки фахівця. Такі підходи тісно пов'язані з інформаційними технологіями.

Широке впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес породжує низку проблем, які стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, підготовки та удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів, створення системи неперервної освіти, зокрема системи самоосвіти й самовдосконалення вчителів, яка забезпечувала б оволодіння ними основами сучасної інформаційної культури. Звідси випливає необхідність розробки й побудови цілісної системи підготовки вчителя до використання інформаційної технології в навчальному процесі, яка включає весь комплекс навчальних дисциплін з відповідно побудованим змістом, сукупність методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на широке використання сучасної інформаційної технології в навчальному процесі, і забезпечує методологічну, спеціальну й методичну підготовку вчителя в нерозривному зв'язку з формуванням основ інформаційної культури та підготовкою до практичного використання нових інформаційних технологій у своїй професійній діяльності.

Інформаційна технологія – це комплекс взаємозалежних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих опрацюванням і збереженням інформації; обчислювальну техніку і методи організації і взаємодії з людьми і виробничим устаткуванням, практичні додатки, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні і культурні проблеми. Самі інформаційні технології вимагають складної підготовки, великих початкових витрат і наукомісткої техніки [1].

Етапи, дії, операції технологічного процесу можуть бути стандартизовані й уніфіковані, що дозволить більш ефективно здійснювати цілеспрямоване керування інформаційними процесами.

Розробляючи принципи організації навчання за допомогою інформаційних технологій, необхідно брати до уваги, з одного боку, дидактичні властивості й функції навчання самих засобів інформаційних технологій, як основи навчання, з іншого боку, концептуальні напрямки дидактичної організації такого навчання, як елемента загальної системи освіти на сучасному рівні [2].

Насамперед, необхідно представити переваги комп'ютерного методу із психологічної точки зору. Комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний потенціал. За умови правильно складеної програми комп'ютер може допомогти викладачеві індивідуалізувати й диференціювати навчальний процес, а студенти будуть відчувати постійну присутність доброзичливого інструктора – машини.

Вирішальним фактором успішного впровадження інформаційних технологій у навчальний процес є готовність і здатність викладачів освоїти засоби інформаційних технологій і запропонувати нові методики навчання з використанням цих засобів.

Із застосуванням відповідних методик навчання мультимедійні навчальні програми можна використовувати у проведенні аудиторних занять, на факультативних заняттях, для самостійної роботи студентів у позаурочний час.

Варто виділити ряд істотних позитивних факторів, що підвищують ефективність навчання студентів. Використання інформаційних технологій: дозволяє індивідуалізувати навчання; підвищує активність студентів; допомагає інтенсифікувати навчання; підвищує мотивацію навчання; створює умови для самостійної роботи; сприяє виробленню самооцінки в студентів; створює комфортне середовище навчання.

Ці ефекти досягаються зануренням студента в принципово нове інформаційно-технологічне середовище, що забезпечує розширену інтерактивну взаємодію, максимально наближену до природної.

Глобальне використання інформаційних ресурсів, що є продуктом інтелектуальної діяльності найбільш кваліфікованої частини працездатного населення суспільства, визначає необхідність підготовки в підростаючому поколінні творчого активного резерву. Із цієї причини стає актуальною розробка певних методичних підходів до використання засобів нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, розвитку особистості студента. Зокрема, для розвитку творчого потенціалу індивіда, формування вміння здійснювати прогнозування результатів своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку шляхів і методів рішення завдань – як навчальних, так і практичних [4].

Не менш важливе завдання – забезпечення психолого-педагогічними й методичними розробками, спрямованими на виявлення оптимальних умов використання засобів нових інформаційних технологій з метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності і якості.

Враховуючи компетентісний підхід в освіті, можна сформулювати мету навчання учителів інформатики як формування у них інформаційно-комунікаційних компетентностей через здобуття ними теоретичних знань та практичних навичок з використання інформаційно-комунікаційних технологій для опрацювання результатів наукових досліджень, розв'язування практичних задач із різних сфер діяльності людини. Незалежно від класифікації ключових компетентностей компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій є інваріантною в українських та закордонних програмах, присвячених компетентісному підходу в освіті.

Спираючись на основні види узагальненої діяльності (пізнавальну, комунікативну, художню, перетворюючу та фізичну), вчені формулюють такі основні компетентності, які мають бути сформовані у студентів у процесі навчання [3]: компетентність у сфері інформаційно-аналітичної діяльності; компетентність у сфері пізнавальної діяльності; компетентність у сфері комунікативної діяльності; технологічна компетентність; компетентність у сфері соціальної діяльності та спадковості поколінь.

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційних технологій, реалізація яких створює передумови для небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості. Перелічимо ці можливості: негайний зворотний зв'язок між користувачем і інформаційними технологіями; комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ, що як реально протікають, так і "віртуальних"; архівне зберігання досить більших обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу та обігу користувача до центрального банку даних; автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагмента або самого експерименту; автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчальною діяльністю та контролю за результатами засвоєння.

Програмні продукти для навчального процесу найчастіше являли собою електронні варіанти наступних навчально-методичних матеріалів: комп'ютерні презентації ілюстрованого характеру; електронні словники, довідники та підручники; лабораторні практикуми з можливістю моделювання реальних процесів; програми-тренажери; тестові програми; електронні підручники.

Інформаційні технології використовуються для досягнення наступних педагогічних цілей. Розвиток особистості студента, підготовки його до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що включає (крім передачі інформації й закладених у ній знань): розвиток конструктивного, алгоритмічного мислення завдяки особливостям спілкування з комп'ютером; розвиток творчого мислення за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності; розвиток комунікативних здатностей на основі виконання спільних проектів; формування вміння приймати оптимальні рішення в складній ситуації (у ході комп'ютерних ділових ігор і роботи із програмами-тренажерами); розвиток навичок дослідницької діяльності (у роботі з моделюючими програмами й інтелектуальними навчальними системами); формування інформаційної культури, уміння обробляти інформацію (під час використання текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережних баз даних).

Реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства: підготовка фахівців в області інформаційних технологій; підготовка засобами педагогічних і інформаційних технологій до самостійної пізнавальної діяльності.

Інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу: підвищення ефективності і якості навчання за рахунок застосування інформаційних технологій; виявлення та використання стимулів активізації пізнавальної діяльності (можливе використання більшості перерахованих технологій – залежно від типу особистості студента); поглиблення міжпредметних зв'язків у результаті використання сучасних засобів обробки інформації у вирішенні завдань з різних предметів (комп'ютерне моделювання, локальні й мережні бази даних). Конструювання педагогічної технології майбутнього навчання означає системну проектувальну діяльність, що дозволяє запрограмувати освітні ситуації, діяльність суб'єктів навчання, а також зі значним ступенем імовірності гарантувати бажані результати [5].

Слід зазначити, що компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій передбачають здатність студентів орієнтуватися в інформаційному просторі, володіння ними знаннями з інформатики та інформаційних технологій, уміння оперувати інформаційними ресурсами відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої людини, яка розуміє принципи роботи, характеристики й обмеження технічних пристроїв, призначених для автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміє оцінювати клас задач, які можуть бути розв'язані із застосуванням конкретного технічного пристрою залежно від його основних характеристик; а також розуміє суть технологічного підходу до організації діяльності; знає особливості автоматизованих технологій інформаційної діяльності; уміє виявляти основні етапи та операції у технології розв'язування задач, зокрема за допомогою засобів автоматизації; володіє навичками виконання операцій, що складають основу різноманітних інформаційних технологій, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [6].

Висновки. Таким чином, освіту, що стала "атрибутом людського існування й прогресу", повинно бути переорієнтовано на нові загальнолюдські принципи й цінності, що відповідають новій цивілізаційній парадигмі. Для рішення завдань керування освітніми установами та галуззю необхідна реалізація програми розвитку освіти, розвитку ідей інформатизації освіти, підготовка компетентісного учителя інформатики, та перепідготовка педагогічних кадрів в області ІКТ, створення системи Інтернет-порталів сфери освіти, створення інтегрованої автоматизованої інформаційної системи сфери освіти.

Література

1. Махмудов Ш. Д. Информационные технологии в образовании / Ш. Д. Махмудов // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2007. – № 3. – С. 118–121.
2. Лазарева И. А. Интенсификация учебного процесса в вузах с использованием информационно-коммуникационных технологий / И. А. Лазарева // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2007. – № 3. – С. 111–118.
3. Грубінко В. В. Формування інноваційного освітнього середовища у педагогічному ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу: Презентація MS Power Point / В. В. Грубінко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.tnpu.edu.ua/Кредитно-модульна система, 14.03.2006 р. – Слайд № 17.
4. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
5. Дорошенко В. П. Якісна освіта та інформаційно-комунікаційні технології / В. П. Дорошенко // Економіка в школах України. – 2010. – № 11. – С. 8–14.
6. Литвин А. Є. Особливості розвитку галузі інформаційних технологій / А. Є. Литвин // Актуальні проблеми економіки. – 2011. – № 11. – С. 300–307.

УДК 378.016:62

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛІСТА ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

Саркісова А. В.

У статті розглянуто моделі формування спеціаліста технічної галузі. Доведена необхідність підготовки фахівців, підготовлених до самостійного здобування нових знань, спроможних працювати в умовах ринкової економіки. Проаналізовано та охарактеризовано питання формування професійної підготовки студентів технічної галузі, характеристика їх професійних якостей, знань та умінь.

***Ключові слова:** спеціаліст, модель, професійна діяльність, професійні якості та здібності.*

В статье рассмотрены модели формирования специалиста технической сферы. Доказана необходимость подготовки специалистов, подготовленных к самостоятельной обработке новых знаний, способных работать в условиях рыночной экономики. Проанализированы и охарактеризованы вопросы формирования профессиональной подготовки студентов технической области, характеристика их профессиональных качеств, знаний и умений.

***Ключевые слова:** специалист, модель, профессиональная деятельность, профессиональные качества и способности.*

The article describes a model of forming specialists in the technical field. The author ascertains the necessity for training of specialists prepared for self-education and capable of working in conditions of market economy, analyzes and characterizes questions of professional training of engineering students, their professional qualities, knowledge and skills.

***Key words:** specialist, model, professional activity, professional qualities and abilities.*

Постановка проблеми. Сьогодні питання підготовки студентів технічної галузі набуло особливої актуальності, оскільки в народному господарстві України суттєво зросла потреба у фахівцях, які набувають упродовж навчання не лише можливості оперувати отриманими знаннями, а й здатні пристосовуватися до потреб сучасного ринку праці. Динаміка розвитку сучасного виробництва та нові економічні умови господарювання потребують формування у майбутніх фахівців навичок системного аналізу техніко-економічних проблем, уміння самостійно знаходити інженерні й управлінські рішення, демонструвати достатньо високий рівень професіоналізму, в професійній діяльності здатні до спілкування з представниками інших мов. Останнім часом змінилися також вимоги до рівня та якості іншомовної підготовки як з боку роботодавця, так і з боку самого фахівця. На початку 90-х років більшість випускників ВНЗ задовольнялися певним рівнем розуміння іншомовних текстів професійного змісту, але вже з середини 90-х років виникла гостра необхідність опанування мовленнєвою діяльністю в усній та писемній формах. Нові інформаційні технології, що надали можливість пошуку необхідної інформації у світовій мережі Інтернет, також потребують від фахівців удосконалених навичок читання та аудіювання. Фахівцям володіння іноземними мовами надають значні переваги в обробці великих обсягів інформації.

Отже, процеси глобалізації і інтеграції у світі та пов'язані з ними кардинальні соціально-економічні трансформації в українському суспільстві зумовлюють необхідність реформування підготовки студентів технічного профілю. Необхідність підготовки фахівців, спроможних працювати в умовах ринкової економіки, потребує вирішення цілої низки принципових питань: якими якостями повинен володіти спеціаліст технічної галузі, що він повинен знати і уміти, які межі його професійної діяльності.

Зважаючи на ці обставини, спроби отримати відповіді на поставлені питання приводять до необхідності створення сучасної моделі спеціаліста технічної галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Модернізація освіти досліджена в працях В. Байденко, П. Гальперіна, В. Давидова, Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Хуторського, Б. Ельконіна та ін. Дослідженням професійної

підготовки займалися В. Безпалько, О. Бондаревська, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, Л. Захарова, І. Зязюн, П. Лернер, Н. Лобанова, Н. Ничкало, А. Маркова, О. Овчарук, Н. Петровська, В. Сластьонін, В. Соколова та ін.

Методологічні та теоретичні аспекти формування професійної підготовки знайшли відображення у працях Е. Зеєра, В. Краєвського, Н. Кузьміної, Л. Петровської, Г. Селевко та ін.

Питанню професійної підготовки фахівців технічного профілю засобами іноземної мови присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених [9; 10 та інші]. Слід зауважити, що основна увага в зазначених працях приділялася лінгвістичному аспекту та методам викладання іноземних мов.

Однак питання формування професійної підготовки студентів технічної галузі, характеристика їх професійних якостей, знань та умінь досліджені недостатньо.

Мета статті – розглянути формування моделі спеціаліста технічної галузі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійних умінь студентів свідчить, що цьому питанню приділяється постійна увага в теорії педагогіки та практики вищої освіти. Цим питанням займалися такі вчені як Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Ломов, В. Шадриков, Н. Кузьміна, Т. Шамова, В. Давидов. Важливість дослідження даної проблеми підтверджується сьогодні й тим, що метою підготовки в умовах переходу до ринкових відносин є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів з високим рівнем професійних умінь, знань, навичок, що відповідають вимогам технічного прогресу й ринковим відносинам.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що основою формування професійних умінь є діяльність. Так, О. Леонтьєв зазначав, що людська діяльність не існує інакше як у формі дій або ланцюга дій [5].

Основними характеристиками діяльності, як відомо, є суб'єктність і предметність, оскільки вона завжди здійснюється окремою людиною або групою людей і спрямована на певний об'єкт (предмет). Людина, яка є суб'єктом діяльності, планує, організує, здійснює її, а після завершення оцінює отримані результати та корегує свою подальшу діяльність.

З виконанням певних дій у здійсненні діяльності людина інтегрує в індивідуальному досвіді результати та способи діяльності, одночасно змінюючись в її процесі.

"Основною метою діяльності людини є усунення протиріччя між потребами, що виникли, та станом речей, що склалися в її особистому житті або суспільстві. Діяльність фіксує в своєму змісті акт зіткнення цілепокладаючої волі суб'єкта, з одного боку, та об'єктивних закономірностей, з іншого" [6, с. 311]. Відповідно до цього в структурі діяльності виділяються суб'єктний та об'єктний компоненти, а саме:

- 1) цілепокладаючий суб'єкт;
- 2) предмет діяльності, знаряддя (засоби) діяльності та її продукт.

Пошук шляхів ефективної професійної підготовки фахівців різних галузей на основі діяльнісного підходу розпочався давно. Сутність засвоєння знань і умінь ґрунтується на теорії поетапного формування розумових дій, а саме процес системного оволодіння розумових дій, що відбувається в результаті інтеріоризації, тобто переходу всередину відповідної розумової дії. Психічна діяльність є результатом перенесення зовнішніх матеріальних дій у план відображення – у план сприймання, уявлення і понять. Процес такого перенесення здійснюється за етапами, на кожному з яких відбувається нове відображення і відтворення дії та її систематичне перетворення. П. Гальперін визначає шість етапів формування будь-якого нового поняття й уміння.

Процес формування професійних умінь студентів відбувається в логічній послідовності за наступними етапами:

- 1 етап – створення мотивації;
- 2 етап – з'ясування орієнтовної основи дій у системі (моделі об'єкта, навчального алгоритму "операції" за розпізнаванням або відтворенням об'єкта);
- 3 етап – формування дії у матеріалізованому вигляді (дія з матеріалізованими і матеріальними об'єктами; дія з матеріалізованими позначеннями);
- 4 етап – формування дії в "гучній мові", що передбачає повне і правильне виконання дії своїми словами та виконання дії як "своїми словами", так і за встановленою формулою;

- 5 етап – формування дії у зовнішній мові про себе;
6 етап – формування дії у внутрішній мові.

О. Смирновою в основу моделі підготовки фахівців було покладено категорію професійної діяльності, що дозволило визначити такі базові її характеристики [9, с. 27]:

- проблеми (завдання), що мають вирішувати фахівці;
- шляхи, способи або прийоми, за допомогою яких вирішуються визначені завдання;
- функції (узагальнені характеристики основних професійних обов'язків);
- знання теоретичного або прикладного характеру, якими оперує в своїй діяльності фахівець;
- уміння та навички, що сприяють досягненню бажаних результатів;
- якості (індивідуально-типичні параметри) особистості, що забезпечують успішність дій в обраній галузі;
- ціннісні орієнтації та настанови особистості, необхідні для здійснення професійної діяльності.

Особистість	Професійна діяльність
<ul style="list-style-type: none"> ▪ знання, вміння, навички; ▪ професійні якості та здібності; ▪ настанови, ціннісні орієнтації; ▪ психофізіологічні якості та особливості; ▪ рівень професійної компетентності 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ проблеми (завдання); ▪ рівень діяльності; ▪ види діяльності; ▪ технології, способи діяльності; ▪ функції фахівця

Отже, як бачимо, модель формування спеціаліста складається з двох блоків:

- 1) моделі формування особистості;
- 2) моделі формування професійної діяльності.

Перший блок моделі відображає те, що має бути включено в поняття "сучасний фахівець, що відповідає міжнародним стандартам". В умовах інформаційної насиченості, швидкого старіння знань необхідно впроваджувати перманентну освіту, коли молодий фахівець повинен бути підготовленим до самостійного добування нових знань. Для цього найперше, що потрібно зробити – це навчити майбутніх спеціалістів вчитися.

Уміння вчитися включає декілька видів навчальної діяльності, різних за своїм призначенням:

- пошук нової інформації, який потребує уміння працювати в бібліотеці, конспектувати, аналізувати;
- засвоєння знань за допомогою розв'язання типових задач, тестів, контроль за процесом розв'язання, корегування під час виникнення помилок;
- готовність до колективної діяльності, набуття знань з теорії та практики управління колективом, які відповідають вимогам міжнародного менеджменту;
- особисті якості: високий рівень освіченості, культури, воля, справедливість, тактовність тощо.

На формування вимог першого блоку моделі впливають економічні, політичні, соціальні, культурні, технічні, правові умови та фактори, які складаються на міжнародному ринку праці з урахуванням попиту та конкуренції.

Другий блок моделі передбачає, що молодий фахівець повинен відповідати вимогам державного стандарту, який включає:

- професійну компетентність, уміння використовувати теоретичні знання у виробничій діяльності;
- організаційні здібності, уміння створювати мотиви діяльності, визначати пріоритети, володіти основами знань про підприємливість;
- уміння використати національну спадщину в галузі загальноприйнятих людських цінностей.

Формування професійних умінь майбутніх фахівців у технічній галузі має враховувати сучасні тенденції розвитку освіти, економіки, науки, виробництва як України, так і світового простору загалом. Тому основними принципами процесу формування професійних умінь студентів технічних спеціальностей нами визначено:

- цілеспрямованість та особистісна орієнтованість процесу формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей;
- інтеграція та комплексний підхід до формування професійних умінь;
- цілісність (структурна й змістовна) процесу формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей;
- систематичність і послідовність розвитку професійних умінь студентів;
- зв'язок із майбутньою професійною діяльністю, наукою, виробництвом;
- принцип свідомості й творчої активності студентів, прагнення до професійного самовдосконалення, саморозвитку;
- гармонійне поєднання індивідуального й колективного в процесі формування професійних умінь.

Побудова моделі фахівця суттєво полегшується професіограмами, які включають сукупність характеристик спеціальності, соціальних і соціально-психологічних характеристик.

Висновки. Таким чином, модель формування спеціаліста технічної галузі може бути представлена як педагогічний проект діяльності, взятий у її цілісній єдності і сукупності професійних функцій і особистих якостей фахівця. Вона повинна орієнтуватися на роботу в умовах ринкових економічних відносин, модель повинна бути адекватною реальності.

Подальші дослідження будуть присвячені аналізу організації міжнародної комунікації на основі діяльнісного підходу.

Література

1. Андреев В. И. Саморазвитие менеджера / В. И. Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 160 с.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – В. : Изд. Воронеж. ун-та, 1977. – 303 с.
3. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К. : ФАДА ЛТД, 2000. – 191 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом "Университет", 1999. – 332 с.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое обучение / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1979. – 308 с.
7. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Интерпрессервис ; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
8. Скуратівська Г. С. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Г. С. Скуратівська // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 23–26.
9. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л. : ЛГУ, 1977. – 140 с.
10. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.

УДК 378.016:373.3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ткаченко Л. І.

У статті представлена авторська технологія формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, яка впроваджується у процес професійної підготовки з метою формування компонентів критичного мислення майбутніх фахівців. Здійснено опис технологічного процесу у вигляді поетапної послідовності дій, охарактеризовані складові вказаної технології.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні учителі початкової школи, професійна підготовка, педагогічна технологія.

В статье представлена авторская технология формирования критического мышления будущих учителей начальной школы, внедряемая в процесс профессиональной подготовки с целью формирования компонентов критического мышления будущих специалистов. Осуществлено описание технологического процесса в виде поэтапной последовательности действий, дана характеристика составляющих указанной технологии.

Ключевые слова: критическое мышление, будущие учителя начальной школы, профессиональная подготовка, педагогическая технология.

The article describes the author's technology of forming critical thinking in prospective primary school teachers that is implemented in the process of professional training with the aim of forming the components of critical thinking in prospective specialists. The technological process is described as a phased action sequence and the constituent parts of this technology are characterized.

Key words: critical thinking, prospective primary school teachers, professional training, pedagogical technology.

Аналіз стану проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дає підстави зробити висновки щодо актуальності оновлення підходів до формування професійних компетентностей, важливою складовою яких є критичне мислення. З метою якісної підготовки студентів педагогічного коледжу до успішного особистісного і професійного функціонування у навчально-виховний процес має бути впроваджена технологія формування критичного мислення майбутнього учителя початкової школи.

Педагогічною наукою та практикою нагромаджений певний досвід створення та впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес з метою вирішення проблем вищої школи. Різні аспекти цього питання розглядали А. М. Алексюк, В. П. Беспалько, П. М. Воловик, М. В. Гриньова, І. М. Дичківська, В. І. Євдокимов, М. В. Кларін, О. М. Пехота, О. І. Пометун, І. Ф. Прокопенко, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, В. Сластьонін та ін. [1–9; 11]. Проте аналіз останніх досліджень засвідчує, що не розробленим залишається питання створення та впровадження методично обґрунтованої педагогічної технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Метою статті є обґрунтування концептуальних засад вказаної технології, висвітлення її складових та опис етапів впровадження.

Вважаємо за необхідне навести декілька визначень поняття "педагогічна технологія", щоб з'ясувати його сутність. На думку М. В. Кларіна, педагогічна технологія є системною сукупністю і порядком функціонування усіх особистісних, інструментальних та методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [4]. В. О. Сластьонін вбачає педагогічну технологію як закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результатом порівняно із традиційним навчанням.

Науковці розглядають також педагогічну технологію як створену адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога за оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [6, с. 65].

Досліджуючи даний аспект заявленої нами проблеми, ми дійшли висновку, що у декількох десятках розглянутих визначень поняття "педагогічна технологія" ключовими її характеристиками є ефективність та системність.

Орієнтуючись на позицію І. М. Дичківської [3] щодо бачення нею структури педагогічної технології, спробуємо заявлену нами технологію формування критичного мислення (далі ТФКМ) описати у вигляді поетапної послідовності її здійснення, характеризуючи її функціональні елементи і позначаючи логічні зв'язки між ними.

ТФКМ майбутнього вчителя початкової школи є цілісною системою, що включає (за І. М. Дичківською):

- а) концептуальну основу (ідеї, положення, підходи, принципи, теорії, концепції);
- б) змістову частину (постановка та формулювання загальних і конкретних цілей, постановка конкретних завдань, етапи та умови формування критичного мислення, перелік навчальних курсів та їх зміст);
- в) процесуальну частину (методи, прийоми та форми навчально-виховного процесу; оцінювання поточних результатів, поетапна діагностика, корекція, заключна оцінка результативності даної технології).

Концептуальним підґрунтям ТФКМ майбутніх учителів початкової школи є поєднання таких *методологічних підходів* як особистісно орієнтований, діяльнісний, рефлексивний та проблемного навчання.

Визначальними характеристиками особистісно орієнтованого підходу є те, що студент розглядається як активний суб'єкт, який є рівноправним учасником навчально-виховного процесу. Роль педагога полягає у тому, щоб допомогти індивіду запустити механізми самовизначення, саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, що сприятиме становленню майбутнього фахівця.

Важливою методичною умовою формування критичного мислення є установка на використання діяльнісного підходу до організації цього процесу. Критичне мислення як діяльність успішно може здійснюватися лише за умови оволодіння студентом засобами і способами цього виду діяльності. Оскільки мислення прямо або опосередковано залежить від мислення інших людей, успішне його формування може здійснюватися на основі спільної пізнавальної діяльності в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії [15, с. 30].

Основою проблемного підходу є вчення С. Л. Рубінштейна про розвиток свідомості людини через вирішення пізнавальних проблем, які містять у собі протиріччя. Основні переваги проблемного підходу полягають у тому, що у студентів з'являється інтерес до учіння, формується позитивна внутрішня мотивація, стимулюється активність у пізнавальній діяльності, розвиваються такі якості мислення як самостійність, критичність, гнучкість, формуються уміння вирішувати професійні та особистісні проблеми.

Рефлексивний підхід полягає у формуванні умінь студентів критично оцінювати власні дії, вчинки, прогнозувати наслідки своєї діяльності. Рефлексія передбачає самоаналіз свого внутрішнього світу, осмислення своєї поведінки, сприяє професійному самоусвідомленню.

ТФКМ майбутніх учителів початкової школи має свої *принципи* побудови та застосування, які розглянемо далі.

1. Принцип гуманізації передбачає такі взаємини між викладачем та студентом, які сприяють прояву поваги до особистості, створенню умов для розкриття здібностей та їх реалізації індивідом з метою задоволення власних різносторонніх потреб та покращення світу. Даний принцип дає змогу сприймати студента як суб'єкта процесу формування власного критичного мислення, передбачає реалізацію ТФКМ у руслі особистісно орієнтованого підходу.

2. Принцип демократизації передбачає усунення будь-яких проявів авторитаризму, визнання особистості як найвищої суспільної цінності, створення толерантного освітнього середовища.

3. Принцип соціальної обумовленості змісту навчання. Оскільки критичне мислення є мислення соціальне, то у процесі його формування мають використовуватись ситуації, спрямовані на розгляд соціально важливих проблем.

4. Принцип мотивації пізнавальної діяльності включає такі правила його реалізації: надання особистісного смислу навчальній діяльності, перетворення студентів у активних суб'єктів, формування у них інтересу до вибраного фаху.

5. Принцип системності розглядає власне ТФКМ як цілісну систему, в якій існують певні зв'язки. Інший аспект даного принципу передбачає реалізацію системного підходу у процесі здійснення ТФКМ.

6. Принцип свідомості й активності визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів, передбачає усвідомлений підхід до здійснення критичного мислення.

7. Принцип зв'язку (єдності) теорії і практики вказує на те, що уміння використовувати здобуті знання для вирішення певних практичних завдань сприяє не тільки засвоєнню знань, умінь і навичок, але і формуванню критичного мислення майбутнього фахівця.

8. Принцип критичної наповненості навчального матеріалу забезпечує ефективність формування складових критичного мислення майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки.

9. Принцип діалогічності. Критичне мислення є мислення самостійне, індивідуальне, але проявляється під час обговорення, у суперечці, у процесі дискусії, у груповій формі роботи.

10. Принцип проблемності навчального процесу є одним із головних у технології критичного мислення та передбачає застосування в процесі навчання проблемних методів.

У процесі здійснення дослідження ми виділили *педагогічні умови*, за яких є можливим успішне формування критичного мислення студентів вишу I–II рівнів акредитації у процесі професійної підготовки, а саме: наявність позитивної внутрішньої мотивації студентів до пізнавальної діяльності та до розвитку критичного мислення, створення навчально-дослідницького середовища, атмосфери толерантності та взаєморозуміння; використання методів активізації пізнавальної діяльності студентів; відповідність навчальної інформації критеріям критичної наповненості навчальної інформації; сформованість певного рівня критичного мислення у викладачів та їх переконаність у важливості формування останнього у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; обізнаність педагогів з методологічними основами ТФКМ.

Змістовий компонент технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи включає в себе постановку мети, визначення проміжних цілей та, відповідно, етапів формування критичного мислення, визначення сукупності знань, умінь і якостей майбутнього вчителя початкової школи, які є кінцевим результатом ТФКМ.

Метою технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи є розвиток складових критичного мислення студентів педагогічного закладу I–II рівнів акредитації, які представлені **когнітивно-процесуальним, емоційно-вольовим та мотиваційно-ціннісним компонентами**. Досягнення мети можливе через поетапне вирішення певних завдань. Тому вважаємо за необхідне коротко охарактеризувати етапи ТФКМ майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Початковий етап передбачає, найперше, з'ясування проблем, на вирішення яких буде спрямована ТФКМ. А саме, визначаються рівні розвитку складових критичного мислення студентів; здійснюється аналіз навчальних програм, комплексів навчально-методичного забезпечення дисциплін з метою приведення їх у відповідність до умов, передбачених ТФКМ. Активізується робота із викладацьким складом з метою ознайомлення викладачів із сутністю критичного мислення, його складовими, актуальністю ТФКМ на сучасному етапі підготовки конкурентоспроможного фахівця. Напрямами та формами здійснення таких форм науково-методичної роботи є науково-методичні семінари, відкриті заняття, творчі групи, педагогічні ради у формі дискусій та з використанням тренінгових вправ, науково-практичні конференції регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів, й ін.

Важливим завданням даного етапу є формування мотиваційної складової критичного мислення майбутнього фахівця, оскільки вироблення установки на критичне мислення не менш важливе, ніж розвиток умінь критично мислити [14]. У педагогічний процес упроваджуються методи стимулювання інтересу, методи сюжетно-смислового характеру, метод створення ситуації успіху. Створюється дослідницьке середовище для розвитку умінь аналізувати, порівнювати, виділяти головне, аргументувати, об'єктивно оцінювати. Використовуються проблемні запитання; робота в парах, з тим щоб підготувати студентів до дискусійних форм роботи. Останні проводяться в режимі з'ясування самої суті методу дискусії, правил його проведення; виробляються навички спілкування, толерантний стиль взаємостосунків.

На даному етапі у студентів розвиваються уміння бачити альтернативні варіанти вирішення проблемних завдань, початкові рефлексивні уміння, протиманіпулятивні якості майбутнього педагога.

Основний етап ТФКМ передбачає формування у процесі засвоєння професійно-спрямованих курсів умінь та якостей особистості, здатної до критичного мислення. На цьому етапі використовуються комунікативні форми роботи; здійснення проектної діяльності, в процесі якої ініціатива делегується самим студентам (на відміну від початкового етапу, коли студенти працюють під керівництвом викладача). Широко використовуються графічні методи, написання рецензій, есе. Вирішення проблемних ситуацій відбувається за мінімальним втручанням викладача, тоді як на попередньому етапі викладач пропонував певний алгоритм здійснення такої діяльності.

Окрім перерахованого вище, основний етап ТФКМ передбачає впровадження в навчально-виховний процес тренінгової програми тривалістю у 15 занять, реалізація якої спрямована на формування умінь і навичок критичного мислення, з'ясування сутності даного поняття, його можливостей та усвідомлення переваг людини, яка володіє даною цінністю. У межах тренінгової програми студенти ознайомлюються зі складовими критичного мислення, механізмом здійснення критичного осмислення дійсності, можливостями та шляхами формування даного стилю мислення. Вказана програма може здійснюватися у межах гурткової або виховної роботи (виховні години).

Заклучний етап передбачає вихід майбутніх учителів на рівень саморозвитку через рефлексію.

Один із підходів у розвитку рефлексивних здібностей майбутніх учителів може бути реалізований в умовах тренінгу, в основу якого покладена структурна модель педагогічної рефлексії, яка розглядається в двох аспектах – особистісний та професійний (практичні технології "занурення в себе" та "занурення у професійну реальність") (за А. О. Бізяєвою).

Для активізації і розвитку особистісної рефлексії ефективно використовувати наступні процедури: ведення щоденника, створення рефлексивного автопортрета "Я очима інших", рефлексія вголос (монолог-імпровізація на певну тему), та ін.

Технологія "занурення у професійну реальність" передбачає аналіз та осмислення власного практичного досвіду.

Даний етап передбачає також аналіз діяльності учасників навчально-виховного процесу та оцінку ефективності ТФКМ за наступними критеріями:

- підвищення рівня розвитку складових критичного мислення майбутніх учителів початкової школи;
- позитивні зміни у взаємостосунках учасників педагогічного процесу;
- розвиток ціннісних орієнтацій, громадянської позиції та спрямованість майбутніх фахівців на саморозвиток;
- самореалізація викладача та студента.

Реалізація ТФКМ майбутніх учителів початкової школи передбачає також поточний контроль, що сприяє коригуванню технологічного процесу.

Процесуальний блок ТФКМ включає організацію формування критичного мислення майбутнього фахівця відповідно до поставлених цілей із використанням відповідних форм, методів та прийомів, а також спеціальних типів завдань у відповідності до особливостей певної навчальної дисципліни.

У результаті контент-аналізу змісту навчальних програм виявлені потенційні можливості у формуванні критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи дисциплін психолого-педагогічного циклу, а саме "Вступ до спеціальності",

"Загальні основи педагогіки", "Теорія і методика виховання", "Психологія", "Сучасні педагогічні технології", "Основи педагогічної майстерності", "Основи педагогічного менеджменту" та певні види педагогічної практики. Не відкидаємо того, що можливий інший вибір навчальних дисциплін, але наш обумовлений тим, що у процесі засвоєння вказаних курсів відбувається становлення професійних рис майбутнього фахівця.

Як було зазначено вище, однією з умов формування критичного мислення є впровадження у навчально-виховний процес активних методів та прийомів навчання: проблемні запитання, аналіз проблемних ситуацій, проблемна лекція, ігрове проектування (форма "розробки студентами рекомендацій, планів і заходів навчально-виховного характеру"), методи інтерактивного (комунікативного) навчання: диспут, дискусія, рольові ігри та ін., які охарактеризовані у статті автора [13].

У ТФКМ включені також наступні прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів:

– використання художньої літератури у процесі лекційних та семінарських занять із психолого-педагогічних дисциплін (сприяє формуванню загальної культури студента, викликає почуття, що полегшує засвоєння наукових понять, але не слід зловживати художніми ілюстраціями у великій кількості, інакше аудиторія буде відволікатись від основного матеріалу);

– наративація педагогічної діяльності (наратив – це "виклад подій, що стосуються конкретних випадків життєдіяльності якоїсь особистості і обов'язково супроводжується оцінками й афективними висловами даної історії та осіб, які беруть у ній участь", "спосіб повідомлення про якусь подію в житті, ускладнення, намір, репрезентований у вигляді історії, що розповідається за певними правилами". "Збагачені невербальними засобами спілкування – мімікою, жестами, позою викладача", такі розповіді створюють толерантне середовище та є засобом гуманізації навчання);

– використання в лекції елементів самостійної роботи;

– використання проблемних ситуацій у ході заняття;

– формування питань, що активізують студентів;

– використання навмисних помилок;

– застосування елементів ігрових ситуацій тощо [10, с. 179–182].

ТФКМ майбутніх учителів початкової школи включає відповідні задачі та вправи, що відповідають принципу критичної наповненості інформації [8, с. 83].

ТФКМ передбачає також використання методики Інсерт (інтерактивна система позначок для ефективного читання і мислення), що спонукає студентів до відстеження власного розуміння прочитаної інформації, використовуючи певне маркування, виражене у символах. Вона стимулює концентрацію уваги студентів не тільки на відомому матеріалі, а й на новому, вчить сумніватися та виокремлювати неправдиву інформацію, задавати питання, що виникають у процесі роботи над текстом. Методика спрямована на глибоке опрацювання інформації, тому доцільніше використовувати її для роботи з інформацією, що відрізняється насиченістю, неоднозначністю викладених фактів. Методика Інсерт формує вміння самостійно і глибоко осмислювати інформацію, ретельно її опрацювати, вдивлятися в деталі.

Окрім того, важливим є впровадження у навчальний процес графічних організаторів, які, з одного боку, сприяють глибокому розумінню і резюмуванню досліджуваних текстів, а з іншого – стимулюють відображення студентами власного бачення і сприйняття. Вказані процедури формують уміння виділяти головне і другорядне, стисло викладати інформацію. Графічні організатори поділяються на три групи. В основі їх класифікації – тип форми організації інформації. Звичайно ж, вибір форми залежить від мети, яка максимально реалізується через певний графічний організатор. До першої групи відносяться організатори, що мають конкретну, строго задану форму, спрямовану на певну діяльність і розумові процеси студентів. Це – діаграма Венна, концептуальна таблиця, Т-схема. Другу групу складають графічні організатори з менш заданою формою. Пропонується лише певна манера і технічний спосіб створення схеми, реальні обриси якої виникають тільки у процесі конкретної роботи. Сюди можна віднести кластер. Третю групу складають організатори, які дають максимальну свободу при його створенні, наприклад, карта концепції. Графічні організатори дозволяють зробити наочними розумові процеси, які відбуваються на етапі критичного осмислення.

Достатні можливості для формування критичного мислення ми вбачаємо у самостійній роботі студентів. Це питання потребує окремого розгляду, тому в межах даної статті коротко вкажемо, що ТФКМ передбачає включення у навчальний процес таких форм самостійної роботи як складання структурно-логічних схем, анотацій, написання та захист рефератів, рецензування рефератів колег, наукових статей; творчі роботи, творчі звіти, проектна діяльність та ін.

Для прикладу вкажемо на можливості проектної методики. Вона дозволяє розвивати самостійність мислення, відповідальність студентів, комунікативні уміння, прийоми самонавчання; сприяє покращенню командної взаємодії учасників, пробуджує інтерес до пізнавальної діяльності, розв'язує проблему недостатньої мотивації та проблему відірваності знань від життя, дає можливості студентам проявити ініціативу. Серед навичок та умінь, які студенти можуть (за Д. Жаком) сформулювати або розвинути, здійснюючи проектну діяльність, ми виділили: формування незалежних суджень, навички самоорганізації, уміння збирати та аналізувати незнайому інформацію, уміння оцінювати роботу інших, уміння сприймати факти, точки зору і ситуації в інших ракурсах; інтегрувати знання, отримані з різних джерел; розвивати почуття такту, уміння працювати у групі. Детально висвітлене дане питання у статті автора [12].

Потенційні можливості для формування критичного мислення у процесі професійної підготовки вчителя початкової школи вбачаємо у педагогічній практиці, здійснюючи яку студенти усвідомлюють прикладний характер отриманих у процесі навчання теоретичних знань.

У процесі здійснення педагогічної практики, яка передбачає безпосереднє ознайомлення з професією, студентам надається можливість з'ясувати, чи відповідає їхнім уявленням та діяльність, до якої вони готувалися, здійснюючи теоретичну підготовку. Студенти мають змогу порівняти свої можливості з роботою колег та вчителів-початківців, що дозволяє оцінити власні досягнення, визнати невдачі та усвідомити шляхи подальшого професійного самовдосконалення через розвиток рефлексивних здібностей.

Важливим елементом педагогічної практики є аналіз уроків та виховних заходів. Саме на цьому етапі наявні всі можливості для формування критичного мислення майбутнього фахівця.

Резюмуючи вищезаявлене, маємо зазначити, що всі складові ТФКМ майбутніх учителів початкової школи взаємопов'язані між собою та взаємообумовлені, тому мають розглядатися як цілісна система, що є ефективною за умови функціонування усіх її елементів.

Упровадження ТФКМ майбутніх учителів початкової школи у навчально-виховний процес сприятиме оновленню змісту професійної підготовки майбутніх фахівців та формуванню критичного мислення студентів педагогічного закладу I-II рівнів акредитації, що ми маємо намір висвітлити у наступних публікаціях.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
2. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2008. – 230 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наукова література : посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржув, Е. Л. Рязанова. – М. : Изд-во МГУ, 2001. – 166 с.

9. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.
10. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Ткаченко Л. І. Використання проектної технології у формуванні критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи / Л. І. Ткаченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини. – Умань, 2012. – Випуск 6. – Частина 3. – С.123.
13. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи через активізацію пізнавальної діяльності студентів / Л. І. Ткаченко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 9.
14. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000.
15. Шеремет М. Критичне мислення: діяльнісний підхід / М. Шеремет // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2004. – № 4. – С. 28–31.

УДК 371.132

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ – ПЕРЕДУМОВА ВИПЕРЕДЖУВАЛЬНОГО САМОРОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ

Фролова І. В.

У статті розглядається проблема науково-дослідницької діяльності студентів як передумови випереджувального саморозвитку майбутнього фахівця, а також його основні компоненти: когнітивний, особистісний, операційно-процесуальний.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, наукова творчість студентів, дослідницькі вміння студентів, саморозвиток.

В статье рассматривается проблема научно-исследовательской деятельности студентов как предпосылки опережающего саморазвития будущего специалиста, а так же основные компоненты: когнитивный, личностный, операционно-процессуальный.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научное творчество студентов, исследовательские умения студентов, саморазвитие.

The article addresses the problem of student research work as a prerequisite for advanced self-development of prospective specialists and its main components: cognitive, personality, operational-procedural.

Key words: research work, student research work, research skills of students, self-development.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти науково-дослідна діяльність студентів набуває все більшого значення і стає одним із основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця. Це, перш за все, зумовлено тим, що ефективність останньої значною мірою визначається рівнем сформованості дослідницьких знань, умінь, розвитком особистісних якостей, накопиченням досвіду творчої дослідницької діяльності.

Необхідне також для опанування навчальними дисциплінами володіння методами наукового пізнання та дослідницькими вміннями.

Метою освіти сьогодні є підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури показав, що нинішня система підготовки фахівців із вищою освітою має певні недоліки, а саме: відсутність системної роботи студентів протягом навчального семестру; низький рівень активності тих, хто навчається, і відсутність елементів змагання в навчальних досягненнях; можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів; значні витрати бюджету часу на проведення екзаменаційної сесії; відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців; недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці; низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та вищих навчальних закладів; недостатня можливість вибору студентом навчальних дисциплін. З огляду на це, науково-дослідна діяльність студентів дозволяє найбільш повно виявити індивідуальність, творчі здібності, готовність до само-реалізації особистості. Важливо зазначити, що сам процес дослідження є суто індивідуальним і являє собою цінність як в освітньому, так і в особистісному сенсі. У зв'язку з цим майбутній спеціаліст має бути готовим до здійснення науково-дослідної роботи. А це, у свою чергу, дозволить у подальшій професійній діяльності розв'язувати виробничі завдання на науковому рівні [2, с. 188].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У педагогічній науці сьогодні широко досліджуються різні аспекти організації та проведення науково-дослідної діяльності: розробка методології та методики наукової творчості студентів (К. Добросельський, Ф. Орехов); взаємозв'язок навчальної та науково-дослідної роботи (І. Івашенко); раціональне управління науковою роботою студентів (Д. Цхакай);

досвід організації наукової творчості студентів у вищих навчальних закладах (Л. Квіткіна); формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів (Н. Амеліна, П. Горкуненко, В. Литовченко); обґрунтування психолого-педагогічних факторів, які зумовлюють успішність науково-дослідної роботи студентів (Л. Авдєєва, Д. Харизова).

Проблеми формування дослідницьких умінь студентів вивчали багато дослідників. Загальні питання організації дослідницької роботи студентів досліджено у працях С. Гончаренка, А. Кушнірук, Д. Пойя, В. Прошкіна, С. Ракова, О. Скафи, В. Шахова та інших учених.

М. Князям, І. П'ятницька-Позднякова досліджували навчально-дослідницьку діяльність студентів ВНЗ, її специфіку, види, особливості, можливості.

Вивченням дослідницької діяльності студентів, співробітництвом викладачів і студентів у наукових дослідженнях, а також впливом науково-дослідної діяльності ВНЗ на формування у студентів інтересу до науки займалися М. Байдан, В. Литвиненко.

Науково-дослідницька робота студентів розглядається вченими (В. Буряк, В. Козаков, О. Савченко) як вища фаза функціонування самостійно-дослідницької діяльності й виступає найважливішою передумовою випереджувального саморозвитку майбутніх педагогів. Це зумовлене тим, що сталість прогресивної динаміки саморозвитку особистості забезпечується високою дієвістю знань, методологічною "озброєністю", рефлексивністю мислення, здатністю до самооптимізації, – якостями, що набуваються саме в процесі науково-дослідницької діяльності.

Метою статті ми вбачаємо у випереджальному саморозвитку фахівця за допомогою науково-дослідницькою діяльністю студентів.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідна діяльність студентів – це діяльність, пов'язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із заздалегідь невідомим рішенням. Вона включає у себе наступні етапи: постановку проблеми; вивчення теорії, що присвячена означеній проблематиці; добір методик дослідження і практичне оволодіння ними; пошук необхідного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки [2, с. 189].

Узагальнення наукових положень, представлених у довідкових філософських, психологічних і педагогічних джерелах, свідчить, що дослідження відіграє першочергову роль у розвитку пізнавальних процесів, у формуванні особистості та присвоєнні нею соціального досвіду. Науковцями підкреслюється, що дослідницька мотивація може бути сильнішою та інтенсивнішою від інших потреб, навіть вітальних.

Визначальною у навчально-дослідницькій діяльності студента є актуалізація професійно-значущих знань – як процес проведення з потенційного стану в актуальну дію раніше набутих знань, їх відтворення та перенесення в нові ситуації, використання з метою встановлення зв'язку з навчальним матеріалом, що підлягає засвоєнню. Актуалізація професійно-значущих знань має наступні рівні: низький, що вказує на певні труднощі у відтворенні студентами накопичених знань, допущення значних помилок у викладанні навчального матеріалу, його недостатній обсяг і незначний зв'язок із суміжними дисциплінами; середній, що вказує на неповний обсяг відтвореного матеріалу студентом, ситуативне встановлення міжпредметних зв'язків; високий, що відображає високий рівень засвоєння знань, відсутність помилок, наявність міжпредметних зв'язків, бачення перспектив розвитку явища в контексті навчального процесу [1, с. 38–41].

В "Українському педагогічному словнику" розглядається сутність дослідницького методу, що полягає в залученні учнів до самостійних спостережень, на основі яких устанавлюються зв'язки предметів і явищ дійсності, пізнаються закономірності, формулюються висновки. С. Гончаренко наголошує, що дослідницька діяльність сприяє вихованню в учнів допитливості, ініціативності, прагнення до самостійного пошуку, розвиває активність їхніх розумових процесів [4].

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" значення іменника "дослідження" представлено таким чином: по-перше, це процес ретельного наукового розгляду з метою пізнання, виявлення чогось; по-друге, це є наукова праця, в якій досліджується яке-небудь питання [3, с. 242].

Структурно-логічний аналіз наведених вище визначень свідчить, що поняття "дослідження" відбиває пошукові пізнавальні процеси й тісно пов'язане з поняттям "наука". Так, "Філософський словник" розкриває сутність феномена "наука" як особливого виду пізнавальної діяльності, спрямованої на вироблення системно

організованих, об'єктивних і обґрунтованих знань про світ. Практикою, за допомогою якої перевіряється істинність наукових знань, є науковий експеримент. Наука здатна виходити за межі конкретного історичного етапу й відкривати для людства нові предметні світи, котрі можуть стати об'єктом практичного засвоєння лише на наступних етапах розвитку цивілізації [7, с. 282].

У педагогічних довідкових джерелах наука розглядається як соціально-значуща сфера людської діяльності; її основною функцією є вироблення й використання теоретично систематизованих об'єктивних знань про дійсність.

Науково-дослідницька діяльність студентів є засобом їхньої професійної підготовки: з одного боку, вона відрізняється всіма характеристиками навчально-пізнавальної роботи (передбачає вивчення певного об'єкта педагогічної дійсності в процесі розв'язання пізнавальної задачі, як правило, проблемного характеру); з іншого, – носить ознаки творчої діяльності, актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного "бачення" шляхів розв'язання проблемної задачі.

Система функцій науково-дослідницької діяльності як одного з видів навчальної праці студента містить два провідні блоки: блок діяльно-результативних функцій, які охоплюють: вироблення студентом інноваційно-спрямованих суспільно-значущих знань про педагогічну дійсність, то певним чином відображають особистий "внесок" майбутнього вчителя в педагогічну науку; систематизацію концептуально-теоретичних положень і доробку практичного досвіду в ракурсі певної проблеми; аналіз, класифікацію та узагальнення отриманих емпіричних даних; аргументацію власної наукової позиції; створення авторської педагогічної технології; блок особистісно-результативних функцій, що передбачають: розвиток методологічності та концептуальності мислення майбутнього педагога, його переконань про важливість постійного набуття науково-теоретичних знань з метою ефективного саморозвитку як професіонала-дослідника; оволодіння студентом техніками дослідження та самодослідження; формування вмінь рефлексивного самопізнання.

Діалектичне взаємозумовлення та взаємопосилення означених блоків функцій дозволяє забезпечувати: методологічну функціональність особистості; науково-системне світосприйняття; дієвість знань; орієнтацію на особистісно-професійну самоактуалізацію як вищий рівень мотивації майбутнього педагога; рефлексивне мислення; процесуально-технологічну підготовленість; режим оптимального самоздійснення в ході колективно-групової творчої роботи.

Науково-дослідницька діяльність студентів є невід'ємною складовою роботи вищого навчального закладу і сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця, оскільки дозволяє забезпечити навчання студентів методології раціонального та ефективного засвоєння та використання знань, закласти основи науково-дослідної і науково-технічної діяльності; дозволяє найбільш повно реалізувати індивідуальний підхід у навчанні студентів, диференціювати їх спеціалізацію; уже в межах навчального процесу залучає студентів до наукових досліджень і розв'язання виробничих, економічних та соціальних завдань; активно сприяє засвоєнню студентами сучасних методів та технологій у галузі науки, техніки, виробництва, методології і практики планування та оцінки ризиків, відбору оптимальних рішень в умовах сучасних економічних відносин; розвиває у студентів здатність до самостійних обґрунтованих суджень та висновків; розвиває здатність використовувати самостійно здобуті наукові знання у швидко змінних ситуаціях, відповідати вимогам професійної діяльності, науково обґрунтовувати результати власної праці; дозволяє раціонально використовувати студентами свій вільний час, відволікає він набуття негативних звичок.

Науково-дослідницька робота студентів представляє собою найбільш ефективний метод підготовки якісно нових фахівців у вищій школі. Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування у вирішенні певних поставлених завдань [6, с. 12–16].

На наш погляд, необхідно залучати студентів до науково-дослідницької роботи з молодших курсів, що допоможе їм вибрати науковий напрямок їх подальшої дослідницької роботи. При цьому без сумніву важливий поступовий перехід від простих форм науково-дослідницької роботи до найбільш складних. Цей процес дозволяє студенту гармонічно розвиватися та удосконалювати свої вміння та навички.

Таким чином, потенціал науково-дослідницької діяльності у формуванні компетентності саморозвитку майбутнього педагога полягає в її "спроможності" суттєво активізувати процеси: виховання переконань у значущості професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя у двох провідних аспектах: у власному акмеологічному самозростанні та посиленні самовдосконалення своїх учнів; розвитку позитивної мотивації особистісно-професійного саморозвитку, усвідомлення цього феномена як безперервної максимально повної реалізації свого потенціалу з виявленням особистої відповідальності за своє самоздійснення; набуття теоретичних знань і практичних навичок самопізнання, самовиховання, самоактуалізації майбутнього педагога; формування рефлексивних умінь самооцінки, самоконтролю, самокорекції як необхідної передумови ефективного саморозвитку професіонала.

Висновки. Отже, науково-дослідницька діяльність здатна "перекривати" в ракурсі формуючого впливу всі компоненти саморозвитку: когнітивний, особистісний, операційно-процесуальний. Адже перемагають усі: сам студент набуває навички, які йому потрібні будуть протягом усього життя; самостійність мислення, вміння сконцентруватися, постійно збагачувати свій потенціал знань, володіти різностороннім поглядом на виниклі проблеми, просто вміти цілеспрямовано та вдумливо працювати.

Література

1. Анисимова В. А. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностноразвивающего профессионального образования / В. А. Анисимова, О. Л. Карпова // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2009. – № 1. – С. 38–41.
2. Беляєв Ю. І. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету / Ю. І. Беляєв, Н. М. Стеценко // *Педагогічний альманах*. – 2010. – Випуск 6. – С. 188–191.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 140 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.
5. Евдокимов А. К. Научно-исследовательская деятельность в высшей школе / А. К. Евдокимов // *Доклады педагогического симпозиума "Проблемы молодежного научного творчества"*. – М. : РОО "НТА АПФН", 2002. – С. 12–16.
6. *Філософський словник* / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
7. Хюсен Т. Планирующая и научно-исследовательская работа / Т. Хюсен // Хюсен Т. *Образование в 2000 г.: исследовательский проект* / Т. Хюсен. – М. : Прогресс, 1999. – С. 279–309.

УДК 378.14

**ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ**

Швецова Г. І.

У статті аналізується проблема впливу існуючих методик навчання основ комп'ютерної графіки на рівень підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей. Автор визначає поняття "комп'ютерна графіка" та аналізує можливості графічного редактора "Macromedia Flash". У статті наводиться аналіз методичної системи з урахуванням вимог ДСВО до підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей.

Ключові слова: комп'ютерна графіка, графічний редактор, "Macromedia Flash", навчальний процес, майбутні учителі фізико-математичних спеціальностей.

В статье анализируется проблема влияния существующих методик обучения основам компьютерной графики на уровень подготовки будущих учителей физико-математических специальностей. Автор определяет понятие "компьютерная графика" и анализирует возможности графического редактора "Macromedia Flash". В статье приводится анализ методической системы с учетом требований ГСВО к подготовке будущих учителей физико-математических специальностей.

Ключевые слова: компьютерная графика, графический редактор, "Macromedia Flash", учебный процесс, будущие учителя физико-математических специальностей.

The article offers analysis of the problem of influence of the existing methods of teaching the basics of computer graphics on the level of preparedness of prospective teachers of physico-mathematical disciplines. The author defines the notion "computer graphics" and analyzes possibilities of the graphics editor "Macromedia Flash". The methodological system is analyzed taking into consideration the requirements of the State Standards of Higher Education for training of prospective teachers of physico-mathematical disciplines.

Key words: computer graphics, graphics editor, "Macromedia Flash", educational process, prospective teachers of physico-mathematical disciplines.

Постановка проблеми. Пріоритетність завдання підготовки кваліфікованих учителів ставить високі вимоги до вищих навчальних закладів стосовно проблеми підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності. Головним результатом освітньої діяльності ВНЗ стає забезпечення традиційних освітніх послуг високим рівнем ефективності та якості професійної підготовки спеціалістів.

Процес інформатизації освіти, що швидко розвивається, дозволяючи використовувати в навчанні широкий спектр засобів комп'ютерних технологій вимагає від майбутніх учителів належного оволодіння цими засобами з метою подальшого впровадження в навчально-виховному процесі. Одним із таких засобів виступає комп'ютерна графіка, що є важливою компонентою освіти сучасного вчителя [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психологічної та педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя приділяється належна увага, зокрема теоретичні та методичні аспекти підготовки вчителя висвітлено в працях О. Абдулліної, Ю. Бабанського, В. Галузинського, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна; психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі розглядаються в працях М. Жалдака, В. Зінченка, Ю. Машбиця; різні аспекти формування особистості педагога та питання вдосконалення підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах висвітлено у дослідженнях Л. Кондрашової, О. Мороза, В. Сластьоніна, Н. Хміль,

О. Щербакова; теоретичні та методичні аспекти застосування комп'ютерної графіки висвітлено в працях Л. Кащеева, В. Маценка, В. Березовського та інших.

Мета статті. Виявити вплив існуючих методик навчання основ комп'ютерної графіки на рівень підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей до застосування комп'ютерної графіки, визначити поняття комп'ютерна графіка та проаналізувати можливості графічного редактора "Macromedia Flash".

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, виявлення впливу навчального процесу на рівень підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей до застосування комп'ютерної графіки неможливе без визначення самого поняття "комп'ютерна графіка".

Розглянемо визначення цього поняття з точки зору таких науковців, як Л. Кащеев, В. Маценко та В. Березовський.

Л. Кащеев зазначає, що комп'ютерна графіка – це галузь інформатики, що займається створенням, зберіганням, і змінюванням (редагуванням) на комп'ютері різних зображень (малюнків, креслень, мультиплікації). Він виділяє три основні види комп'ютерної графіки: растрову, векторну та фрактальну. Різниця між ними залежить від принципів формування зображення у разі відбиття на екрані монітора або друку на папері [4].

На думку В. Г. Маценко, комп'ютерна графіка – це галузь знань, що вивчає та розробляє методи і засоби синтезу, збереження й перетворення цифрових зображень за допомогою ЕОМ та інших технічних пристроїв [5].

За визначенням В. С. Березовського, комп'ютерна графіка – це спеціальна ділянка інформатики, що вивчає методи і засоби створення та обробки зображень за допомогою програмно-апаратних обчислювальних комплексів. Комп'ютерна графіка охоплює всі види та форми представлення зображень як на екрані монітора, так і на зовнішньому носії (папір, плівка, тощо). Комп'ютерна графіка застосовується для візуалізації даних у різних сферах людської діяльності: медицина – комп'ютерна томографія; наука – склад речовин, векторні поля, графіки процесів; дизайн – реклама, поліграфія, моделювання [1].

У багатьох наукових публікаціях поняття "комп'ютерна графіка" представлено як створення й маніпуляція на екрані дисплея графічними зображеннями об'єктів, процесів або явищ, що представлені у вигляді певних комп'ютерних геометричних моделей [1; 4; 5; 6]. У освітніх стандартах комп'ютерна графіка трактується як одна з важливих технологій представлення інформації, що є свідченням вагомості цієї галузі знань.

Проаналізувавши наведені вище визначення поняття "комп'ютерна графіка", ми дійшли висновку, що доцільнішим для проблематики цього пункту є визначення Л. Кащеева, але воно потребує уточнення. Отже, під поняття "комп'ютерна графіка" будемо розуміти галузь інформатики, що займається створенням, зберіганням, і змінюванням (редагуванням) на комп'ютері різних зображень (малюнків, креслень, мультиплікації) та охоплює вивчення можливостей різних графічних редакторів і створення в їх середовищі графічних об'єктів.

У ході наукового пошуку було з'ясовано, що поняття "графічний редактор" трактується як програма (або пакет програм), що дозволяє створювати та редагувати зображення за допомогою комп'ютера. Можна виділити три типи графічних редакторів: растрові, векторні та гібридні [4].

Робота з графічним редактором, як засобом візуалізації навчального матеріалу, підвищує інтерес до об'єкту, що вивчається, дозволяє вивчити всі його властивості. Це набуває особливої актуальності під час вивчення предметів природничого циклу, математики тощо, адже вчитель може змоделювати процеси, що вивчаються, збагачуючи при цьому зворотній зв'язок між усіма учасниками педагогічного процесу, сприяючи диференціації та індивідуалізації навчання, удосконалюючи професійну підготовку, мотивуючи навчальну діяльність учнів, перетворюючи навчальний матеріал на більш доступний, полегшуючи рішення багатьох дидактичних задач уроку [3].

У своїй практичній діяльності вчителі часто стикаються з проблемою досягнення учнями необхідної глибини розуміння навчальної інформації, що містить у собі процеси й явища, описати або охарактеризувати, які досить важко і які потребують створення навчально-методичного забезпечення на основі комп'ютерної

графіки [7]. Саме тому для майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей важливе знання основ комп'ютерної графіки та раціональне їх використання у розв'язанні завдань з фізики та математики основної школи, що орієнтовані на роботу з різними графічними об'єктами, якими виступає графічний матеріал підручників, що реалізований у середовищі графічного редактора з метою створення сприятливих умов для засвоєння учнями системи фізичних та математичних понять, формування умінь застосовувати отримані знання під час практичної діяльності.

Існує ряд графічних редакторів, що використовуються для створення, редагування та перегляду графічних зображень. Ураховуючи вимоги, зазначені в ОКХ та навчальний план, за яким ведеться підготовка майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей, оптимальним для розгляду в межах цієї наукової розробки, обрано графічний редактор "Macromedia Flash", що є дуже потужним, при цьому простим у використанні засобом створення графічних об'єктів на основі векторної графіки з вбудованою підтримкою інтерактивності. Графічні об'єкти, створені в середовищі графічного редактору "Macromedia Flash" можуть розв'язати ряд проблем демонстрації та схематичного представлення окремих процесів.

Графічний редактор надає широкі можливості для графічного конструювання та моделювання. Поєднуючи різні види інформації (текст, малюнок, звук, анімація), він дозволяє вільно пересуватися з одного семантичного рівня знань на інший, моделювати та встановлювати власні мисленнєві зв'язки між подіями, явищами тощо, дає всі необхідні умови для створення навчально-методичного комплексу (НМК) з певного предмету для подальшої професійної діяльності.

З огляду на можливості застосування графічного редактору "Macromedia Flash" у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл та доступність для опанування майбутніми учителями фізико-математичних спеціальностей, постає необхідність навчити їх методично правильно використовувати можливості комп'ютерної графіки в подальшій професійній діяльності, а саме працювати в графічному редакторі "Macromedia Flash" та створювати НМК.

Для цього необхідно розробити методику навчання основам комп'ютерної графіки. Перед тим як розпочати розробку методики, слід проаналізувати вже існуючі методики навчання основ комп'ютерної графіки, а саме використання графічного редактора "Macromedia Flash".

Для якісного проведення аналізу методик необхідно визначити основні компоненти: цілі, зміст, методи та засоби за вимогами ДСВО, що забезпечать навчання використанню графічного редактора "Macromedia Flash" відповідно до навчальної програми дисципліни "Основи комп'ютерної графіки".

Відповідно до вищезазначеної програми, цілями методики навчання основ комп'ютерної графіки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей знань основних інструментів меню графічного редактора та їх можливостей, можливостей інструментів у поєднанні один з одним у створенні примітивних об'єктів на основі яких можливо створити реальні графічні об'єкти; умінь використовувати інструментарій графічного редактору "Macromedia Flash" для створення навчально-методичного забезпечення для подальшої професійної діяльності.

Спираючись на визначені цілі та специфіку подальшої професійної діяльності майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей, змістом методики навчання, основ комп'ютерної графіки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей є вивчення елементів меню програми "Macromedia Flash" на рівнях, визначених ДСВО, а саме: формування на ознайомчо-орієнтованому (ОО) рівні знань про можливості та алгоритм роботи з інструментарієм графічного редактору "Macromedia Flash", формування на понятійно-аналітичному (ПА) рівні знань про створення окремих елементарних графічних зображень на основі можливостей інструментарію графічного редактора та поєднання окремих елементарних графічних зображень в одне ціле в середовищі графічного редактору "Macromedia Flash", формування на продуктивно-синтетичному (ПС) рівні знань про створення графічних об'єктів у середовищі графічного редактору "Macromedia Flash".

Спираючись на ієрархічну побудову цілей та змісту (від елементарних можливостей інструментів графічного редактору до створення у їх комплексному поєднанні завершених графічних об'єктів), можемо зазначити, що вони зумовлюють сукупність прийомів та операцій практичного й теоретичного їх освоєння, що найбільш повно

відображені в методі поетапного створення графічних об'єктів. Визначений метод має повною мірою знайти відображення в засобі реалізації методики. Тому доцільним буде визначити засіб методики навчання основ комп'ютерної графіки як такий, що містить у собі детальну та максимально корисну інформацію зі створення графічних примітивів, інваріантів та об'єктів у середовищі графічного редактора "Macromedia Flash".

Отже, після визначення компонентів, що має містити методика навчання основ комп'ютерної графіки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей відповідно до вимог ДСВО, пропонуємо провести аналіз уже існуючих методичних систем навчання основ комп'ютерної графіки на предмет відповідності їх структури наведеним вище вимогам.

З огляду на обмеження стосовно допустимого обсягу статті, представимо аналіз існуючих методик навчання на прикладі розгляду однієї з типових методик "Використання Macromedia Flash MX", розробленої М. Гурвіцем та Л. Мак-Кейб [2]. Визначимо відповідність основних компонентів методики вимогам ДСВО.

У ході аналізу виявлено, що за цілями методики, що аналізується формуються знання встановлення інтерфейсу Flash; малювання у Flash; використання растрових зображень у Flash; робота з текстом; символи, екземпляри та елементи бібліотек; анімація у Flash; використання звуку; кнопки, меню та поля вводу даних; інтеграція відео; знайомство з Actionscript; керування даними; використання вбудованих об'єктів; пакування даних; локальний зв'язок; зв'язок із сервером; XML – дані; друк Flash фільму; оптимізація, публікація та експортування фільмів; уміння застосовувати можливості інструментарію графічного редактора "Macromedia Flash" формуються тільки під час створення наведених у методичній системі задач.

Відповідно до визначених цілей, змістом методики, що аналізується є формування на ОО рівні можливостей користування середовищем та інструментами Flash, анімацією та звуком, реалізації зовнішнього зв'язку за допомогою Flash, використання вихідних параметрів Flash, на ПС рівні формуються знання про вбудовану мову Actionscript.

Ознайомившись зі змістом методики, що побудована за структурою пояснення та ілюстрування, нами було визначено її метод. Провідним методом даної методики виступає пояснювально-ілюстративний, оскільки саме цей метод передбачає подання навчальної інформації у вигляді етапів розв'язування задач та детальної ілюстрації процесу їх розв'язання. Це підтверджується наявністю короткого пояснення, щодо використання кожного інструменту, кнопки, меню або поля вводу даних. Вивчення можливостей програми зумовлено її побудовою. Подача знань про той чи інший інструмент відбувається послідовно за меню програми. Також методика насичена різного роду ілюстраціями, що забезпечують наочний характер сприймання, свідоме запам'ятовування, репродуктивне відтворення, застосування набутих знань на практиці за зразком.

Визначивши провідний метод методики, що аналізується, перейдемо до визначення її засобів. Засобом методики, розробленої М. Гурвіцем та Л. Мак-Кейб є розроблений алгоритм реалізації методу з частковими ілюстраціями кожного з етапів створення задач, що наведені в методичній системі.

Таким чином, можемо зазначити, що цілі та зміст методики детально розглядають інструментарій програми та її технічні можливості, проте не враховують особливостей використання набутих знань у розв'язанні конкретної практичної задачі у подальшій професійній діяльності. У свою чергу пояснювально-ілюстративний метод та засіб у вигляді алгоритму виконання дій забезпечують формування знань лише на ознайомчо-орієнтовному рівні.

Отже, позитивним аспектом методики "Використання Macromedia Flash MX", розробленої М. Гурвіцем та Л. Мак-Кейб, є змістовний та детальний розгляд можливостей кожного з інструментів, кнопок та панелей графічного редактору "Macromedia Flash", формування конкретних знань з його використання у розв'язанні наведених у методиці аналогових задач. Проте в методиці, що аналізується, не враховується специфіка подальшого застосування набутих знань у професійній діяльності майбутнього учителя. Наявний ряд задач для подальшої реалізації, за рахунок своєї незначної кількості не в змозі забезпечити високий рівень подальшого практичного застосування набутих знань. У розв'язанні конкретних завдань у студентів виникатимуть певні труднощі зі створення та редагування графічних об'єктів.

Таким чином, методика "Використання Macromedia Flash MX", розроблена М. Гурвіцем та Л. Мак-Кейб, не є ефективною для навчання майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей.

Висновки. Проведений аналіз методики навчання основ комп'ютерної графіки згідно з вимогами ДСВО дав змогу визначити недостатню відповідність цим вимогам, а саме: показав, що на високому методичному рівні розглядається інструментарій програми та її технічні можливості, при цьому набуті теоретичні знання не пов'язані з подальшою професійною діяльністю. Відповідно постає проблема розробки такої методичної системи, що у своєму макропідході будувалася б не тільки від інструментарію програми, а й від конкретних практичних задач. Кількість та різновиди таких задач визначатимуться специфікою подальшої професійної діяльності з метою запобігання можливостей їх фрагментарного вивчення або недостатньої кількості для ґрунтовного опанування.

Література

1. Березовський В. С. Основи комп'ютерної графіки : навч. посіб. / В. С. Березовський, В. О. Потієнко, І. О. Завадський. – 2-ге вид., допов. та доopr. – К. : Вид. група ВHV, 2009. – 400 с.
2. Гугвиц М. Использование Macromedia Flash MX. Спец. изд. ; пер. с англ. / М. Гугвиц, Л. Мак-Кейб. – М. : Издат. дом "Вильямс", 2003. – 704 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка педагогічних працівників : наук.-метод. зб. / О. А. Дубасенюк. – Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – К. – Житомир, 2000. – 270 с.
4. Кашеев Л. Б. Информатика. Основи комп'ютерної графіки : навчальний посібник / Л. Б. Кашеев, С. В. Коваленко. – Х. : Видавництво "Ранок", 2011. – 160 с.
5. Маценко В. Г. Комп'ютерна графіка : навч. посібник / В. Г. Маценко. – Чернівці : Рута, 2009. – 343 с.
6. Моторина В. Г. Дидактические и методические основы профессиональной подготовки будущих учителей математики в высших педагогических учебных заведениях : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теория и методика профессионального образования" / В. Г. Моторина. – Харьков, 2005. – 45 с.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
8. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навчальний посібник : у 2 ч. – Ч. 1 / за заг. ред. доктора педагогічних наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 266 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 54(07):378

**НЕПЕРЕСІЧНА ПОСТАТЬ ВИЗНАЧНОГО ПЕДАГОГА І ВЧЕНОГО-ХІМІКА
В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ХІМІЇ ГОГОЛІВСЬКОГО ВИШУ
(до 95-ї річниці з дня народження О. М. Барама)**

Лукашова Н. І.

У статті здійснюється історико-педагогічний аналіз діяльності Оскара Мойсейовича Барама – одного з відомих фундаторів кафедри хімії Ніжинської вищої школи, який набагато років уперед визначив її подальший перспективний розвиток.

Ключові слова: О. М. Барам, чинники успішної діяльності кафедри, професійна підготовка майбутніх учителів хімії.

В статье анализируется в историческом аспекте деятельность Оскара Мойсеевича Барама – одного из известных фундаторов кафедры химии Нежинской высшей школы, определившего на много лет вперед ее дальнейшее перспективное развитие.

Ключевые слова: О. М. Барам, факторы успешной деятельности кафедры, профессиональная подготовка будущих учителей химии.

The author of the article conducts historico-pedagogical analysis of the work of Oskar Moiseyovych Baram – one the renowned founders of the Department of Chemistry at Nizhyn Higher School, who determined its further development for many years to come.

Key words: O. M. Baram, factors of successful performance of the Department, professional training of prospective chemistry teachers.

Усталені традиції подвижництва на освітянській ниві складались, розвивались і примножувались упродовж більш ніж 200-літньої історії Ніжинської вищої школи багатьма відомими вченими-педагогами... Серед них назовемо й Оскара Мойсейовича Барама, який 29 років (1952–1981) своєї плідної наукової та педагогічної діяльності присвятив кафедрі хімії нашого вишу, 15 з яких (1961–1976) був її завідувачем. Як один із фундаторів кафедри, талановитий педагог, наставник студентської молоді, Учитель учителів, він зробив значний внесок у розвиток факультету університету.

28 квітня 2013 року йому виповнилося б 95 років від дня народження. Ним вихована багаточисельна когорта вчителів хімії винятково високого професіоналізму та глибокої відповідальності за обрану професію. Оскар Мойсейович Барам за роки своєї діяльності сформував ціле покоління викладацького складу нашої кафедри, яке вчилася хімії у нього ще на студентській лаві... Ми, його учні – випускники нашого факультету, де б не працювали, глибоко вдячні долі за те, що вона звела нас з Оскаром Мойсейовичем, який власним прикладом, відношенням до людей і праці невимушено прищеплював нам людяність, безкорисливість, порядність, наполегливість у навчанні, науково-дослідній і громадській роботі. Кожен, хто у нього вчився, проніс через усе своє життя почуття глибокої причетності й шани до своєї Альма-Матер, своїх учителів і наставників.

Оскар Мойсейович один із тих завідувачів кафедри хімії, який набагато років уперед визначив її обличчя, перспективи розвитку, що підтвердилося її подальшою історією, результатами діяльності його послідовників. Він доклав багато зусиль для того, щоб сучасна кафедра хімії Ніжинського університету мала досить високий науковий кадровий потенціал і належну матеріальну базу [1; 2]. Основу для якісного стрибка у цьому відношенні було закладено ще у роки діяльності Оскара

Мойсейовича, який на той час майже чи не один серед викладачів кафедри мав науковий ступінь. Сформувати молодий і перспективний колектив кафедри, насамперед, з кращих випускників факультету, спрямувати їх різнобічні наукові інтереси у потрібне русло, таке непросте завдання поставив і успішно вирішив Оскар Мойсейович у ті непрості 60–70-ті роки минулого століття. А поряд з цим *зробити на природничому факультеті складні хімічні дисципліни найулюбленишими для студентів*. Слід відзначити, що хімія як навчальна дисципліна у Ніжинській вищій школі має досить глибокі корені. Як наголошують відомі дослідники Г. В. Самойленко та О. Г. Самойленко [4, с. 87], ще Статут фізико-математичного ліцею (1832–1840) передбачав функціонування хімічної лабораторії, а ліцеїсти поряд з прикладною математикою, фізикою вивчали хімію й технологію. Оскар Мойсейович прагнув виховати у майбутніх учителів бажання викладати хімію у школі як один із найцікавіших предметів... Все це, як неординарній особистості, вдалося зробити Оскару Мойсейовичу, життєвий шлях якого був досить непростим.

Народився він 28 квітня 1918 року на ст. Лугини Південно-Західної залізниці Волинської губернії (тепер Житомирської області) в сім'ї службовця. Після смерті спочатку матері, а потім і батька, у 16 років він залишився круглою сиротою. Закінчивши у 1932 році 7-річну школу, пішов працювати на завод ім. Артема у м. Києві, спершу учнем токаря по металу, а потім токарем. Але бажання продовжувати вчитись не полишала юнака, а жадоба до знань залишилась у нього на все життя. Обравши професію хіміка, він з відзнакою закінчує спочатку індустріальний робітфак, а потім хімічний факультет Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка. У часи студентства Оскар Мойсейович активно працює на кафедрі фізичної хімії, виконуючи самостійні наукові дослідження, результатом яких стала Перша премія на конкурсі студентських наукових праць. Тема дослідження, яка стала програмним на все його життя, була пов'язана з вивченням поліморфних модифікацій сульфиду ртуті. До речі, однокурсниками Оскара Мойсейовича по університету були видатні українські вчені-хіміки А. М. Голуб та академік АН України Ф. С. Бабічев, з якими він підтримував постійні творчі зв'язки, що в свою чергу чинили благодатний вплив на розвиток нашої кафедри. Нас, на той час молодих викладачів, Оскар Мойсейович залучав до роботи науково-методичного семінару, який працював під керівництвом зав. кафедрою неорганічної хімії Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка, професора А. М. Голуба, автора відомого українського підручника з неорганічної хімії, за яким навчалися студенти і який гідно конкурував з російськомовними підручниками з цієї навчальної дисципліни. Хімічний факультет цього університету пізніше закінчив і син Оскара Мойсейовича. Продовжуючи сімейну династію хіміків, він згодом захистив кандидатську дисертацію, здобув звання кандидата хімічних наук.

Університет закінчено з відзнакою, попереду цікаві задуми, робота, але все гине у вихорі лихоліття Вітчизняної війни. Вже 7 липня 1941 року О. М. Барам призваний до лав Радянської Армії, з листопада 1941 року знаходиться на передовій війни, яку закінчив у військовому чині майора. Скупі слова говорять про ці непрості для нього роки життєвого шляху: брав участь в обороні Москви, у визвольних боях на території Росії, Білорусії, України; нагороджений орденом "Червоної Зірки", медалями "За бойові заслуги", "За оборону Москви"... На початку 1944 р. Оскар Мойсейович був тяжко поранений. Майже півроку провів він у госпіталях і лише у грудні 1944 р. прибув до визволеного Києва, залишившись на все життя інвалідом Вітчизняної війни. Ці сторінки його життя були досить болісними у багатьох відношеннях. Треба було бути достатньо мужньою й цілеспрямованою людиною, щоб навчитися писати лівою рукою, оскільки права була покалічена війною. Писати впевнено й чітко... А ще залишатись хіміком-експериментатором і виконувати досить складні хімічні дослідження: адже хіміку потрібна не лише розумна голова, а й вправні руки. Тому творити справжній подвиг Оскар Мойсейович продовжував і в повоєнний час, виховуючи нас, своїх учнів, мистецтву долати труднощі й досягати поставленої мети.

Повоєнна робота Оскара Мойсейовича розпочинається в Інституті удосконалення працівників промисловості будівельних матеріалів. Але сформована вже потреба викладацької діяльності, яка стане головною на все життя, реалізується з травня 1945 року через роботу асистента кафедри хімії Українського інституту

удосконалення провізорів. Він включається в активну наукову роботу – розробку розпочатої ще в студентські роки теми, яка завершується в 1949 році захистом кандидатської дисертації. Дослідження виконано без відриву від основної роботи. Захист дисертації дозволив за конкурсом очолити кафедру загальної хімії Провізорського інституту.

Під час появи вакансії на кафедрі Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. Гоголя О. М. Барам у 1952 р. обирається за конкурсом на посаду старшого викладача, а через чотири роки стає доцентом кафедри хімії. *Організаторські здібності, яскраво виражені якості талановитого педагога і науковця* виділяють Оскара Мойсейовича поміж викладачів кафедри. У 1961 році він стає завідувачем кафедрою хімії, перебуваючи на цій посаді до 1976 року. За цей відрізок часу на кафедрі докорінно змінилося ставлення до навчального процесу, зазнали змін наукові напрями досліджень викладачів, значно зросла теоретична наповнюваність хімічних дисциплін, посилилась практична спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів хімії. Розпочалася практика захисту дипломних робіт кращими студентами-хіміками. Чисельно і якісно змінився склад кафедри.

Одночасно зростає матеріальна база кафедри хімії, яка переходить у нове приміщення. Ім'я Оскара Мойсейовича сьогодні можна було б присвоїти кожній лабораторії нашої кафедри. Адже завдяки його особистим зусиллям і незаперечному авторитету, за його ескізами проектувалися хімічні лабораторії у будівництві нового корпусу, а коли вони запрацювали – наповнювався зміст лабораторних практикумів з усіх хімічних дисциплін. Як ніхто, Оскар Мойсейович умів об'єднати колектив кафедри і спрямувати його на вирішення поставленої мети.

У роки своєї діяльності як завідувача кафедри хімії він прагнув внести в життя педагогічного вишу аuru класичного університету, який сам закінчив. Збагачував навчальні плани відповідними хімічними дисциплінами, піклувався за теоретичний рівень навчальних програм. Підтримуючи тісні зв'язки з Київським держуніверситетом, науково-дослідними інститутами Києва запрошував для читання лекцій провідних українських учених-хіміків. Зрозуміло, сформувати багаточисельні кафедри хімічного факультету класичного університету в педагогічному інституті було неможливо. Та все ж саме за його проектом, на відміну від багатьох педагогічних вишів України, сьогодні у нас цілеспрямовано функціонують навчальні лабораторії неорганічної хімії, аналітичної хімії, органічної хімії, фізикоїдної хімії, біохімії, методики викладання хімії, наукова лабораторія тощо.

Піклуючись про підготовку кадрів вищої кваліфікації, О. М. Барам залучає до роботи на кафедрі, насамперед кращих випускників факультету. Ця традиція з тих часів стає усталеною в діяльності кафедри впродовж усієї подальшої історії її розвитку, що засвідчує й сучасний її кадровий склад. Поряд з досвідченими ст.викладачами М. П. Солдатовим, В. І. Горбенком, Г. Є. Кислинською, а пізніше й доцентом О. С. Косихінін, розпочинають свою діяльність і молоді викладачі-асистенти: випускник Дніпропетровського університету В. І. Семеніхін (1964), випускники Ніжинського педінституту І. І. Кочерга і П. В. Нога (1964), С. М. Лукашов (1965), Н. І. Лукашова (1966), а згодом і випускник Кримського педінституту А. Є. Бородін. Практично всі вони за сприяння О. М. Барама визначаються у певних напрямках наукових досліджень. Йде цілеспрямоване навчання їх в аспірантурі провідних науково-дослідних інститутів Києва та Москви. Оскар Мойсейович прагне, щоб коло наукових інтересів викладачів було пов'язано з відповідними навчальними дисциплінами, які вони викладають. Так, через аспірантуру були підготовлені біохімік В. І. Семеніхін, фізхімік І. І. Кочерга, органік С. М. Лукашов, неорганік П. В. Нога, методист-хімік Н. І. Лукашова, викладач хімічної технології А. Є. Бородін.

Поступово, починаючи з 1972 року вони успішно захистили кандидатські дисертації і стали ядром кафедри наступних десятиліть, забезпечивши якісну підготовку майбутніх учителів хімії, продуктивну наукову діяльність і можливість атестації кафедри за четвертим рівнем її акредитації.

Як завідувач кафедри, О. М. Барам завжди був для нас прикладом і взірцем викладацької, наукової та громадської діяльності [2], який завжди ставив пошуки й використання нового в центр роботи кафедри. Здається в його житті не було й хвилини, коли б він не думав про її майбутнє, не втілював свої задуми у діяльність кафедри, факультету.

На новому рівні на кафедрі організовується методична робота, яка *стає предметною, наближеною до практики школи*. О. М. Барам глибоко занурюється у проблеми методичної підготовки студентів, публікує ряд робіт з методики викладання хімії в середній та вищій педагогічній школі [1], видає актуальний і сьогодні навчальний посібник для вчителів "Основи перебігу хімічних реакцій" (1978), а у співавторстві з викладачами біологічних кафедр факультету розробляє посібник "Природоохоронна освіта в школі", який був опублікований у 1981 році. Питання, які досліджував Оскар Мойсейович, більш ніж сучасні й сьогодні.

У центрі його уваги перебуває і проблема розвитку інтересу школярів до хімії. За його ініціативою в 60-х роках минулого століття при кафедрі починає функціонувати школа юних хіміків, яку відвідували учні шкіл м. Ніжина. У 1969 році до 100-річчя періодичного закону Д. І. Менделєєва школа відзначається Почесною грамотою Всесоюзного хімічного товариства ім. Д. І. Менделєєва. Кафедра хімії стає фундатором і організатором хімічних олімпіад у місті та області, а представники кафедри стають членами журі Всеукраїнських олімпіад юних хіміків.

Проте теоретична підготовка студентів і викладачів завжди була центральною в роботі кафедри і тому в середині 60-х років уперше запрацював теоретичний семінар викладачів, а окремо – і практикум.

Наукова діяльність Оскара Мойсейовича тривала понад 40 років, його наукові інтереси стосувалися фізичної та колоїдної хімії. Всього ним опубліковано понад 50 наукових праць, серед яких є й дослідження в галузі аналітичної, неорганічної хімії, методики навчання хімії. Серед співавторів – значне число членів кафедри, особливо тих, кому він, як справжній Учитель, дав пугівку в життя, щасливе майбутнє.

Вихованці факультету віддають глибоку шану *високому професіоналізму О. М. Барама*, який викладав неорганічну хімію, фізичну і колоїдну хімію, методику навчання хімії, *започаткував комплексну навчально-виховну виробничу практику з хімії на підприємствах України, розробив науково-обґрунтовану систему підготовки студентів випускного курсу до Державного екзамену з хімії, був вимогливим, принциповим і справедливим до студентів*. Протягом усіх років керівництва кафедрою він забезпечував її високий рейтинг серед кафедр інституту, що, безумовно, сприяло якісній професійній підготовці майбутніх учителів хімії. Багато років вони та їх учні, що обрали педагогічну професію, як своєрідний заповіт Оскара Мойсейовича, продовжують сіяти розумне, добре, вічне.

Цілком можна погодитися з думкою відомого вченого історика-педагога Т. Д. Пінчук про те, що найсправедливішу оцінку дають учителям учні. Для підтвердження вона звертається у своїй неординарній праці "Зірки залишають слід" [3] до висловів випускників нашого університету про О. М. Барама, яскраву особистість викладача й організатора. Заслужена вчителька України Авраменко (Зубок) Катерина Григорівна, випускниця 1971 року, відзначає: "Всім тим, чого я досягла протягом усієї своєї педагогічної діяльності, я завдячую своїм викладачам. Зі шкільної парти була закохана в науку хімію. Завжди з любов'ю, великою повагою згадую всіх викладачів кафедри хімії і низько їм вклоняюся. *Згадую лекції Оскара Мойсейовича Барама. Яким великим був їх науково-методичний потенціал! Ця людина була для нас, студентів, взірцем порядності, чесності, інтелігентності, гуманності і вимогливості. Це був учитель від бога. Моїм кредо в роботі було: вчити учнів так, як вчив нас Оскар Мойсейович Барам. Він сіяв у наших серцях зерна доброти й мудрості, давав глибокі знання, вчив не зупинятися на досягнутому, постійно вчитись, самовдосконалюватися, пізнавати щось нове. А для вчителя це найголовніше*" [3, с. 70].

Наталія Михайлівна Кроніковська, заслужена вчителька України, випускниця інституту 1958 року наголошує: "*Скільки доброго пригадується про доцента кафедри хімії Барама Оскара Мойсейовича. Він був дуже суворим, але надзвичайно відповідальним, чесним, чуйним, порядним. Якщо студент добре знав хімію – для Оскара Мойсейовича це було свято. Не терпів ледачих. У своїй роботі я завжди наслідую Оскара Мойсейовича...*" [3, с. 71].

Педагогічна діяльність О. М. Барама не обмежувалась навчальними дисциплінами, які він викладав. *Його громадська робота й на сьогодні є прикладом самовідданості, постійних пошуків, нестандартних, творчих підходів* [2]. Випускники минулих років завжди згадують виробничі практики з хімічної технології, під час

яких студенти одночасно ознайомлювались також з історією України, її багатющою культурою, працею й досягненнями її трудівників. При його безпосередній участі розроблено систему виховної роботи, в якій значне місце посідали поїздки студентів до культурних центрів Києва, Москви, Ленінграду. А чого варті поїздки на День Перемоги до Волгограду, або поїздки до Прибалтики тощо. Величезного значення надавалось і вивченню культурної спадщини рідної Чернігівщини.

Оскар Мойсейович Барам залишив у серцях тих, кого він навчав, з ким спілкувався, щирі вдячність та вічну пам'ять. Він був взірцем для наслідування. Його вже немає серед нас – він помер у грудні 1993 року за двадцять років до свого 95-річчя. Проте в усій діяльності його учнів, кафедри хімії й факультету, започатковане ним і випробуване життям залишається й продовжує примножуватися.

Література

1. Кочерга І. І. Оскар Мойсейович Барам / І. І. Кочерга, Н. І. Лукашова, П. В. Нога // Бібліографічний показник. – Ніжин, 1995. – 7 с.
2. Кочерга І. І. Вчений і громадянин / І. І. Кочерга, Н. І. Лукашова // Євреї в Ніжині : науковий збірник. – Ніжин : Просвіта, 2001. – С. 118–121.
3. Пінчук Т. Д. Зірки залишають слід / Т. Д. Пінчук. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 70–71.
4. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя ; ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2005. – С. 87.

УДК 371.2

**ЗАОХОЧЕННЯ КАДРІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ
В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.) –
СТУПІНЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ**

Яценко В. В.

У статті наведено історіографічний аналіз наявних публікацій з проблеми дослідження. На основі аналізу історичної, соціально-філософської, педагогічної літератури з проблеми заохочення загалом та заохочення кадрів дошкільного профілю зокрема, автором систематизовано її за хронологічними критеріями. Обґрунтовано чотири основні етапи наукових розвідок.

Ключові слова: заохочення, дошкільний профіль, етапи наукових розвідок.

В статье наведен историографический анализ имеющихся публикаций с проблемы исследования. На основе анализа исторической, социально-философской, педагогической литературы с проблемы поощрения вообще и поощрения кадров дошкольного профиля в частности, автором систематизировано её за хронологическими критериями. Обосновано четыре основные этапы научных поисков.

Ключевые слова: поощрение, дошкольный профиль, этапы научных поисков.

The article offers historiographic analysis of available publications in the area of this research. On the basis of analysis of historical, socio-philosophical and pedagogical literature on the problem of incentives in general and incentives for preschool educators in particular, the author brings forward systematization according to chronological criteria. The main four stages of scientific investigations are substantiated.

Key words: incentives, preschool, stages of scientific investigations.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови Української держави, коли потреба гармонійного розвитку особистості стає однією з найважливіших педагогічних проблем, дошкільна освіта набуває особливого значення. Вивчення досвіду заохочення кадрів дошкільного профілю в другій половині ХІХ ст. – початку ХХ ст. в Україні має важливе науково-історичне й теоретико-практичне значення що сприяє інтеграції знань у сучасну педагогічну науку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки (другої половини ХІХ – початку ХХ ст.) та проблема становлення й розвитку дошкільної освіти в Україні були предметом досліджень багатьох науковців, серед яких О. Сухомлинська, М. Ярмаченко, Г. Пустовіт, В. Берека, В. Вербицький та ін.

Важливе значення для розвитку ідей заохочення кадрів дошкільного профілю за піклуванням, вихованням та розвитком дітей мали погляди С. Гоголя, Б. Бруханівського, Н. Маклакова, Е. Дерюжінського, С. Роговського, К. Ануфрієва, О. Ейсмон-та, С. Рачинського, П. Ганзена, Г. Смирнова-Платонова та ін.

Кращому розумінню заохочення кадрів дошкільного профілю до роботи в дитячих садках, дитячих притулках сприяли педагогічні праці В. Одоєвського, С. Шацького, І. Чувашева, В. Струмінського, Н. Константинова та ін.

У ХХ–ХХІ ст. до проблеми заохочення зверталися такі науковці: С. Венедіктов, З. Гладун, О. Караваєв, С. Мірошник, Я. Радиш, І. Солоненко, Н. Солоненко, О. Чумаченко, Ф. Щербак тощо.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ступінь дослідження проблеми заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.).

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми заохочення кадрів дошкільного профілю знаходиться на межі кількох наукових галузей – історії та історії педагогіки, соціології та соціальної педагогіки, етнології та етнопедагогіки. Слід

наголосити на історико-педагогічній та соціально-педагогічній складових проблеми заохочення, що в сучасній науковій літературі представлена досить фрагментарно, особливо в історичному контексті.

Аналіз історико-архівних джерел досліджуваного періоду свідчить про те, що серед численних книг і брошур немає такої роботи, в якій би проблеми заохочення кадрів дошкільного профілю були б висвітлені на загальноукраїнському рівні.

Виключення становить лише робота про виховні будинки, але її зміст зводиться до сотні документів про дитячу благодійності, включаючи вилучення із законів, указів, постанов, рескриптом, довідок, відомостей тощо за період з 1774 до 1888 рр.

Важливе значення має монографія М. Путерена (головного лікаря Санкт-Петербурзького виховного будинку), присвячена зневазі підкидьків у 17 країнах (детально надано матеріал про Францію), але основний акцент зроблено на Росії. У праці аналізується ця проблема у світлі її вирішення наказами громадського піклування, губернськими земствами, повітовими земствами і міськими управами та іншими організаціями, громадськими та приватними особами. До неї залучають праці С. Термена, Н. Жеденева, Г. Щербініна з історії сільських притулків, що стали виникати з 1892 р. і мали свої відмінні риси. В них ми знаходимо висвітлення деяких аспектів заохочення кадрів дошкільного профілю, а саме в них звертається увага на створення притулків, будівництво будинків, навчання дітей грамоті, ремеслам, прищеплення навичок з домоводства, заохоченню вихователю до організації виставок-виробів, навчанню виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Усі перераховані праці носять узагальнюючий характер, але без знайомства з ними неможливо дослідити проблеми заохочення кадрів дошкільного профілю другої половини XIX – початку XX ст., показати взаємозв'язок діючих процесів у містах, селищах провінції з загальноросійськими тенденціями в сфері заохочення дошкільних працівників [6].

Соціальним аспектам заохочення кадрів дошкільного профілю та дитячого піклування, питанням організації виховно-благодійних установ для дітей і організації в них навчально-виховного процесу присвячені праці І. Бецко, В. Одоєвського, С. Шацького, І. Верещагіної, С. Іверенова, А. Селіванова, Н. Жеденева, В. Пекарського, М. Вейсберг, А. Плотнікова, В. Срезневського, М. Ремізова, Е. Матерна, М. Духівського та ін.

На особливу увагу в контексті нашого дослідження заслуговують дослідження (переважно дисертаційні) останніх років в Україні, які тією чи іншою мірою розкривають проблему заохочення у сфері освіти – в окремий історичний період чи на певній території (А. Ващенко, Р. Гавриш, О. Герман, А. Гуз, О. Доній, О. Драч, Л. Єршова, І. Захарова, О. Козій, В. Курченко, О. Мармазова, В. Опанасенко, С. Поляруш, Н. Рудницька, Н. Сейко, Ф. Ступак, Т. Ткаченко, В. Шандра):

Варто зупинитися, зокрема, на дослідженні А. Нарадья "Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX – початку XX ст.)", де подано цілісний аналіз феномена благодійності в Україні в окреслений автором період, хоча питання заохочення кадрів дошкільного профілю автором не досліджувалося. Комплексний і виважений аналіз меценатства як соціокультурного явища, його роль у становленні системи освіти України, участь окремих меценатів у створенні навчальних закладів презентовані в дисертаційному дослідженні І. Суровцевої "Меценатство в Україні другої половини XIX – початку XX ст." [8].

Слід зазначити, що в згаданих дослідженнях проблема заохочення кадрів дошкільного профілю другої половини XIX – початку XX ст. не розглядалася зовсім. Тому аналіз проблеми заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина XIX – початок XX ст.) є актуальним і малодослідженим.

Відомий учений Н. Сейко в монографії "Доброчинність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.)" зазначає, що "можна умовно визначити різномірний характер мотиваційних чинників заохочувальної діяльності в досліджуваній період, а саме: I – загальносоціальна, що полягала у прагненні суспільства до підвищення ролі освіти та загальної культури педагогів та вихователів; II – групова, що ґрунтується на доброчинній філософії певної соціальної групи". На засадах цієї мотивації на початку XIX ст. розвивалося таке унікальне соціокультурне явище, як

фундаторство навчальних закладів у південно-західних губерніях Російської імперії [7]. Порівняльно-теоретичний аналіз вітчизняної літератури, присвяченої вивченню розвитку системи благодійності, заохочення за піклуванням і вихованням дітей-сиріт, виявив, що опосередковано до цієї проблеми зверталися різні науковці: аналізувалася діяльність перших державних інститутів соціальної підтримки та допомоги, – Наказів громадського піклування, – а також земських установ Російської імперії у сфері дитячого піклування (О. Максимов); розкривалися питання виховання й освіти дітей-сиріт у стаціонарних і напівстаціонарних установах піклування (І. Бецкой, В. Одоєвський, Е. Гугель, В. Стоюнін); історичний аспект піклування дітей і підкидьків вивчали М. Ван-Путерен, Н. Засецький, І. Радецький, М. Ошанін; генезис вітчизняних форм соціальної підтримки в Росії, тенденції розвитку соціального піклування, зокрема дитячого, розглядали Л. Бадя, П. Нещеретний, М. Фірсов, Ю. Василькова, М. Галагузова; розвиток системи піклування дітей-сиріт у дореволюційній Росії в регіональному контексті досліджували М. Яніна, А. Петрова, С. Семенкова, Л. Хотємова, Е. Турчина; розвиток російських благодійних організацій у галузі соціально-педагогічної допомоги неповнолітнім аналізувала Л. Корочкова; характеристику діяльності установ притулкового типу в Українській губернії, ремісничих майстерень у притулках вивчали Т. Мамлеєва, Т. Амінов, Л. Амінова.

Історія становлення та розвитку благодійності в цілому й у окремих її напрямках була спеціальним предметом досліджень деяких дослідників. Один лише Є. Максимов опублікував на цей час понад 15 книг і брошур з питань благодійності, не враховуючи низки його журнальних публікацій. Деяким відмінним особливостям присвячена монографія П. Георгіївського. Загальним проблемам благодійності присвячена праця В. Преображенського, в якій він підкреслює роль особистості у справі виявлення милосердя.

У працях, присвячених земському й міському самоврядуванню, тема організації, суті та проблем суспільної опіки стає обов'язковим атрибутом дослідження. При аналізі студій із проблем заохочення можна відзначити декілька монографій фундаментального характеру, в яких досить повно проаналізовано проблему благодійності. Великий інтерес викликають монографії "Благотворительная Россия", "Общественное и частное призрение в России", "Благотворительность в России".

Стосовно діяльності земств слід звернути увагу на працю Є. Максимова "Очерк земской деятельности в области общественного призрения" та книгу Б. Веселовського, що містить розділи про земську суспільну опіку, освіту та медицину. У книзі відомих земських діячів Г. Львова й Т. Полнера був підведений підсумок щодо періоду діяльності земств.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми заохочення кадрів дошкільного профілю в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина XIX – початок XX ст.) висвітлюються в працях сучасних науковців. Так, у дослідженні Л. Березівської розкривається освітньо-виховна діяльність просвітницьких товариств у м. Києві (друга половина XIX – початок XX ст.) [1]; Н. Побірченко – просвітницька діяльність українських громад [1]. В. Борисенко та І. Левченко присвятили свої праці діяльності громадськості Лівобережжя у сфері розвитку культури та освіти [2], Л. Вовк – розвитку громадсько-педагогічного сподвижництва в Україні [3], І. Добрянський та В. Постолатій – ролі громадської і приватної ініціативи в розвитку освіти в Україні (зокрема, комерційної) [5], С. Коляденко – розвитку добродійності як чинника діяльності Кременецького ліцею, С. Чуйко – місцю і ролі добродійності в становленні ліцеїв України [7; 11].

У монографії Т. Лазанської проаналізовано форми державного втручання в економічну, господарську та епізодично заохочувану діяльність торгово-промислового класу й окремих його представників. У праці В. Молчанова розглядається специфіка пенсійного забезпечення громадян, взаємозв'язок життєвого рівня й стану благодійності. У 1994 р. з'явилася публікація М. Дмитрієнко й О. Яся, в якій благодійність досліджується як атрибут громадянського суспільства. Цікавою є студія В. Ковалинського про меценатів Києва. Різні питання з означеної проблеми досліджують у своїх працях А. Нарядько, Т. Курінна, О. Кравченко, Т. Николаєва, І. Суровцева, О. Хаустова, Ю. Гузенко, В. Корнієнко, Н. Загребельна, С. Горохов та ін. [4].

Однією з перших виходить стаття М. Дмитрієнко й О. Ясь "Благодійність як атрибут громадянського суспільства" [4]. Автори аналізують основні етапи розвитку

благодійної діяльності з найдавніших часів до кінця XIX ст. Вони звертаються до питання взаємодії держави й громадськості у вирішенні соціальних проблем – питання, яке турбувало дослідників благодійності наприкінці XIX ст. Науковці визначили головні риси сучасної благодійності, як-от: інтернаціоналізація, професіоналізація, її утилітарна цінність для благодійника та суспільства.

Про підвищення інтересу до благодійної діяльності, заохочення та усвідомлення її важливості в сучасному суспільстві свідчить низка дисертаційних досліджень. На особливу увагу заслуговують дисертації С. Поляруш, О. Кравченко, В. Корнієнко. С. Поляруш було проаналізовано та зіставлено заохочувальну діяльність "Приказів громадської опіки", земств, благодійних товариств, церкви зроблено висновки про плідну співпрацю державних структур і громадськості в цій сфері на Лівобережній Україні. Благодійній та заохочувальній діяльності православної церкви в Харківській єпархії присвятила своє дослідження О. Кравченко. Авторка розглянула процес становлення благодійних традицій на Слобожанщині, проаналізувала діяльність станових органів опіки духовенства, церковнопарафіяльних опікунств, православних братств, визначила та дослідила напрями й форми церковної та монастирської благодійності на Харківщині. У праці висвітлено також питання взаємодії державних та громадських благодійних організацій Харкова з православною церквою. Розвитку благодійності в освітянській галузі Харківської губернії другої половини XIX – початку XX ст. присвячено дисертаційне дослідження В. Корнієнко. У праці визначено характерні для Харківської губернії форми благодійності у сфері освіти, досліджено діяльність благодійних організацій, опікунських рад та меценатів [10].

Слід зазначити, що історіографія проблеми заохочення взагалі та заохочення кадрів дошкільного профілю зокрема в системі освіти представлена опосередковано численними документальними свідоцтвами епохи, науковими працями, які накопичувалися протягом останніх півтора століття. Причому якщо перші джерела, які можна віднести до історіографії заохочення, мали характер спогадів, біографічних нарисів та звітів діяльності освітніх установ, то з кінця XIX ст. заохочення у сфері освіти стало предметом детального розгляду науковців, доробок яких публікувався російською, польською та українською мовами [7].

Оскільки в другій половині XIX – на початку XX ст. Україна була складовою частиною Російської імперії, її система заохочувальної діяльності розвивалася в напрямі загальноімперської. Перші дослідження історії української заохочувальної діяльності поставали епізодичними даними в працях російських дослідників.

До середини XIX ст. історичні дослідження заохочення майже не проводилися. Перші спроби дослідити цю проблему з'являються в другій половині XIX ст., коли відбувається активізація благодійного руху. Так, П. Георгіївський, Г. Д'Оссонвіль, Є. Максимов намагалися дати загальну картину розвитку державної системи захисту малозабезпечених верств населення. Найбільш ґрунтовно історію благодійництва та розвиток заохочення загалом і заохочення кадрів дошкільного профілю зокрема в Російській імперії дослідив Є. Максимов.

У дореволюційний період питанням громадського піклування, благодійності та заохочення благодійних працівників приділялося досить багато уваги, про що свідчать бібліографічні видання, що називають численні публікації другої половини XIX століття.

У межах цього дослідження важливим є розгляд історичних праць науковців XIX – початку XX ст.: Я. Абрамова, Г. Александровського, А. Андріяшева, М. Астряба, М. Барсова, В. Василевського, М. Владимирського-Буданова, С. Гогеля, Д. Каширіна, Н. Лавровського, О. Левицького, І. Павловського, М. Петрова, Ф. Подоби та ін.

Загальні проблеми благодійності та питання заохочення в галузі освіти висвітлені в працях таких дореволюційних авторів, як Н. Воскобойніков, В. Ільїнський, М. Кафтанов, А. Якобі, Н. Нікольський та ін. Вони формують уявлення про окремі аспекти історії благодійності взагалі та заохочення педагогічних працівників зокрема, про піклування бідних і незаможних. Серед праць загального характеру необхідно відзначити книгу "Громадське і приватне піклування в Росії". Ця робота – збірник нарисів про організацію піклування та заохочення до роботи в галузі освіти в Росії, вихід якого був приурочений до IV Міжнародного конгресу з громадської та приватної опіки в Мілані.

У дореволюційній історіографії помітною є праця В. Дерюжинського "Заметки об общественном призрениі", в якій міститься короткий огляд стану громадського піклування в Росії, оцінюється його законодавча база, в історичному аспекті аналізується наявний досвід заохочення в Західній Європі, визначається в ньому раціональне й значуще для використання в російських умовах.

Отже, дослідивши історичну, соціально-філософську, педагогічну літературу з проблеми заохочення загалом та заохочення кадрів дошкільного профілю зокрема, можна систематизувати її за хронологічним критерієм. Відтак виразно вимальовуються чотири основні етапи наукових розвідок.

До першого етапу належать початок державних реформ у галузі народної освіти, у тому числі й дошкільної, заохочення до роботи в освітніх закладах, отримання освіти, активізація громадської думки, виникнення приватних навчальних закладів, розвиток науки й промисловості, меценатства, що призвело до значних зрушень у становленні системи заохочення дошкільної освіти в другій половині XIX ст.

До другого етапу відносять дослідження другої половини XIX – початку XX ст., які мають характер статистично-описовий або мемуаристичний. Це праці П. Георгіївського, Г. Д'Оссонвіля, Є. Максимова, Н. Воскобойнікова, В. Ільїнського, М. Кафтанова, А. Якобі, Н. Нікольського, В. Дерюжинського, А. Осінського, М. Ролле, І. Павловського, М. Петрова й І. Малишевського (видання П. Батюшкова), А. Андріяшева. Є. Лихачової, В. Василевського, С. Рождественського, І. Кулжинського, І. Сбітнева, М. Владимирського-Буданова, Т. Боровського, Н. Лавровського тощо.

Третій етап складається з праць першої половини XX ст. Він став періодом наукових досліджень як радянських, так і зарубіжних учених. У перших дослідженнях заохочення у сфері освіти якщо й висвітлювалося, то в неявному вигляді. Дослідження другої групи – це спогади сучасників або учасників заохочувальної діяльності в XIX ст., колишніх учнів навчальних закладів, які продовжували навчання й пішли працювати в заклади дошкільної освіти.

Четвертий етап досліджень – це дослідження творчого використання заохочення дошкільних кадрів у сучасних умовах розвитку української держави. Це праці вітчизняних учених: Л. Березівської, С. Білоконя, В. Борисенко, Л. Вовк, Є. Дзюби, І. Добрянського, М. Євтуха, Н. Калениченко, В. Ковалинського, С. Коляденко, В. Кравця, А. Лопухівської, Г. Марахова, Л. Медвідь, Н. Побірченко, В. Постолатій, О. Сухомлинської, О. Удода, С. Чуйко, Л. Штефан, М. Шабаєвої, М. Ярмаченка та ін.

Висновки. Аналіз вищезазначених наукових праць дозволив дійти висновку, що окремі напрями заохочувальної діяльності в Росії представлені в дореволюційній літературі нерівномірно. Основна увага приділяється державній благодійності й тим благодійним товариствам, які перебували під заступництвом членів Імператорської родини, проте історико-педагогічних праць із проблем заохочення кадрів дошкільного профілю нами не виявлено. Вивчаючи ступінь дослідженості проблеми, у межах наукового пошуку важливим є аналіз праць щодо основних засад та напрямів фінансової діяльності приказів громадської опіки в українських губерніях, що безпосередньо стосуються заохочення кадрів дошкільного профілю. Система державної опіки почала складатися в Україні з останньої чверті XVIII ст. Зазначене піклування про найбідніші верстви населення мало церковно-громадський характер й залежало від приватної ініціативи.

Водночас історіографічний аналіз наявних публікацій свідчить про те, що історико-педагогічний досвід розвитку системи заохочення за піклуванням і вихованням дітей дошкільного віку Української губернії в другій половині XIX – на початку XX ст. цілісно, систематично, послідовно й повно не аналізувався.

Література

1. Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX століття) / Л. Д. Березівська. – К. : Молодь, 1999. – 191 с.
2. Борисенко В. Й. Культурно-освітня діяльність громадськості Лівобережної України в 1825–1860 рр. / В. Й. Борисенко, І. М. Левченко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 106 с.
3. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості) / Л. П. Вовк. – К., 1997. – 178 с.

4. Дмитрієнко М. Благодійність як атрибут громадянського суспільства: історія і сучасність / М. Дмитрієнко, О. Ясь // Розбудова держави. – 1994. – № 6. – С. 37–44.
5. Добрянський І. А. Громадянська та приватна ініціатива в розвитку освіти в Україні (кінець XIX – початок XX століття) / І. А. Добрянський, В. В. Постолатій. – Кіровоград, 1998. – 142 с.
6. Золотницкая В. С. Становление и развитие благотворительности в системе отечественного образования : на примере Нижегородской губернии конца XIX – начала XX веков / дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Вера Степановна Золотницкая. – Нижний Новгород, 2009. – 154 с.
7. Сейко Н. А. Добročинність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.: Київський учбовий округ : монографія / Н. А. Сейко. – Житомир : Полісся, 2007. – 320 с.
8. Суровцева І. Ю. Меценатство в Україні другої половини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук / І. Ю. Суровцева. – Донецьк, 2006. – 20 с.
9. Степанишина О. Господарство графів Браницьких на Київщині і реформа 1861 р. в їхніх маєтках / О. Степанишина // Студії з історії України. – Т. III. – К., 1930. – 186 с.
10. Хаустова О. В. Розвиток благодійництва у Харкові у другій половині XIX – на початку XX століть : автореф. ... канд. іст. наук / О. В. Хаустова. – Харків, 2006. – 20 с.
11. Чуйко С. Р. Ліцеї України (XIX–XX ст.) / С. Р. Чуйко. – Тернопіль : Ліком, 1996. – 140 с.
12. Ярмаченко М. Д. Розвиток народної освіти й педагогічної думки на Україні (XIX – поч. XX ст.) / М. Д. Ярмаченко, С. У. Гончаренко, Н. П. Калініченко та ін. – К. : Наук. думка, 1991. – 384 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Бабійчук Тамара Василівна**, кандидат педагогічних наук, викладач Бердичівського педагогічного коледжу.
2. **Бескорса Вікторія Миколаївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя факультету іноземної філології Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
3. **Беценко Тетяна Петрівна**, доктор філологічних наук, доцент кафедри української мови Інституту філології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.
4. **Білер Оксана Славівна**, аспірантка кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.
5. **Божко Олена Петрівна**, старший викладач кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
6. **Бойко Вікторія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови та літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Братко Валентина Олександрівна**, науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
9. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, вчитель української мови та літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею.
10. **Вертії Олексій Іванович**, доктор філологічних наук, професор.
11. **Вітченко Анастасія Юхимівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.
12. **Вітченко Андрій Олександрович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільних наук Національного університету оборони України.
13. **Голуб Алла Володимирівна**, аспірантка Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.
14. **Голуб Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Грітчина Анна Іванівна**, аспірантка лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.
16. **Давиденко Лариса Борисівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
17. **Дворецька Лариса Олексіївна**, викладач української мови та літератури Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка, викладач вищої категорії, старший викладач.
18. **Дмитренко Катерина Анатоліївна**, завідувач навчальної практики комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
19. **Довіна Марина Сергіївна**, магістрант кафедри української літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Жила Світлана Олексіївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
21. **Зброєва Наталія Борисівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ЧОІППО) імені К. Д. Ушинського.
22. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Кочерга Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка.
24. **Левченко Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".
25. **Лілік Ольга Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
26. **Лукашова Ніна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

27. **Марущак Олександра Миколаївна**, асистент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка.
28. **Мищенко Оксана Вікторівна**, аспірантка кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
29. **Мороз Лілія Миколаївна**, аспірантка Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
30. **Нечерда Валерія Борисівна**, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
31. **Острячко Тетяна Сергіївна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
32. **Отрошко Тамара Вячеславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогічної освіти комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
33. **Петриченко Лариса Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
34. **Покатілова Олена Олександрівна**, асистент кафедри всесвітньої літератури Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка.
35. **Припуляк Людмила Миколаївна**, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
36. **Проценко Лариса Іванівна**, старший викладач кафедри методики викладання української мови та літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Саркісова Алла Володимирівна**, здобувач кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.
38. **Суєтіна Ольга Євгенівна**, здобувач лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
39. **Ткаченко Людмила Іванівна**, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка.
40. **Толкачова Анжеліка Сергіївна**, аспірантка лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.
41. **Фролова Ірина Всеволодівна**, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
42. **Харківська Алла Анатоліївна**, кандидат фізико-математичних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
43. **Чаговець Алла Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
44. **Чубань Тетяна Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди".
45. **Чупріна Олена Вадимівна**, асистент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка.
46. **Швецова Ганна Андріївна**, аспірантка кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.
47. **Шевченко Зоя Олександрівна**, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.
48. **Шуляр Василь Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, заступник директора з наукової роботи Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України.
49. **Яценко Вікторія Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

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 6 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.

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 та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 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".

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)

E-mail: nizhn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

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 публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" 201__р.

Підпис