

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№2



Ніжин – 2009

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

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

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

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

Н 34 Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2009. – №2. – 114 с.

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

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

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

Підписано до друку 05.11.2009 р.	Формат А4	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Офсетний друк	Ум. друк. арк. 15,5
Тираж 100 пр.	Замовлення №	

Свідоцтво про внесення до
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
ДК №2137 від 29.03.05 р.
Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м.Ніжин, вул.Воздвиженська, 3/4

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

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, №2, 2009 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Харківська А.А.</i> Якість освіти в контексті європейського вибору України	5
<i>Дворник Ю.Ф.</i> Інформатизація освітнього простору у контексті сучасного розвитку суспільства	10
<i>Плотников С.А.</i> Цель и важнейшие принципы православной педагогики	15
<i>Дмитренко В.В.</i> Історико-філософський аналіз проблеми самовдосконалення особистості	21
<i>Пата Л.П.</i> Нові перспективи у моделюванні розвитку освітніх систем	25
<i>Коваль О.В.</i> Генетичні та соціальні чинники формування музичних здібностей	28
<i>Євсєєва О.В.</i> Інтелектуальність – компонент духовного і душевного здоров'я – в світлі актуальних завдань вищої школи сьогодення	32

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Помігуєва Л.П.</i> Освоєння іншомовних запозичень у терміносистемах англійської мови	36
<i>Гулецька Я.Г.</i> Пізнання студентами багатоманітності культур у процесі навчання іноземних мов	39
<i>Лотиш А.І.</i> Особливості підготовки до навчання у вузах та інших навчальних закладах дітей-сиріт, Віл-інфікованих або хворих на СНІД	42
<i>Селюнін С.М., Красновид М.М.</i> Удосконалення методів відбору обдарованих спринтерів до спортивних відділень та секцій вищих навчальних закладів	45
<i>Киричок І.І., Капуста О.М.</i> Гендерні стереотипи у вихованні старшокласників Гендерні стереотипи у вихованні старшокласників	48
<i>Бутурлим Т.І.</i> Гендерна експертиза української суспільної думки: історичний аспект (психолого-педагогічна просвіта старшокласників)	52
<i>Деркач Ю.В.</i> Організаційні форми навчання студентів з використанням інформаційно-комунікативних технологій	56
<i>Петренко А.А.</i> Гармонійний розвиток учнівської молоді засобами виховання	60
<i>Сливко С.А.</i> Створення установки на художньо-осмислене сприймання в процесі формування музично-слухової активності виконавців	64

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Лукашова Н.І.</i> Вивчення сучасних технологій навчання хімії в історичному аспекті – важливий напрям формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів хімії	67
<i>Федорина Т.П.</i> Особливості професійної діяльності конструктора та структура конструкторських умінь студентів агротехнічних спеціальностей	73
<i>Ревенчук В.В.</i> Концертмейстерська підготовка студента у системі музично-педагогічної освіти ..	77
<i>Романюк Ю.В.</i> Формування студентів немовних спеціальностей читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту	80
<i>Кукса Б.В.</i> Педагогічний та методичний аспекти використання мультимедійних засобів для взаємопов'язаного навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх учителів англійської мови	85
<i>Грона Н.В.</i> Вироблення у майбутнього вчителя вміння формувати орфографічну грамотність учнів початкової школи	89

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Шугалій Н.Є.</i> Вищі народні школи Ніколая Фредеріка Северіна Грундтвіга	92
<i>Лісковацька Х.М.</i> Проблема трудового виховання у педагогічній спадщині С.А.Ананьїна	96
<i>Дубровська Л.О., Дубровський В.Л., Ковнер В.В.</i> Зародження і розвиток ідеї індивідуального підходу у зарубіжній педагогічній думці	100
<i>Сташевська І.О.</i> Музика як засіб масової індоктринації в освітній політиці Третього рейху	103
<i>Михайленко О.В.</i> Тенденції розвитку юридичної освіти в Україні	108

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.51

ЯКІСТЬ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИБОРУ УКРАЇНИ

Харківська А.А.

У статті аналізується нова парадигма, яку треба вирішувати вищим навчальним закладам для реалізації реформи освіти згідно з Болонською концепцією, а саме: визначення та аналіз основних напрямків забезпечення та реалізації якості освітніх послуг. Це дасть змогу отримувати об'єктивну інформацію про стан освіти, аналізувати та прогнозувати її зміни.

***Ключові слова:** якість освітніх послуг, Болонський процес, якість підготовки студентів, якість навчальних програм, європейська спільнота.*

В статье анализируется новая парадигма, которую необходимо решать высшим учебным заведениям для реализации реформ образования согласно с Болонской концепцией, а именно: определение и анализ основных направлений обеспечения и реализации качества образования. Это даст возможность получить объективную информацию о состоянии образования, анализировать и прогнозировать ее изменения.

***Ключевые слова:** качество образования, Болонский процесс, качество подготовки студентов, качество учебных программ, европейское сообщество.*

Постановка проблеми. Серед шести положень Болонської декларації, що обумовлюють проведення до 2010 року змін у національних системах вищої освіти і є для країн, що підписали її, обов'язковими, проблема якості сформульована так: "... Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка ґрунтуватиметься не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які одержали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти"[2, с. 29].

Не викликає сумніву те, що саме якість європейської вищої освіти знаходиться у центрі уваги ініціаторів та учасників Болонського процесу, основним змістовним завданням якого є збереження та підвищення рівня цієї якості, в той час як положення Декларації визначають основні механізми її розв'язання.

Система освіти в кожній конкретній країні пов'язана з її суспільно-культурним середовищем і виробничо-технологічною базою великою кількістю складних функціональних залежностей та відношень. На сьогодні, коли в розвинених країнах практично розв'язано задачу всезагальної середньої освіти, а вища стала масовою, вказані відношення та залежності дійсно зайняли одне з провідних місць серед суспільних та державних пріоритетів. Це особливо стосується систем підготовки спеціалістів

вищої кваліфікації, ефективність роботи яких визначає не тільки стан економіки країни, але й перспективи її подальшого процвітання за умов все більш гострої конкуренції в умовах "глобалізованого" оточення.

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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові джерела дослідження проблеми якості освіти складають праці українських та зарубіжних дослідників М.Ф.Степка, Я.Болюбаша, В.Журавського і М.Згуровського, О.Грищенка, В.Кременя, В.Шинкарука, В.Грубінка, І.Бабіна, О.Лозинського, С.Ніколаєнка, Ю.Рудавського, П.Костробія, А.Загороднього, О.Спіріна, Б.Клименка, Л.Товажнянського, З.Тимошенко, О.Козаченка, А.Грехова, Ю.Гапона, Ю.Палехи, А.Алексюка, І.В.Мороза.

С.Змеєв вказує на те, що у технократичному суспільстві освіта, як правило, виконувала прагматичні завдання, забезпечуючи переважно професійну підготовку молоді до самостійного

життя, вирішуючи найрізноманітніші питання модернізації промисловості, створення ефективної системи управління тощо [4, с. 42]. П.Сікорський, розкриваючи теоретичні основи й методичні аспекти диференційованого навчання, наголошує на потребі гуманізації й гуманітаризації навчально-виховного процесу [6, с. 6]. Є.Бондаревська, розкриваючи сутність особистісно орієнтованого навчання, акцентує увагу на таких його характеристиках "... перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління" [1, с. 12–17].

Отже, без удосконалення змісту і форм навчальної діяльності студентів у процесі психолого-педагогічної підготовки не достатньою мірою забезпечуються формування принципово нової для нашої держави ступеневої системи освіти та органічно пов'язаної з нею системи наукових ступенів і звань (бакалавр, магістр, доктор).

Мета статті полягає у розгляданні загальної концепції якості освіти в руслі європейського вибору, визначенні та аналізі основних напрямів забезпечення і реалізації якості освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу

Якщо ефективність освіти визначається в тому числі й кількісно – залежно від обраного підходу (внутрішня чи зовнішня ефективність, вартісна чи статистично-параметрична) чи об'єкту досліджень (навчальний заклад чи його підрозділ, система освіти в цілому чи її конкретний ступінь), то для її якості до сьогодні загальноприйнятого визначення немає. Це пояснюється тим, що, по-перше, неоднозначним є саме поняття якості, різні аспекти якого та їх взаємозалежності, як правило, не підлягають адекватному формалізованому представленню. По-друге, тим, що основні суспільні групи, які безпосередньо приймають участь у навчальному процесі, оцінюють та використовують його результати (студенти, викладачі, керівники освіти, роботодавці), мають різні уявлення про якість освіти і тому висувають до неї різні вимоги.

У 1995 р. ЮНЕСКО, на виконання рішень своєї Генеральної конференції, був розроблений Програмний документ під назвою "Реформа і розвиток вищої освіти"[5], в якому в синтетичній тезисній формі викладалися світові тенденції та задачі розвитку вищої освіти на рубежі століть. У вступі до цього Документу серед основних задач вищої освіти у світі, що стрімко змінюється, виділено три основних напрямки, в тому числі: відповідність вимогам сучасності, інтернаціоналізація та якість, що визначається як "багатостороння концепція, що охоплює всі основні функції та види діяльності стосовно вищої освіти".

Із 151 положення, що були в Програмному документі, безпосередньо якості освіти присвячено 18. У них, зокрема, дається така розгорнена інтерпретація концепції якості: "Якість вищої освіти є поняттям, що характеризується множиною аспектів, і значною мірою залежить від контекстуальних меж цієї системи, інституціональних завдань або умов і норм в цій дисципліні". Поняття "якість" охоплює всі основні функції і напрями діяльності у сфері вищої освіти: якість викладання, підготовки й досліджень,

що означає якість відповідного персоналу та якість навчання як результат викладання та досліджень [5, с. 35–36].

Згідно з Документом ЮНЕСКО, є три аспекти навчальної діяльності, що найбільш істотно впливають на якість вищої освіти. По-перше, якість персоналу, що гарантується високою академічною кваліфікацією викладачів та наукових співробітників ВНЗ, і якість навчальних програм, що забезпечується поєднанням викладання та досліджень, їх відповідністю суспільному попиту. По-друге, – якість підготовки студентів, яка в умовах, коли масова вища освіта стала реальністю, може бути досягнута лише на шляху диверсифікації навчальних програм, подоланням багатопланового розриву, що існує між середньою і вищою освітою, підвищенням ролі механізмів навчально-професійної орієнтації та мотивації у молоді. І, насамкінець, по-третє, – якість інфраструктури та "фізичного навчального середовища" вищих навчальних закладів, що охоплює "всю сукупність умов" їх функціонування, включаючи комп'ютерні мережі та сучасні бібліотеки, що може бути забезпечено за рахунок адекватного фінансування, можливого лише при збереженні державного підходу до вищої освіти як до загальнонаціонального пріоритету [5, с. 36–38].

Саме ці аспекти і мають стати тими трьома китами, на які повинні спиратися сумісні навчальні програми.

"Усесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття" [3], прийнята у 1998 р. на організованій ЮНЕСКО Всесвітній конференції з вищої освіти, підтвердила викладені вище положення в такому концентрованому визначенні: "Якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, що має охоплювати всі його функції та види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження та стипендії; укомплектування кадрами; будівлі; матеріально-технічну базу; роботу на благо суспільства та академічне середовище". Надзвичайно важливим значенням для підвищення якості має внутрішня самооцінка поряд із зовнішньою, що здійснюється силами незалежних спеціалізованих міжнародних експертів, із дотриманням гласності. Слід організувати незалежні національні інстанції та визначити порівняльні норми якості, що користуються міжнародним визнанням. Необхідну увагу варто приділити конкретним інституціональним, національним та регіональним умовам, щоб урахувати різноманіття та уникнути уніфікації. Зацікавлені сторони обов'язково повинні бути учасниками процесу інституціонального оцінювання.

У зв'язку з акцентуванням проблеми якості в межах Болонського процесу слід відзначити, що "європейський" (регіональний) аспект її розв'язання має більше, ніж десятирічну історію, – постановка цієї проблеми та основні етапи її розробки хронологічно співпадають з основними етапами інтеграції західноєвропейських країн. Так, ще у 1991 р. Комісія Європейського Співтовариства опублікувала Меморандум про вищу освіту, в якому в розгорненій формі була визначена її роль у підготовці майбутніх громадян Європи, укріпленні ідеї загальноєвропейського громадянського співтовариства Європейського Союзу. Вже тоді були сформульовані пріоритети розвитку та перетворень вищої школи

європейських країн, співзвучні Сорбонській та Болонській деклараціям [7].

Меморандум у числі основних складових роботи з підтримки високої якості вищої освіти визнав такі: сприяння більш ефективному використанню людських і матеріальних ресурсів вищої школи; розширення наукових досліджень і максимально можливе запровадження їх до навчального процесу; удосконалення та оптимізація прийому до вузів і форм атестації студентів; підвищення професійної компетенції викладачів; поглиблення взаємодії з роботодавцями.

Крім того, тут знайшли відображення принципи європейської спільності та єдності, які, як було підкреслено, мають набути конкретного змістового втілення в освітніх програмах, у першу чергу за гуманітарними та соціально-економічними профілями і напрямками підготовки. У подальшому наявність цієї своєрідної європейської регіональної компоненти стало однією з обов'язкових умов нової якості освіти.

Далі, коли після підписання в 1997 р. Маастрихтських домовленостей об'єднана Європа стала реальністю, сумісна діяльність із забезпечення європейської якості вищої освіти стала набувати конкретніших форм. Зараз у країнах Європейського Союзу відбуваються перетворення, загальна спрямованість яких відповідає децентралізації та пом'якшенню державного управління, розширенню автономії та самоуправлінню ВНЗ, переходу частини управлінських і контролюючих функцій з Центру до регіонів або від держави (міністерства) до вузів і суспільних структур.

Підписання Болонської декларації, незважаючи на лаконізм сформульованого в ній положення про якість освіти, дало значний імпульс для відновлення дискусії з цього питання. Болонський процес, що об'єднує велику кількість різнорідних, незалежних один від одного учасників (уряди, вищі навчальні заклади, представники студентства, ділові кола тощо), виявився, можливо, найоптимальнішою організаційною та інституціональною формою і для проведення загальноєвропейської дискусії про якість вищої освіти, і для вироблення на її основі відповідних рекомендацій.

Уже під час зустрічі більш, ніж 300 європейських вузів у Саламанці (29–30 березня 2001 р.) проблема якості освіти та його оцінювання стала центральною. У прийнятому підсумками на зустрічі Посланні, якості відведено провідну роль поряд з фундаментальними академічними цінностями, без яких неможливе створення Європейського освітнього простору. Тут знову було відмічено багатомірне всезагальне значення поняття якості та підкреслено, що вона (якість), не будучи незмінною категорією, для збереження визнання вищої школи та довіри потребує постійного підтвердження. У Посланні європейським ВНЗ сформульовано визначення якості освіти стосовно задач побудови єдиного освітнього простору, й у цьому контексті вона розглядається як “обов'язкова умова встановлення довіри, співвідносності, мобільності, сумісності та привабливості в Європейському просторі вищої освіти”. Серед нових ознак, які, як передбачається, будуть характерними для Європейського простору

вищої освіти, встановлення відносин взаємодовіри, співвідносності із ринком праці та зростання привабливості для громадян всіх країн – найбільш безпосередньо пов'язані з якістю освіти [7].

У цьому ж Посланні підкреслюється, що формування відносин взаємодовіри між країнами до якості їх вищої освіти не може засновуватися лише на використанні спільних для всіх стандартів. Найбільш доцільною тут є розробка на європейському рівні механізмів взаємного визнання результатів оцінки якості, що враховують національні особливості та змістові відмінності об'єктів оцінювання, наприклад, механізми акредитації, що володіють загальноєвропейським кредитом довіри.

Досягнення сумісності (“релевантності”) вищої освіти з європейським ринком праці, що розуміється як підтримка оптимального співвідношення між кількістю і якістю спеціалістів, які випускаються, та попитом на них у межах об'єднаної Європи, є одним з основних завдань реформ освіти, що здійснюються.

Стосовно змісту та організації навчання, розв'язання вищевказаної проблеми передбачає розробку та уведення диверсифікованих освітніх програм, які можна видозмінювати у відповідності з кон'юнктурою ринку, а зокрема, шляхом застосування модульної системи.

Зміст основних навчальних програм вищої професійної школи вважається одним із ключових показників якості навчання, тому що тільки аналіз змістового складника підготовки дозволяє зробити обґрунтований висновок про цілісність навчальних програм; відсутність фрагментарності та дрібності навчальних дисциплін; про наявність розвиненої циклічної структури як основи для побудови різноманітних навчальних центрів. Зміст навчання дає прозорі уявлення про збалансованість навчальних і професійних, фундаментальних і практичних складових; наявність і співвідношення федерального і національного (регіонального) компоненту, а також курсів за вибором і розгалуженої системи спеціалізацій.

Вищесказане означає також, що в ідеалі необхідно забезпечити таку якість освіти, яка дозволить кожному випускникові не лише знаходити для себе оптимальну нішу трудової діяльності, але й безболісно змінювати її у разі необхідності, самостійно обираючи та реалізуючи найбільш підходящу для цього форму безперервної (додавкової) освіти.

Не менш важливим показником якості навчання є наявність кваліфікаційного професорсько-викладацького складу. На державному рівні затверджено якісні показники, які характеризують кваліфікаційну структуру кадрового складу навчальних закладів вищої професійної освіти різноманітного виду (інститут, академія, університет), а у цілях підвищення ефективності його використання здійснюється формування корпоративних (міжвузівських) навчальних програм, спрямованих на залучення найбільш кваліфікаційної частини вузівської професури з високою педагогічним і науковим потенціалом, що безумовно сприятиме підвищенню якості освіти. Цей підхід, у свою чергу, передбачає розвиток освітнього менеджменту і вирішення проблем академічної мобільності як

студентів, так і викладачів. Поряд з переліченими обов'язковими умовами навчального процесу до показників також належать й умови наявності сучасної навчально-лабораторної бази, здатної забезпечити експериментальну, методичну та інформаційну підтримку навчальних програм, які знаходяться у тісному зв'язку із науковими дослідженнями.

Зрозуміло, що задоволення представлених вище вимог неможливе без ефективно діючої системи контролю над якістю знань студентів, професійним рівнем викладачів та організацією навчального процесу. Саме тому створення внутрішньовузівської системи управління якістю підготовки спеціалістів треба розглядати як один із визначальних напрямків удосконалення навчальної діяльності. Особливу увагу слід відводити формуванню контрольних процедур, розробці методів оцінки якості освіти для різного типу навчальних програм і видів навчальних закладів.

І, насамкінець, привабливість європейських вузів та європейської вищої освіти взагалі для талановитої молоді всього світу безпосередньо обумовлена можливістю отримання в Європі якісної освіти. Мова йде про підвищення конкурентоспроможності європейських вузів на світовому ринку освітніх послуг.

Розв'язання цієї масштабної задачі потребує проведення розрахованих на довгу перспективу заходів, які не завжди можуть бути обмеженими рамками систем освіти. Зокрема, необхідно переглянути можливість адаптації навчальних програм і кваліфікацій, які отримують у результаті їх виконання, до вимог не лише європейського, а й світового ринку праці; розширити навчання на основних світових мовах; покращити освітній менеджмент, інформаційну діяльність і маркетинг; сприяти мобільності студентів та науково-педагогічних працівників; їх працевлаштуванню в Європі.

Але особливе значення для підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти, безперечно, має покращення її якості. Це передбачає, перш за все, поєднання навчання та наукових досліджень; оновлювання навчальних програм та вищої освіти у цілому з урахуванням сучасного стану науки та наукових уявлень про світ.

В організаційному плані ключову роль, на нашу думку, треба відводити розробці та використанню взаємоприйнятних механізмів для оцінювання та підтвердження якості, зокрема, розробити нову модель забезпечення якості вищої освіти, деякі елементи якої є в ефективно функціонуючих національних системах оцінки якості ряду країн, наприклад, у Франції, Швеції, Данії, Великобританії. Основа цієї нової моделі повинна ґрунтуватися на таких базових принципах: скорочення централізованого контролю над академічною та дослідницькою діяльністю вузів; розширення їх автономії та відповідальності; наявність національного, незалежного від державних структур управління освітою, органу (або органів) для оцінки вузів; повноправна участь самих вузів у процедурі оцінки і, загалом, зміна цієї процедури таким чином, щоб звіт про самооцінку висувався на перший план і розглядався у співставленні з рішеннями зовнішньої аудиторської експертизи.

Національні системи оцінки якості освіти, що існують сьогодні в різних країнах, істотно відрізняються не лише за метою і завданнями, критеріями і процедурами, але і багатьма іншими параметрами, в тому числі, ступенем залученості у цей процес державних, суспільних і професійних органів та закладів. Незважаючи на те, що скрізь офіційно заявленою метою оцінки якості є його підтримка на рівні заданих стандартів, у дійсності є великі відмінності у самому розумінні цієї задачі, що коливається у великих межах, – від необхідності посилення контролю за рахунок розширення й удосконалення звітності до зведення оцінки якості, в основному, до самооцінки навчального закладу. Проте у всіх випадках визнається, що оцінка якості має засновуватися на двох складових: внутрішній (самооцінка) та зовнішній, при цьому конкретні механізми визначення цих складових можуть дуже відрізнятися.

Основною формою зовнішнього контролю вищих навчальних закладів усіх форм власності і підпорядкування у нашій країні є оцінка їх діяльності, яка здійснює Державна акредитаційна комісія України (ДАК України). ДАК (України) проводить комплексну оцінку якості роботи вузів згідно відпрацьованій системі критеріїв та показників, серед яких найважливішими є критерії якості навчання/викладання та наукових досліджень.

Державна акредитація не відмінняє і не підмінняє собою громадську акредитацію, яка може проводитись професійно спільнотою, відповідними асоціаціями, іншими організаціями, що працюють у галузі освіти, і направлена на встановлення певного рейтингу освітньої організації.

Особлива роль державної акредитації у нашій країні полягає у тому, що вона гарантує відповідність якості та рівня навчання державним вимогам, і випускники навчальних закладів, що навчалися за акредитованими спеціальностями, мають право на отримання документа про освіту державного зразка.

Завданням ДАК України є періодична об'єктивна оцінка певних вузів і ситуацій у вищій освіті в цілому. Така оцінка вищих навчальних закладів є аналогією атестації вузів інших країн. При цьому між оцінкою та атестацією виявляються суттєві розбіжності як в процедурі, так і в призначенні: оцінка, на відміну від атестації, покликана відігравати інформаційно-стимулюючу роль і не призначена для жорсткого ранжирування вузів за принципом "відповідає – не відповідає". В змісті процедури оцінки ключовими елементами є самооцінка на основі самозвіту вузу, студентської думки і оцінки зовнішніх експертів, результатом зіставлення й узагальнення яких стає остаточний звіт і висновок Комітету для конкретного вузу.

Таким чином, за останнє десятиріччя в Україні у сфері освіти устаткувалася система ліцензування, атестації й акредитації, яка дозволяє на різноманітних етапах контролювати діяльність закладів освіти.

Взагалі на сучасному етапі має розглядатися можливість створення державно-суспільної системи атестації вузів і контролю над якістю освіти, яка повинна являти собою сукупність взаємодіючих державних органів управління освітою, атестаційних центрів, суспільних об'єднань, і діяти за

принципами об'єктивності, незалежності, колегіальності і доступності.

Система освіти може створюватися на двох рівнях – державному і регіональному. На державному – у неї увійдуть Міністерство освіти і науки, експертні і державні атестаційно-акредитаційні комісії. На регіональному рівні – державно-суспільна система атестації і контролю якості, яка буде незалежною від органів управління освітою. Ці реформування будуть сприяти збільшенню ефективності управління системою освіти, закріпленню і розвитку єдиного освітнього простору країни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у сучасному мінливому світі вища школа знаходиться в процесі інтенсивних

реформувань, являє собою одночасно і суб'єкт, і об'єкт змін, які відбуваються. Збереження та можливість зміцнення суб'єктності вищої освіти виступає в якості базового концептуального принципу не тільки реформ національних систем освіти, а й широкомасштабних процесів інтеграції, що поширюються в регіонах Європи, про що і свідчать документи, що характеризують мету та завдання європейських реформ освіти на сучасному рівні: в результаті їх здійснення повинна зростати суб'єктна (тобто дійсно самостійна, активна) роль вищої освіти в цілому, роль кожного вищого навчального закладу, викладачів і студентів як активних, відповідальних і безпосередніх учасників процесу змін.

Література

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 11–17.
2. Вища освіта України. – 2005. – №1. – С. 29–30.
3. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. – Париж: ЮНЕСКО, 1998, 5–9 окт.
4. Змеев С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. – 1998. – №7. – С. 42–45.
5. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Львів: Видавництво “Сполом”, 2000. – С. 420.
6. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ. – Париж: ЮНЕСКО, 1998.
7. Memorandum of Higher Education in the European Community // Commission of the European Communities. – Brussels, 1991.
8. Shaping our Own Future in the European Higher Education Area // Convention of European Higher Education Institutions. – Salamanca, 2001, 29–30 march.

BOLONSKIY PROCESS AND QUALITY OF EDUCATION

A.A.Kharkovskaya

The article is dedicated to the problems of a new paradigm that have to be solved by higher educational establishments for realization of the educational reform according to the requirements of the Bologna concept, which implies determination and analysis of the main trends in providing quality educational services. It will give the possibility to obtain objective information about the state of education and allow analysis and forecast of its changes.

Key words: quality of educational services, Bologna process, quality and volume of students' knowledge, quality of educational programs, European community.

УДК 37:004

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Дворник Ю.Ф.

Стаття присвячена актуальним питанням інформатизації освітнього простору. Розкривається роль інформаційних і комп'ютерних технологій на сучасному етапі розвитку суспільства та їх вплив на формування нового змісту освіти.

Ключові слова: інформатизація освітнього простору, інформаційні і комп'ютерні технології, зміст освіти, креативна особистість.

Статья посвящена актуальным вопросам информатизации образовательного пространства. Раскрывается роль информационных и компьютерных технологий на современном этапе развития общества и их влияние на формирование нового содержания образования.

Ключевые слова: информатизация образовательного пространства, информационные и компьютерные технологии, содержание образования, креативная личность.

У Національній доктрині розвитку України в XXI столітті зазначається, що освіта – це основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є найбільш масштабною і людиномісткою сферою суспільства, стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей.

Як зазначається в документі, пріоритетом розвитку освіти має стати впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечить подальше удосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному світі.

Сучасне суспільство та його наступна фаза – суспільство, побудоване на знаннях, окрім технологічного, набуває нових вимірів: гуманітарного, мас-медійного, культурологічного, освітньо-наукового, інформаційного та інших [5, с. 3]. Усе більше вчених визнає, що в суспільстві суттєво змінюється роль інформації та інформаційних ресурсів. Інформація стає новим ресурсом людства, який постійно нарощується. І питання полягає не стільки у кількісному зростанні, скільки в тому, що вона починає відігравати основну стратегічну роль у будь-якій діяльності. Це неминуче призводить до зрушень у структурі професій, появи нових засобів розповсюдження інформації, змінам у сфері професійної освіти тощо. Інформатизація суспільства та комп'ютеризація усіх сфер людської діяльності стають провідними тенденціями й світового розвитку.

Більшість наукових праць, присвячених інформаційно-технологічним аспектам сучасного етапу розвитку суспільства і його соціально-економічним наслідкам, розглянуті у технічній, технологічній і економічній площинах. Водночас, інформатизація, безумовно, соціокультурний процес, який значною

мірою впливає на культуру, соціальну сферу та освіту. Сьогодні й сама інформація стала предметом дослідження багатьох наук – філософії, соціології, психології, педагогіки, культурології, економіки тощо. В переліку найбільш актуальних наукових проблем з'явилися проблеми комп'ютеризації освіти та впливу інформаційних технологій на її зміст. Тією чи іншою мірою ці питання вже досліджували Д.Белл, Б.Гершунський, С.Гунько, Р.Гуревич, Л.Дибкова, В.Жилкін, М.Кадемія, Є.Машбиц, П.Сікорський, Ю.Триус, О.Чайковська та ін. Однак ще й досі гостро стоїть проблема інформатизації освітнього простору. Це й визначило завдання нашої статті – розглянути основні аспекти інформатизації освітнього простору у контексті сучасного розвитку суспільства.

У зв'язку з бурхливим розвитком засобів інформатики, телекомунікаційних систем і нових інформаційних технологій виникає й нове культурне середовище. У нових реаліях значення соціалізації для кожного індивідуума в суспільстві у цілому зростає.

Технічні досягнення в області зв'язку й інформатики привели до того, що в світі склалося особливе віртуальне середовище взаємодії людей інформаційно-телекомунікаційний простір, однією з характерних рис якого є відсутність географічних кордонів. Інформація поступово набуває рис інформаційного поля, яке оточує людину. Активно відбувається й розподіл професій за двома сферами: сфера виробництва самої інформації, і сфера виробництва різноманітних інформаційних послуг [7].

Зміни, які сьогодні відбуваються в сучасному суспільстві, сприяють розвитку науки і виробництва, створюють широкі можливості для реалізації

духовних устремлінь особистості, однак спричиняють і ряд проблем, часом дуже серйозних, які можуть поставити під сумнів подальший безперервний розвиток людської цивілізації.

Її входження в інформаційне суспільство спричинило серйозну проблему – необхідність підготовки до нових умов життя і професійної діяльності у високоавтоматизованому інформаційному середовищі, вміння самостійно діяти в ньому, ефективно використовувати його можливості і захищатися від негативних впливів.

З філософської точки зору, інформаційне суспільство – це соціологічна концепція, що визначає головним чинником розвитку суспільства виробництво та використання науково-технічних та інших інформаційних ресурсів [6, с. 1]. Воно характеризується високим рівнем інформаційних технологій, розвиненими інфраструктурами, що забезпечують виробництво інформаційних ресурсів і можливості доступу до них, процесами прискореної автоматизації і роботизації усіх галузей виробництва та управління, радикальними змінами соціально-професійних структур, наслідком яких є розширення сфери інформаційної діяльності [6, с. 16].

У “Декларації принципів”, яка була прийнята в 2003 р. в Женеві на Всесвітній зустрічі на вищому рівні з питань інформаційного суспільства, у якому брала участь і Україна, визначено, що: “Інформаційне суспільство – це таке суспільство, в якому кожний міг би створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними для того, щоб дати... можливість повною мірою реалізувати свій потенціал...” [5, с. 5]. За іншим визначенням – це суспільно-економічне середовище, що характеризується потужною інформаційно-комунікаційною інфраструктурою та прискореним розвитком високотехнологічних галузей економіки, широким доступом громадян до інформації, освіти тощо [5, с. 5].

За визначенням Комісії Європейського Союзу, інформаційне суспільство – це суспільство, в якому діяльність людей здійснюється на основі використання інформаційних ресурсів, що надаються за допомогою інформаційних технологій та технологій зв’язку [6, с. 1]. Його метою є комплексний та органічний розвиток людини, створення умов для їхнього духовного та розумового збагачення, нарощування національного людського капіталу як основи розвитку політичної, соціальної, економічної, гуманітарної, культурної та інших сфер суспільного життя, насамперед в інтересах підвищення добробуту громадян, ефективності економіки та зміцнення державності [5, с. 6].

А.Мартинюк висловлює думку про те, що “...інформаційне суспільство – це не лише інформатика і не лише інформація. Це – рівень життя суспільства. Воно взаємопов’язане, воно взаємообумовлене і під таким кутом ці проблеми слід розглядати” [5, с. 5].

В свою чергу В.Кремень наголошує, що інформаційне суспільство є інноваційним вже за своєю сутністю. Відтак і освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути здатними до інноваційного типу життя й діяльності, глибоко засвоїти інноваційну культуру [5, с. 4].

Розглядають інформаційне суспільство і як суспільство, до всіх сфер діяльності членів якого входять комп’ютери та інші засоби збереження, обробки і передачі інформації, що дозволяє з великою швидкістю виконувати обчислення і переробляти будь-яку інформацію (цифрову, текстову, графічну), моделювати реальні процеси, явища, події.

Інформаційне суспільство, в якому інтелектуалізуючу роль відіграє наукове знання, має особливі характерні ознаки. Воно забезпечує будь-якому індивіду доступ до всієї існуючої і необхідної для його діяльності інформації. Виробляє і використовує сучасну інформаційну технологію, включаючи обчислювальну техніку і комунікаційні системи. Це суспільство у змозі забезпечити повну і часткову автоматизацію технологічного процесу основних галузей матеріального виробництва, освіти, наукових досліджень тощо.

Більшість учених приходять до думки, що основними характеристиками інформаційного суспільства є: збільшення ролі інформації і знань у політичному, економічному, соціальному та культурному житті суспільства; зростання обсягу інформаційно-комунікаційних продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті; створення глобального інформаційного простору.

Японські вчені визначають контури інформаційного суспільства, як суспільства, у якому процес комп’ютеризації надає доступ до надійних джерел інформації, позбавляє рутинної роботи, забезпечує високий рівень автоматизації виробництва. Американський соціолог Д.Белл характеризує інформаційне суспільство як постіндустріальне суспільство, де інформація використовується як стратегічний ресурс [5, с. 5].

Група експертів Колегії Європейських співтовариств, яка була створена в травні 1995 року з метою аналізу соціальних аспектів інформаційного суспільства, характеризувала його як глобальне суспільство, у якому обмін інформацією не буде мати ані часових, ані просторових, ані політичних канонів; яке, з одного боку, сприяє взаємопроникненню культур, а з іншого, – відкриває кожному співтовариству нові можливості для самоідентифікації й розвитку власної унікальної культури. Окрім цього, це суспільство знання, у якому головною умовою добробуту кожної людини і кожної держави стає саме знання, яке отримане шляхом безперешкодного доступу до інформації та вміння працювати з нею [5, с. 6].

Таким чином, інформаційне суспільство є комплексним поняттям, що складається з множини різноманітних аспектів політичної, соціальної, економічної та гуманітарної природи, якому властива висока динаміка розвитку. Суть концепції інформаційного суспільства полягає в тому, що першорядного значення в розвитку всіх суспільних сфер набувають знання, інформація та інтелектуальний потенціал людини.

На сьогодні існує багато концепцій розвитку інформаційного суспільства, проблема вивчається у різних аспектах, але спільним є визнання більшістю вчених глобальної ролі інформатизації в розвитку суспільства, та їх переконання, що дослідженню підлягає саме інформатизація нашого способу життя.

Серед стратегічних цілей розвитку в Україні інформаційного суспільства визначено: створення постіндустріальної економіки в Україні шляхом прискорення впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах суспільного життя; забезпечення комп'ютерної грамотності населення, насамперед шляхом створення освітньої системи, орієнтованої на виклики інформаційного суспільства; формування системи цінностей і пріоритетів інформаційного суспільства та використання нових інформаційно-комунікаційних технологій у формування особистості; створення національної інформаційно-комунікаційної інфраструктури й інтеграція її із світовою інфраструктурою [5, с. 13].

Як наголошує В.Жилкін, здійснити перехід до інформаційного суспільства шляхом нарощування кількості персональних комп'ютерів і директивного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну діяльність – неможливо. Необхідно, перш за все, сформулювати інформаційну свідомість, яка приймає участь у реалізації інформаційних відносин, безпосередньо пов'язана з інформаційними інтересами, з процесами виробництва і використання інформації.

Для життя в інформаційному суспільстві, використання комп'ютера як знаряддя інтелектуальної праці, людині необхідна системна сукупність знань і вмінь, яка містить практичні навички спілкування з ЕОМ, розуміння і знання загальних принципів побудови і функціонування ЕОМ, принципів дії основних елементів ЕОМ, алгоритму для ЕОМ, умінь використовувати сучасні програми, призначені для роботи з текстовими і графічними об'єктами, електронними таблицями, базами даних" [3, с. 12].

З психологічної точки зору, в історичному розвитку людини комп'ютер розглядається як нове складне знаряддя, яке опосередковує розумову діяльність людини, якій передаються виконавські інтелектуальні функції. Водночас інформаційний компонент стає основним у будь-якому виді діяльності, а оперування інформацією є найважливішою методологією людської діяльності у цілому і в будь-яких її різновидах і варіантах.

Активне впровадження технологій інформатизації та комп'ютеризації сучасного суспільства не могло не торкнутися і системи освіти. Забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання інформаційних і телекомунікаційних технологій стало одним із найважливіших засобів реалізації нової освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості [2].

Глобальний характер освітніх мегатенденцій у світі викликає необхідність цільових, структурних і змістових змін системи освіти України. Масовий характер освіти, її значущість як для індивіда, так і для суспільства, орієнтація на засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності, особистісно орієнтоване навчання і, нарешті, бурхлива інформатизація суспільства й освітніх процесів – це той непевний перелік викликів, які нам пропонують реалії XXI століття [1, с. 24].

Враховуючи необхідність кардинальних змін у відношенні держави до існуючих проблем побудови

інформаційного суспільства, було прийнято ряд важливих постанов, серед яких Указ Президента України "Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій", Постанова Верховної Ради України "Про Рекомендації парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні" та з метою створення умов для розвитку освіти і науки, здійснення підготовки необхідних спеціалістів і кваліфікованих користувачів, Міністерством освіти і науки України було розроблено Державну програму "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006–2010 роки.

Ця програма вперше наголошує на необхідності забезпечення комплексного вирішення питання інформатизації та комп'ютеризації освітньої галузі і в числі найголовніших визначає: оснащення навчальних закладів та установ освіти сучасною комп'ютерною технікою, відповідним ліцензійним програмним забезпеченням навчального та загального призначення; підключення навчальних закладів та установ освіти до мережі Інтернет та доступу до світових інформаційних ресурсів; розбудову інфраструктури національної науково-освітньої телекомунікаційної мережі (УРАН), створення Інтернет-порталу та електронних інформаційних ресурсів; створення єдиного інформаційно-освітнього простору; підготовку та перепідготовку науково-педагогічних працівників; упровадження дистанційного навчання тощо.

На думку більшості вчених, реформа системи освіти повинна включати в себе як модернізацію традиційної системи навчання, так і впровадження інноваційних освітніх систем. Особливе місце серед передбачуваних інноваційних змін в існуючій системі освіти посідає впровадження інформаційних технологій у навчання [1, с. 24].

Можна констатувати, що сучасні інформаційні і телекомунікаційні технології, які були створені зовсім не для потреб освіти, призвели до значних змін і в освітній галузі. Ми вже стали свідками того, як система освіти інтегрується в навколишній світ, де міцно посіли свої місця засоби інформації, реклама, банківська система тощо. І як зазначають Р.Гуревич і М.Кадемія, це "природний шлях, якому немає альтернативи".

Сучасні тенденції розвитку суспільства зумовили таке реформування освіти, яке передбачає поєднання досягнень науково-технічного прогресу з духовним розвитком людини, формування її наукового світогляду, постійне духовне вдосконалення.

Наша культура стрімко перетворюється на культуру інформаційних комп'ютерних комунікацій. Інформатика переростає свій колишній статус одного з засобів підтримки навчального процесу, одного з інструментів освіти і навіть однієї з багатьох дисциплін.

Аналіз світового досвіду показує, що вирішення проблем освіти неодмінно починається з професійної підготовки педагогів. Без якісного зростання педагогічного професіоналізму ми не зможемо забезпечити ефективне просування науки і техніки.

Водночас комп'ютерні технології можуть розглядатися як один із чинників, які утворюють

комплекс дидактичних умов і сприяють існуванню та функціонуванню цілісної педагогічної системи навчання.

Дослідження американських учених показали, що максимальну користь застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчальному процесі отримують ті, хто має більш високі показники успішності й мотивації. Освітнє середовище, як цілісне самоорганізуюче начало, що розвивається, виступає засобом багатфакторної детермінації саморозвитку особистості або як генеральний чинник продуктивної освіти [4].

На думку О.Чайковської, "... використання комп'ютера в навчальному процесі істотно змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, весь методичний апарат, що призводить до зміни обсягу і змісту навчального матеріалу; введення алгоритмізації розв'язання завдань; поглиблення предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, логічної і стилістичної її обробки; використання інструментальних програмних засобів з метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь; забезпечення індивідуальної і диференційованої роботи навчальним матеріалом" [7].

Вчена зазначає, що сучасний науково-технічний прогрес відкриває нові можливості для взаємодії людини з комп'ютерним світом і сприяє тим самим розширенню її світогляду, розвитку інтелекту, формуванню системи знань, пристосованої до різних галузей практичної діяльності, а також створює умови для творчої орієнтації особистості у життєдіяльності [7].

Відтак особлива увага в освітньому середовищі на основі інформаційних технологій приділяється розвитку креативності особистості. Основна мета якого – "пробудити" у людині творця і максимально розвинути в ній закладений творчий потенціал.

Науковцями розглядається широке коло й інших питань, що стосуються взаємодії людини й комп'ютера. На сьогодні вченими досліджуються в числі інших психолого-педагогічні засади організації навчально-виховного процесу з використанням комп'ютерних технологій, методології і теорії комп'ютеризації освіти, можливості реалізації специфічних функцій комп'ютера в процесі навчання із застосуванням програмних педагогічних засобів,

обґрунтовуються концептуальні положення процесу інформатизації освіти тощо [7].

Одним із найбільш актуальних і перспективних напрямків осмислення практики застосування інформаційних технологій в освітньому просторі є культурологічний підхід. Саме в цьому контексті оволодіння спеціальними навичками спілкування і діяльності в інформаційному середовищі виступає в якості самостійної гуманітарної проблеми.

Активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, на переконання Ю.Триуса, має сприяти: розкриттю, збереженню і розвитку індивідуальних здібностей; формуванню пізнавальних інтересів, прагненню до самовдосконалення та самореалізації; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками і мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, засобів, форм і методів навчання і виховання [6, с. 18].

Дійсно, використання інформаційних технологій збагачує інформаційну базу особистості, сприяє знаходженню нових зв'язків і відносин, у зв'язку з чим можна говорити про розвиваючий ефект. З іншого боку, саме в інформаційному просторі особливо наочно виявляються деструктивні ефекти: більш чи менш виражена актуалізація особистості, концентрація інтересів і потреб навколо комп'ютерної проблематики, і в найбільш гострих випадках, формування специфічної інформаційної залежності.

Слід зазначити, що ефективно використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті можливе за наявності кількох чинників: достатня матеріальна база – наявність комп'ютерів, периферійного устаткування, програм та ін.; потрібний рівень інформаційної культури викладача; наявна інформаційна культура студентів; наявність потрібного педагогічного досвіду.

Аналіз сучасних освітніх тенденцій, поява інформаційних технологій та їх швидкий розвиток і розповсюдження, привели не тільки до осмислення і вирішення нових задач освіти таких, як інформатизація і комп'ютеризація навчального процесу, комп'ютерна грамотність, а й актуалізували багато інших складних проблем, вирішення яких, дозволить свого часу створити нову ефективну освітню систему XXI століття.

Література

1. Бабич М.І., Ревін С.Ф. Базовий технічний засіб навчання в середовищі інтерактивних інформаційних технологій // Комп'ютер у сім'ї та школі. – 2005. – №8. – С. 24–25.
2. Жилкин В.В. Концепция инфосоциализации [Электронный ресурс]: <http://www.analiculturolog.ru/index.php>.
3. Информатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підручник. – К.: Каравела, 2003. – 464 с.
4. Кречетников К.Г. Образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности // Интернет-журнал "Эйдос". – 2004. – 22 июня. <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>. – В назаг: Центр дистанционного образования "Эйдос".
5. Развитие информационного общества в Украине (Обзор материалов парламентских слушаний с питаньем развития информационного общества в Украине) // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №8. – С. 3–17.

6. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... д. пед. н.: 13.00.02. – К., 2005. – 48 с.

7. Чайковська О.А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання: Автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – К., 2002. – 19 с.

INFORMATIZATION OF EDUCATIONAL SPACE IN CONTEXT OF CONTEMPORARY DEVELOPMENT OF SOCIETY

Y.F.Dvornyk

The article is dedicated to the topical issues of informatization of educational space. It reveals the role of information and computer technologies at the present-day stage of development of society and their influence on formation of the new content of education.

Key words: informatization of educational space, information and computer technologies, content of education, creative personality.

УДК 37.017.93

ЦЕЛЬ И ВАЖНЕЙШИЕ ПРИНЦИПЫ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Плотников С.А.

У статті визначаються цілі та принципи християнського просвітництва і духовно-морального виховання в умовах загальноосвітніх світських шкіл України й Росії на засадах гуманістичної педагогіки.

Ключові слова: християнське просвітництво, духовно-моральне виховання, гуманістична педагогіка, загальноосвітні школи України та Росії.

В статье определяются цели и принципы христианского просветительства и духовно-морального воспитания в условиях общеобразовательных светских школ Украины и России на основах гуманистической педагогики.

Ключевые слова: христианское просветительство, духовно-моральное воспитание, гуманистическая педагогика, общеобразовательные школы Украины и России.

В настоящее время в Украине после президентского Указа “Про невідкладні заходи щодо остаточного подолання негативних наслідків тоталітарної політики колишнього Союзу РСР стосовно релігії та відновлення порушених прав церков і релігійних організацій” і после соотвествующих министерских приказов “Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства” і “Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морального спрямування”; “Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах (курси “Етика”, “Основи християнської етики”, “Основи релігійної етики”)” [6, с. 50 и след.] офіційально действуют в учебных заведениях факультативы по основам христианской этики, причем их – как правило, авторские – программы охватывают все возрастные категории учащихся общеобразовательных школ [4]. Но при этом мало, недостаточно ясно определены вопросы сути просветительской деятельности педагога в преподавании данного факультатива.

В книге “Поющее сердце” Иван Александрович Ильин пишет, что все человеческие возрасты имеют свои цветы, как имеет их и детство: “Ребенок открывает глаза и видит перед собою мироздание во всем его богатстве и великолепии. Каждая былинка готова сообщить ему свою тайну, каждый цветок смотрит на него с приветливой лаской, каждая стрекоза прельщает его своим полетом, каждое дерево шепчет ему о величии и силе. Это есть время естественного богатства, изумления, радости, доверчивости и тайн. Девственная восприимчивость души, радость новых открытий, догадок и предчувствий, художественная серьезность в игре, непосредственное слияние с природою, первые пробуждения духа...” [8, с.589].

“Первые пробуждения духа”... Если человек в детстве был освещен и освящен верой доброй и живой (не скучно-формальной) и при этом эстетически прекрасной, то есть если он веру в Бога *п е р е ж и л*, если он имеет этот опыт *религиозного переживания*, как *доброто, прекрасного и живото* чуда-явления, то у него значительно больше шансов не в молодые, так в зрелые годы уверовать в христианские идеалы истины, красоты и добра и воплощать их в своей жизни.

Позволим себе лишь один живой пример из тысячи возможных, в данном случае приведем отрывок из незаконченных воспоминаний Константина Николаевича Леонтьева: “И когда уже мне было 40 лет, когда матери не было уже на свете, когда после целого ряда сильнейших душевных бурь я захотел сызнова учиться верить и поехал на Афон к русским монахам, то от этих утренних молитв в красивом кабинете матери с видом на засыпанный снегом сад и от этих слов псалма мне все светился какой-то дальний, и коротко знакомый, любимый и теплый свет. Поэзия религиозных впечатлений способствует сохранению в сердце любви к религии. А любовь может снова возжечь в сердце угасшую веру. Любя веру и ее поэзию, захочется опять верить. А кто крепко захочет, тот уверует” [9, с. 887]. Или вот так еще: “... хорошо, чтобы в детских воспоминаниях религиозное соединилось с изящным. Чувство будет сильнее, полнее. Приятнее будет вспоминать” [9, с. 889]. Выделим и запомним: *любовь к религии, любить веру и ее поэзию.*

О том же говорят и многие другие отцы и учителя Церкви, а именно о светлом, любовном переживании веры в Христа в детские и отроческие годы, говорят вплоть до современных деятелей, как, например, известный миссионер и богослов диакон Андрей Кураев, не устающий повторять на встречах с православными педагогами по всей России и

Украине о том, что они должны просто напросто влюбить своих учеников в Православие. Отвечая на вопрос ведущего программы “Умные люди” (г. Томск) о том, “что способствует распространению сектантской заразы”, отец диакон в частности сказал: “Православная Церковь не смогла влюбить свой народ в свою родную веру. Мы слишком пассивны. Мы слишком увлеклись строительством храмов, вместо того, чтобы идти к людям” [13]. “К детям и к сектантам надо идти не с установкой отобрать и закрутить, но ради того, чтобы подарить им что-то сверхценное и очень важное. Очень важно, как мы сами переживаем веру. Мы понимаем ее как забор, на котором огромными буквами написано: “Нельзя!”? Как сборник запретов? Или моя вера – это неоценимая помощь, помогающая проходить по жизни, перелетая через все препятствия? Боюсь, что большинство наших не только прихожан, но и священников переживают и проповедуют Православие как постоянное “нельзя” [13]. Важно заметить: *переживают, переживать Православие.*

И как раз о религиозных переживаниях продолжает православный миссионер: “Мы православные христиане не очень... православны. Слово “Право-Славие” означает правильное умение славить Бога. Молитва славословия, в отличие от молитвы просительной или благодарственной, это не та молитва, которую создает наш ум. Это песнь души, невесты, которая соприкоснулась с Богом, с Женихом: “Спасибо Тебе, Господи, что Ты есть!”. Струна ведь не сама издает звук, к ней должен прикоснуться палец или смычок. Если музыки нет – значит или струна порвалась, или смычок не дотянулся. Так что если христианин не делится своей радостью о Боге, не окрыляет близких, но своими страхами запугивает окружающих, если у него в глазах постоянное выражение тоски, скорби или угрозы, значит, со смычком его струна разминувшись. И тогда Православия в нем нет, и есть натужная и отталкивающая имитация духовной жизни” [13]. Что ж, стоит запомнить и это: *делиться своей радостью о Боге.*

В другом случае тот же отец Андрей Кураев говорил участникам образовательных чтений: учителю основ православной культуры “надо удерживать себя от пропаганды православизма”, “удерживать себя от нравственного императива, от глубочайшего вторжения в жизнь ребенка. Очень хочется наставить, научить, призвать”. Педагогам предлагается: “перейти на интонацию постороннего аналитика, когда ты говоришь о самом дорогом для тебя, о твоей святине”. “Как тяжело на школьном уроке не назвать Христа Спасителем, Господом! “Наш Господь говорит нам...” Это в храме так можно сказать, а в светской школе: “Христос говорит своим ученикам”, подчеркиваю не нам, а Его ученикам. И вот это постоянное дисциплинирование своей речи – это тоже подвиг учителя”. “Одно из двух, – продолжает отец диакон, – или мы ведем уроки духовности в школе, но тогда нужно понимать, что это будут уроки для своих... Или же церковные педагоги, входя в светскую школу, подчиняются законам светской школы, говорят на языке культурологии... И это нужно будет делать с интонацией экскурсовода...” [5].

Итак, не входим ли мы в противоречие и, более того, не пытаемся ли мы обмануть “честной народ”,

говоря, что идем в светские учебные заведения лишь для того, чтобы поднять уровень компетентности учащейся молодежи и вообще в сфере религии, и в сфере православной культуры или христианской этики, тогда как всерьез ставим вопрос о том, чтобы “влюбить в Православие” детей? Нам представляется, что “влюбить” не означает еще вызвать веру, а только лишь, как минимум, снять страхи и предубеждения против Христа и Его Церкви, а как максимум, вызвать расположение, симпатию, ведь всякая культура и цивилизационные предпочтения строятся на чувстве симпатии и комплиментарности, а в нашем случае речь идет о симпатии к родной, но, увы, неизвестной культуре.

Однако вернемся к вполне гуманистической позиции отца диакона чего-то не хватает нам в ней, может, объяснения: а влюбленность зачем? Ведь диакон Андрей Кураев настаивает: “Школа не может учить духовности. Слово “духовность” должно быть табуировано для школы. Если духовность – это путь к небу, к Богу, то не дело светскому заведению быть путеводителем на этом пути, и подменять собою Церковь, и брать на себя религиозные функции” [5]. А что бы сказал отец диакон, если бы речь шла не о факультативе “Основы православной культуры”, что в Российской Федерации, а о факультативе “Основы христианской этики”, что в Украине? Тоже “табуировать” слово “духовность”? Кто может представить себе эту ситуацию в этике, и именно христианской этике? Но ведь и в России, вероятнее всего, дело не остановится на ОГП, хотя все-таки “табуировать” духовность и в этом курсе невозможно и не нужно. Ко всему прочему существует разнообразная внеклассная и внеурочная работа, где на *добровольных* основах в интересном деле собираются ученики и учитель. И ко всему прочему, почему же сразу так: “подменять Церковь”? Хотя “нравственного императива”, конечно, не нужно.

Один из примеров не “табуированности” духовности: Форум православной молодежи в Рязани, в числе организаторов которого Рязанская епархия РПЦ, Комитет по делам молодежи Рязанской области, Рязанский филиал Московского государственного открытого университета, Центр Православной педагогической культуры им. священника Афанасия Арбекова Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина. Работали секции: туризм и паломничество – форма активного отдыха молодежи; молодежные субкультуры и духовная безопасность молодежи; СМИ и православие; взаимодействие молодежных православных объединений; социальное служение молодежи. И тема духовности и нравственности на этом Форуме, как и других подобных, анализирующих и обобщающих опыт духовно-нравственного просвещения молодежи, была ведущей, и иначе быть не может [15].

“Табуировать” слово *духовность* поздно, когда появляются дипломные работы по проблемам духовно-нравственного воспитания, кандидатские и уже докторские диссертации с той же проблематикой. Для иллюстрации сошлемся на пример той же Рязани, точнее, работы кафедры педагогики Рязанского государственного университета

им. С.А.Есенина. С 1995 г. на кафедре открыта лаборатория альтернативной педагогики, целью которой является подготовка выпускников педагогического университета к работе в условиях альтернативных образовательных систем, и одним из двух направлений лаборатории является “православная педагогика и педагогическая культура в российской школе”. С того же года на указанной кафедре действует упоминавшийся уже Центр православной педагогической культуры им. священника Афанасия Арбекова. Ежегодно на его базе проводятся Международные Покровские чтения. Работа в Центре ведется по самым различным направлениям, в том числе научная: ко времени написания этих строк в Центре подготовлено более ста дипломных работ, шесть кандидатских и одна докторская диссертация. Вот некоторые кандидатские диссертации: “Формирование ценностных ориентаций у подростков девиантного поведения средствами отечественной культуры” А.А.Кухтина, “Формирование духовно-нравственных ценностей отечественной педагогической культуры у студентов в процессе изучения курса “История образования и педагогической мысли” Ю.В.Фединой, “Философско-педагогические идеи И.А.Ильина в контексте современных проблем духовно-нравственного воспитания” И.М.Коняевой, “Духовно-нравственное воспитание учащихся в системе И.П.Иванова” О.Н.Маслюк; докторская диссертация: “Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности будущего учителя в контексте светской и православной педагогической культуры” В.А.Беляевой, которая, будучи заведующей кафедры педагогики, и возглавляет всю работу практического и теоретического характера, по проблемам духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи [2]. Нет, решительно невозможен разговор на уровне “табуирования” в эпоху, когда Русская и Украинская православные церкви во истину становятся *народными*.

Итак, попробуем найти ответ на выше поставленный вопрос о том, зачем влюбленность в Православие. Очевидно, что “влюбленность” лишь располагает к не отторжению, это – необходимое эмоциональное начало и сопровождение для продуктивности познания, которое должно приводить к радости, а не скуке, духовно-нравственному творчеству, а не табуированию (то самое “нельзя”, только с другой стороны занесенное!). “Влюбленность” и для того, чтобы возможно было рано или поздно на этом отвоеванном у бездуховности камне кому-то *в свободном выборе* подняться от влюбленности к любви, всерьез перейти в “свои” на добровольной основе. Словом, никакого обмана нет: чувства и мысли попросту идут рука об руку.

Необходимо помочь юношам сколько возможно для каждого из них увидеть и ощутить христианский идеал святости и его, идеала, как минимум, не чуждость для них, как максимум, жизненную необходимость, однако без даже намека на навязывания его. Стержнем этого великого педагогического акта должны быть именно абсолютные ценности христианства, выражаемые в православных идеалах святости. Священник и психолог

Борис Ничипоров – доцент кафедры психологии Московского государственного университета – справедливо утверждает: “И беда, и вина, и истоки кризиса нерелигиозной антропологии состоят в том, что она понимает и исследует человека: то как психобиологическое, то как психосоциальное, то как историческое, то как деятельное существо, т.е. всегда посюсторонне, временно, суетно, здешне. И никогда: духовно, абсолютно, как данное для вечности, как образ Божий” [11, с.173]. Иисус Христос и Его подвиг любви и есть обращение человека к духовности, абсолютности, к вечности, к образу Божию, который может и должен раскрываться внутри нас – внутри и нас самих, и наших ближних, – для чего и должен трудиться православный педагог сознательно, ответственно, профессионально, хотя и зная свое скромное место и не открывать руками не раскрывшиеся лепестки цветов.

Как видим, ключевой вопрос, как и должно быть в педагогическом процессе, есть вопрос о смысле и цели воспитания, понимаемого в широком, да и в узком смысле слова, в нашем случае христианского просвещения в светской школе. Митрополит Антоний Сурожский в одной из бесед заметил, что икона должна стать для человека “как бы призывом, так же как текст Евангелия является призывом к тому, чтобы войти в глубинное общение со Христом, но не с изображением, не с линиями, не с красками, не со словами, а с тем, что заложено в них глубже всякой внешней выразительности или красоты и что может достичь нас, ранить в душу или исцелить” [1].

Вот эта сверхзадача: так повести свое учительское дело, чтобы создались условия для твоих учеников сейчас или позже войти в глубинное общение со Христом, с тем, что могло бы достичь их, ранить в душу или исцелить. Ведь педагог отвечает именно и прежде всего за условия учебно-воспитательного процесса, насколько он зависим от него. Многое же происходящее в душе ученика остается и для педагога тайной, и пусть остается, ибо нельзя подменить творчество человека над самим собой творчеством учителя. Эти творчества лишь можно объединить, симфонизировать, синергизировать в единстве воспитательного идеала и целей. Педагог должен быть тем, кем и “задуман”: “др. -греч. παιδωγος наставник <

παις (παιδος) дитя + αγω вести” [12, с. 614]. Очевидно, что основной предпосылкой для преобразования ученика будет, как еще в таких словах объяснял митрополит Антоний Сурожский, “живой контакт, который может взволновать душу, вдохновить, нужна не просто история”, так что взрослые должны “не превращать опытное знание (ребенка. – С.П.) в мозговой катехизис” [цит. по: 11, с.143]. В самом деле, бесконечные потоки информации, как показывают исследования психологов, смещают моральные ориентиры молодежи, не давая им достаточно времени на выработку эмоциональной реакции в ответ на проявление моральных качеств других людей [3].

О том же важнейшем – “добиваться не умножения знаний” по предметам духовно-нравственного и религиозного цикла, “а душевного

преображения учащихся с помощью этих знаний” [7, с. 33] – говорят такие многоопытные православные педагоги, как В.О.Зверев, ныне являющийся директором Воскресной школы в Центре духовно-патриотического служения им. святого праведного воина Феодора Ушакова при храме Владимирской иконы Божией Матери в Южном Бутово (г.Москва). Не представляя всю разнообразную работу Виктора Олеговича, в том числе в светских школах, сошлемся на те итоги, которые он сам выводит из своей педагогической деятельности и которые подтверждаются нашим опытом, и могут служить принципиальным основанием в составлении и реализации программ не только по основам православной культуры в России, но и основам христианской этики в Украине.

Главное: учитывая, что “в школах продолжается скрытая пропаганда атеистических взглядов” [7, с. 33], а также “...учитывая почти поголовное атеистическое воспитание детей и их родителей нужно, на мой взгляд, сначала выгрести этот (атеистический. – С.П.) мусор из сознания детей, заставить их задуматься: “а зачем я живу, в чем смысл моей жизни”. Без этого приступать к изучению Священного писания и Предания преждевременно, это будет, к сожалению, “метание бисера” [7, с. 31]; “...у меня вызывает недоумение позиция некоторых даже православных богословов, которые добро-вольно отказываются от необходимости православности педагогов ОПК, даже требуют от них давать только знания о православии, но избегать утверждения веры. Тогда спрашивается, а зачем вообще такие знания без веры, они будут только в осуждение детям – ибо “кому много дано, с того много и спросится”. Веру нельзя при всем желании навязать, но ее легко можно разрушить, внушив ученику, что он должен это только знать, но не должен стремиться в это поверить. По-моему, это насаждение просвещенного атеизма, который еще страшнее непросвещенного. Даже “бесы веруют и трепещут”, а тут и трепет исчезнет перед святыней. Опасно незнание, но в сотни раз опаснее только знание – без воспитания нравственности, которая без веры не может быть достигнута” [7, с. 30]; “главное в обучении ОПК это не информирование, а воспитание, и поэтому надо делать упор не на накопление знаний, а на привитие детям доброты, смирения и других положительных качеств” [7, с. 30]. Предлагаем запомнить здесь: *воспитание нравственности без веры невозможно.*

Программа и пособия: “В идеале нужно уметь не программу печатать, а добиваться живого интереса со стороны учащихся. Программа, конечно, должна быть, но только самая приближительная, особенно – для старших классов”; “программа курса должна быть реальной, учитывающей все особенности сегодняшних детей, их почти полную безграмотность в духовном отношении. Здесь важнее не четкое следование какой-то программе (особенно, если она разработана не преподавателями-практиками), а нахождение живого контакта с детьми. Поэтому программа должна быть не перегружена информацией, особенно, если та не востребована детьми”; “я думаю, что только треть

или даже меньше учащихся 8–11 классов сегодня способна размышлять о “высоких материях” [7, с. 29]; “учебные пособия по ОПК должны быть на современном уровне, и при этом доступными рядовому школьнику” [7, с. 33]; “к сожалению, до сих пор мало хороших учебных пособий (по предметам духовно-нравственного цикла. – С.П.) для разных возрастов, особенно для старшей школы...” [7, с. 30].

Методика учебно-воспитательной работы и личность педагога: “Лучшая форма урока здесь это беседа (в другом месте: “лекция-беседа”. – С.П.), построенная на основе вопросов детей, и нужно стремиться к тому, чтобы дети задавали их как можно больше”; необходимо стремиться к личностному подходу, чтобы не только не терялись, но укреплялись духовные связи с каждым учеником [7, с. 29]; “хорошо... применять чтение и обсуждение небольших нравственных рассказов... Нужно продумать, как на практике научить детей исполнению тех моральных правил, о которых они узнают на уроках, без такого практического опыта учащиеся вырастут “с большими головами, но с маленькими сердцами”. Это острейшая проблема и воскресных школ. Нужно приучать детей к “деланию добра”, а не к рассуждению о добре. Это сложно, но только это есть христианство, ибо “вера без дел мертва” [7, с. 30–31]; “к преподаванию может быть допущен только опытный верующий человек, так как важно, чтобы дети получили неискаженные знания и почувствовали Православие, которое, как известно, “не доказывается, а показывается”” [7, с. 29].

Все выше изложенное представляется нам одними из характерных попыток определить основные параметры нарождающейся православной педагогики или, иначе, ее элементы, прежде всего ее цели (для чего учить), а также содержание (чему учить), методы, приемы учебно-воспитательной работы, средства педагогической коммуникации (как учить), учителя (кто он и каковы его полномочия) и ученика (кто он и каковы его суверенные цели). При этом, поскольку различные цели воспитания по-разному определяют его содержание и характер методики, ключевым является вопрос цели. Волнение и тревоги, которые ощутимы в выше приведенных цитатах оправданы и объяснимы, поскольку как раз сейчас, в наше время, именуемое кем-то – уничижительно – безвременьем, а кем-то, как автором настоящих строк, – не без пафоса – переходом от одного периода развития суперэтноса к другому, происходит борьба за правильное отношение к двум педагогикам, кристаллизовавшихся в наименованиях: *авторитарная* или *гуманистическая*, что для нас важно в конечном счете не для того, чтобы выбрать одну из них, а чтобы правильно формировать православную педагогику, которая не является, конечно, неким “третьим”. Потому-то мы имеем, скорее, не разделившиеся “имена”, “представителей”, “адептов”, “группы влияния” той или иной педагогики (как именно православной), а смешение в одних и тех же людях того и другого направлений, внутренней – в каждом! – борьбы между этими направлениями-педагогиками, склонность к той или другой, переход от одной к

другой и т.д. и т.п., словом, то, что может и бывает в моменты становления явления сложного, глубокого и, как подспудно ощущают участники процесса, на весьма долгосрочную перспективу.

Уже аксиоматическим знанием представляются в начале XXI в. положения об авторитарной и гуманистической педагогиках [см. “свежий” учебник: 14, с. 496 и след.], хотя вряд ли на практике они существуют в “чистом виде”. Итак, “технократическая авторитарная педагогика” отстаивает цель формирования так называемого “функционального” человека-исполнителя, приспособленного к существованию в определенной социальной системе и, соответственно, подготовленного к выполнению определенных социальных ролей. Такие педагогики были созданы, например, в СССР и США, как именно управляемые и контролируемые процессы, в которых определены точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Процесс формирования и воспитания личности строго направлялся и – особенно на Западе – должен был приводить к проектируемым результатам. Что есть воспитание в такой педагогике? Модификация поведения, как выработка “правильных” поведенческих навыков. Где недостаток? Во-первых, в возможности манипулирования личностью, поскольку, во-вторых, происходит пренебрежение собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, ее целями и ценностями, что, вообще-то говоря, определяет человеческое поведение, а результатом, в-третьих, служит чаще всего лишь внешняя адаптация. Главные методы такой педагогики – разные виды одобрения или порицания. Возможный “плюс” модификационной методики состоит в воздействии на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития (но, повторим, не с целью манипуляции личностью, когда не происходит действительная апелляция к воле и свободе человека).

Есть, конечно, в современной школе среди учителей деятели определенных культов, “которые используют манипуляционные способы контроля сознания своих адептов”, что показало специальное исследование Института психологии и педагогики профессионального образования АПН Украины и Центр по работе с семьей и женщинами (г.Киев) [10].

“Гуманистическая педагогика” ставит перед собой цель “самоактуализации человека”, его “личностный рост”, “развивающую помощь” (вот где могут сойтись не противоречиво две педагогики), исходя из представлений о врожденном стремлении человека к самоактуализации, то есть развитию своих природных способностей, поиску смысла своего существования и жизненного пути. Целью учебно-воспитательного процесса в гуманистической педагогике является не набор знаний, а изменение личности человека в ходе образовательной деятельности. Задача педагога в том, чтобы возбудить и помочь развить собственные силы человека, стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые не имеют границ. Центр учения внешне располагается на учебном предмете, но внутренне (“на самом деле”) – на ученике. “Воспитатель в рамках

гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа” [14, с. 498]. Какие в этой педагогике ведущие методы воспитания? Дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. В общении с ребенком педагогам и родителям предлагаются такие приемы, как “Я-высказывание”, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, контакт глаз. Применительно к задачам нравственного воспитания гуманистическая педагогика постоянно ориентируется на самочувствие другого человека.

Таким образом, есть только одна возможность для тех, кто стоит на позициях гуманистической педагогики, не выплеснуть с грязной водой ребенка, а именно: согласиться, что “в модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека *с целью его развития*” [14, с. 497], то есть самоактуализации личности человека.

Прежде чем мы перенесем вышеизложенное на становящуюся православную педагогику, заметим одно весьма ценное и “резвящее” замечание диакона Андрея Кураева: “Говоря о сотрудничестве детских педагогов и Церкви, стоит честно признать, что педагогические “закрома” Церкви пусты. Церковная средневековая культура ребенка не замечала. Первый церковный учебник для детей вышел в 1868 году. До этого времени в XIX веке Закон Божий преподавался по книге митрополита Филарета Дроздова “Катехизис”, ранее же грамоту по Псалтирю учили...”

Представляете, первая книга, которую Церковь написала для своих детей, появилась на исходе XIX столетия церковной истории! Не стоит строить иллюзий, что у нас в Церкви педагогические премудрости и их свободно можно брать...

Коллеги, у меня для вас пренеприятнейшее известие! Вы обречены на творчество, как и любой православный педагог. Нельзя просто взять тетрадку с прописями и оттуда перерисовать каллиграфическим почерком святоотеческие педагогические советы...” [5].

Итак, не сталкиваются ли два таких представления в становящейся православной педагогике: первое всецело или по большей части направляет процесс на воспитание “функционального” человека-исполнителя, другое – воспользуемся еще раз образной речью миссионера – стремится “объяснять, а не доказывать”, проводя “такую “презентацию” Православия, чтобы ребенок сам в порядке “домашнего задания”, ночью, под одеялом, сказал: “Я хочу, чтобы это стало правдой, чтобы этот мир стал моим” [5].

Думается, что противоречие может и должно быть снято пониманием и строгим, критическим отношением к диалектике взаимодействия, очевидно, исконно присущих педагогическому процессу, двух его сторон: *педагог все-таки “ведет ребенка”, а православный педагог ведет к Богу, но ведет не отнимая свободы выбора молодых людей, в условиях любви к ним и защищенности их, соблюдая пропорциональное соотношение усилий воспитанников и своих усилий, постепенно “умалаясь” в пользу учеников, воспитывая преимущественно через*

совместную деятельность, посредством самоактуализации в молодежи образа Божия и внутренних сил для созидания подобия Божия, то есть, как минимум, “презентует” путь духовного преображения человека в Иисусе Христе, а, как максимум, и помогает взойти “своим” на этот путь, путь нормальной эволюции, когда побеждается любовь к себе большая, чем к Богу и людям, любовью к Богу всем сердцем, всем помышлением, всем разумением, а к ближнему любовью как к самому себе, причем педагог не

подменяет ни в какой момент собой Церковь, что, впрочем, не позволительно делать никому, включая и священников, а синергизирует свою деятельность с клиром и другими членами Церкви.

Собственно, вышеизложенное и является целью православной педагогики с обозначением некоторых из важнейших принципов, без следования которым воспитательная цель достигнута быть не может.

Литература

1. Антоний Сурожский, митрополит. “Я хочу поделиться с вами всем, что накопилось...”: Беседы в лондонском приходе. Сентябрь 1998 – сентябрь 1999 г. – Режим доступа: <http://www.practica.ru/Ma/index.htm>
2. Беляева В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности будущего учителя в контексте светской и православной педагогической культуры. – Рязань: РОИРО, 1998. – 135 с.
3. Бесконечные потоки информации лишают людей моральных ориентиров. – Режим доступа: <http://2000.net.ua/print?a=%2Fnews%2F19%2F97427>
4. Бех І., Євсюкова Л., Крисальна Л., Хайруліна В. Етика: духовні засади: Авторська програма для учнів 1–11 класів ЗНЗ // Шкільний світ. – 2005. – №5–6. – С. 2–7; Гузик О. Основи християнської моралі: Авторська програма для учнів 1–11 класів ЗНЗ // Шкільний світ. – 2005. – №5–6. – С. 9–12; Християнська етика: Навчальна програма факультативного курсу для учнів 5–8 класів / Укл. Д.О.Трібушний, Н.О.Бардашевич, І.Є.Харитоненко, Г.Г.Дерев'янська. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2007.
5. Выступление диакона Андрея Кураева перед учителями на пленарном заседании Образовательных чтений Сибирского федерального округа, посвященных региональному этапу Всероссийского конкурса работ на соискание премии “За нравственный подвиг учителя”. г.Томск (29 октября 2008 года). – Режим доступа: http://kuraev.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=198
6. Збірник нормативно-правових актів і документів щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в системі освіти України. – К., 2006. – 70 с.
7. Зверев В.О. Православная культура в школе. В помощь преподавателю: Анализ регионального и личного опыта преподавания. Программа, урок, сценарии, стихи, библиография. – М.: Храм Владимирской иконы Божией Матери в Южном Бутово, 2007. – 78 с.
8. Ильин И.А. Поющее сердце // Ильин И.А. Религиозный смысл философии. – М.: АСТ; АСТ МОСКВА, 2006. – С. 529–689.
9. Леонтьев К. Мое обращение и жизнь на св. Афонской горе // Леонтьев К. Восток, Россия и Славянство. – М.: Эксмо, 2007. – С. 877–893.
10. Мерзлякова О., Петухов В. Профілактика культового впливу в освіті // Психолог. – 2007. – № 2 (242). – С.10–16.
11. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию: размышления священника-психолога. – М.: Школа-пресс, 1994. – 192 с.
12. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Современный литератор, 2003. – 976 с.
13. Секты появляются потому, что Православная Церковь не смогла влюбить свой народ в свою родную веру: Диакон Андрей Кураев отвечает на вопросы Марка Минина – ведущего программы “Умные люди” (г.Томск). – Режим доступа: http://www.k-istine.ru/apologia/mission_kuraev_in_tomsk-2008-03.html
14. Столяренко Л.Д., Гулиев М.А., Ганиева Р.Х. Психология и педагогика для технических вузов.: – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 510 с.
15. Форум православной молодежи состоялся в Рязани // Православие. Ru. Интернет-журнал, 13 апреля 2009. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/30033.htm>

THE GOAL AND BASIC PRINCIPLES OF THE ORTHODOX CHRISTIAN PEDAGOGICS

S.A.Plotnikov

In this article the author aims to define the goals and principles of the Orthodox Christian education and moral upbringing in public comprehensive schools of Ukraine and Russia on the basis of humanistic pedagogy.

Key words: Christian education, spiritual and moral upbringing, humanistic pedagogy, public comprehensive schools of Ukraine and Russia.

УДК 37(09)

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Дмитренко В.В.

Самовдосконалення особистості – фундаментальна проблема особистісного і професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності. У статті аналізується розвиток проблеми самовдосконалення від періоду античності до сьогодення.

Ключові слова: самовдосконалення, особистість, професійне зростання.

Самосовершенствование личности – фундаментальная проблема личностного и профессионального роста человека, условие его успешной жизнедеятельности. В статье анализируется развитие проблемы самосовершенствования личности от периода античности до современности.

Ключевые слова: самосовершенствование, личность, профессиональный рост.

Самовдосконалення – стержнева основа, рушійна сила, що рухає людину до вершин досконалості. Самовдосконалення – досить давня і вічно нова проблема, яка хвилює людину відтоді, як вона стала усвідомлювати себе, заглиблюватись у свою сутність, задавати собі питання: “Хто я в цьому світі? Краплинка у вирі могутніх хвиль чи наймогутніша сила, спроможна повертати русло океану? Хто я? Тварина чи творець?” [10, с. 15].

Прагнення людини до самовдосконалення входить своїм корінням глибоко в історію. Але особливо гостра потреба в самовдосконаленні відчувається в суспільстві, де велике зростання матеріального і духовного потенціалу дали можливість для всебічного розвитку особистості. Ця проблема вже стояла в античному світі, де набула особливого значення як шлях здобуття людиною певною мірою свободи від богів, обставин, випадковості. Великий вплив на розробку теорії і практики самовдосконалення здійснили давньогрецькі філософи Сократ, Платон, Аристотель. Вони стверджують ідеал особистості, яка “робить себе сама шляхом власних зусиль” [3, с. 37]. Самовдосконалення трактується як досягнення людиною гармонії з собою та реалізується шляхом пошуку істини в собі [11; 12]. Першим у розробці проблеми самовдосконалення можна вважати Сократа, який на основі формули давнього світу “Пізнай себе” відкрив і відповідно оцінив особливий вид заняття – знання про незнання. Відкриття Сократа має пряме відношення до вчення про самовдосконалення особистості й не лише стосовно періоду класичної античності. Воно ґрунтується на самодослідженні (Сократ досліджував сам себе) і дослідженні інших. Знання, навіть досить обширні, без знань про незнання є застиглими, знаннями, які зупинились. Це знання без внутрішнього імпульсу, без джерела саморозвитку. Безпроблемне знання присипляє і омертвляє пізнання.

Пізнаючий суб’єкт, який прийняв логіку подібного догматичного знання, втрачає прагнення до оновлення, зупиняється в своєму розвитку. Усе це стосується не лише знань про навколишній світ, а й самопізнання, не тільки світоставлення, а й самостановлення. Якщо індивід не знає себе і нічого не хоче знати про своє незнання, така неосвіченість відносно самого себе, вважав Сократ, мабуть, не менш небезпечна, ніж неосвіченість у сфері пізнання зовнішнього світу. За Платоном: “Воно породжує застій у моральній самосвідомості, в духовному розвитку людини. Ось тим-то і погана неосвіченість, що людина і не прекрасна, і не досконала, і не розумна повністю задоволена собою. А хто не вважає, що чогось потребує, той і не бажає того, в чому, на його думку, не відчуває потребу” [11]. Так зароджується самозаспокоєння людини обмеженістю свого духовного світу, некритичне ставлення до самого себе. Ні про яке прагнення до самозміни, самополіпшення, самооновлення, тобто самовдосконалення не може бути мови, поки не буде зруйнована магія неосвіченості [5, с.12–13]. Самовдосконалення у Сократа виростає саме із визнання проблемності пізнання і самопізнання, ставлення до світу і самоствавлення, проблемності самої людини, і, насамкінець, всього її внутрішнього життя. У філософських системах Давньої Греції зустрічаються перші спроби наукового обґрунтування специфіки морального виховання, його завдань і цілей. Тут досить чітко визначився зв’язок морального виховання з процесом самовдосконалення особистості [13, с.18]. Оскільки формування переконань передбачає довготривалу працю над собою, моральне виховання у Сократа пов’язане з самовихованням. Самовдосконалення особистості філософ розумів як процес, що триває протягом усього свідомого життя. Ксенофонт наводить такі слова Сократа: “Краще за всіх живе, я гадаю, той, хто більше за всіх піклується про

те, щоб ставати якомога кращим, а приємніше за всіх – хто більше усвідомлює, що він стає кращим”. Зробивши моральне буття людини предметом розгляду в філософії, Сократ намітив і загальний підхід до проблем морального виховання. Доброчесність для нього, по суті, одна – знання. Мораль, таким чином, є наслідком пізнання, яке, в свою чергу, виступає способом морального піднесення особистості. Переконавання, про роль яких говорив Демокрит, у Сократа тільки тоді стають міцною опорою діяльності особистості, коли усвідомлюються нею як істинні. Зведення доброчесності до знання й ототожнення її зі знанням стають формою утвердження моральної суверенності особистості. Якщо традиційне виховання виходило з розуміння моральних норм як установлених волею предків чи навіть самими богами, то, згідно з Сократом, ці норми, перш ніж стати регуляторами поведінки людей у суспільстві, повинні бути обґрунтовані за допомогою розуму людини. Не сліпе схиляння перед авторитетом, але здатність керуватися свідомо засвоєним переконанням, уміння протистояти, спираючись на істинні знання, помилковій думці інших є бажаним результатом морального виховання [8, с. 20].

Платон у своєму останньому творі “Закони” значне місце відводить моральному вихованню. Як і Сократ, він вважав, що моральність має джерело поза людиною й поза суспільством [9, с. 51]. Що ж стосується моральних якостей, то вони відповідно до схеми, викладеної в діалозі “Теетет”, так само, як і знання, одвічно властиві душі людини. Виховання покликане, за Платоном, лише розкрити те, що одвічно закладене в людині, оформити її потенції, що поступово розгортаються, стимулювати їх, не дозволяючи їм при цьому набути спотвореного характеру. Однією з функцій морального виховання Платон вважав “підкріплення законодавства”. Відповідно головним завданням морального виховання в ідеальній державі ставало формування як норми практики добровільного підкорення законам. “... Треба розглянути, які якості дають змогу людині якнайкраще прожити своє життя. І вже не закон, а похвала й осуд повинні тут виховувати людей і робити їх покірними та слухняними тим законам, які будуть видані”. Як зазначає В.Г.Іванов, моральний порядок в ідеальній державі Платона може бути виражений прислів'ям: “Швець знай своє шевство, а в кравецтво не лізь”. Вроджений характер чеснот пояснював поділ держави на касту мудреців-філософів, стражів-воїнів, ремісників і землеробів. Раби – права на душу не мали. У найдосконалішій державі кожен стан – каста має виконувати те, що йому доручено. Це забезпечує дотримання в державі справедливості, торжества законів. Реалії дійсності змусили Платона визнати відсутність необхідного зв'язку між походженням людини з того чи іншого стану та її моральними й інтелектуальними чеснотами-якостями. Ось чому філософи-правителі, виконуючи ряд обов'язків, повинні разом з тим здійснювати відбір, своєрідну селекцію дітей відповідно до їхніх моральних якостей, розподіляти дітей між станами, а коли необхідно, то й перерозподіляти їх. За висловом Платона, “мідь чи залізо” в душі дитини, до якого б стану вона не належала, довічно й незмінно закріплює її в числі стану землеробів і

ремісників. Домішки “золота” чи “срібла” у дитини нижчого стану дають їй змогу бути зарахованою або до стану правителів або до стану стражів [8, с. 21].

Самовдосконалення особистості Платон розглядає в тісному взаємозв'язку з ідеєю обов'язку. Будучи свідком процесу руйнування основ традиційної моралі (“неписаних законів” у повсякденному житті й державно-політичній практиці), того стану в суспільстві, коли “все перебуває у війні зі всіма як у суспільному, так і в особистому житті й кожен із самим собою”, Платон виходив з уявлення про людину як про моральну істоту тією мірою, якою вона здатна вийти за межі свого особистого буття. Вдвляючись у себе крізь призму цілого, всього суспільства, людина відкриває моральний стрижень, певний центр, який робить осмисленою її індивідуальну життєдіяльність. Цей стрижень – благо держави, “щоб було щасливе все в цілому...”.

Спробу створити розгорнуту систему моралі зробив Аристотель. Серед завдань, які для цього треба розв'язати, він формулює таке: необхідно визначити шляхи, які ведуть людину до досягнення блага. В теорії це означає необхідність розгляду проблеми доброчесності, її суті й можливості виховання. Тому “Нікомахова етика” Аристотеля має як відносно самостійну частину вчення про чесноти [9, с. 60; 13, с.18]. Послідовно розв'язуючи поставлені завдання, Аристотель доходить висновків, які суперечать ученню Платона про чесноти. Відповідно до цих висновків, доброчесність є набута, а не природжена якість душі. Чесноти формуються свідомо, і є результатом спеціального навчання. Кожна окрема чеснота (розсудливість, справедливність, мужність) є якоюсь серединою між протилежними пристрастями. Схильності, афекти, почуття складають основу чеснот позарозумної частини душі. Найдосконалішою формою поведінки в такому випадку буде та, в якій схильності й афекти керуються розумом, а почуття правильно спрямовані, узгоджуються з розумом. Суперечливий характер поведінки людини закладений у її почуттях, схильностях і пристрастях. Тому моральне виховання (в аспекті формування моральних чеснот) виступає як процес переборення природного, певна вправа, здійснення відповідних дій. Найкращим станом Аристотель уважав той, коли в державі приділяється належна увага питанням виховання. Здобуте в юності правильне виховання недостатнє і тому “вже будучи чоловіком, треба займатися подібними речами привчатися до них...” [3]. Процес виховання має охоплювати все життя людини. Аристотель розрізняв суспільне виховання та індивідуальне (виховання “кожного окремо”). Він був прихильником індивідуального підходу в моральному вихованні. Свою позицію він відстоював тим, що коли приділяється “увага (до виховання) у приватному порядку ... в кожному окремому випадку досягається велика точність, бо кожен тоді здобуває те, що йому більше підходить”. Тут Аристотель також відходить від Платона, який характерною особливістю ідеальної держави вважав повне вилучення індивідуальності. Аксиомою лишалося положення про те, що необхідно знати загальні правила суспільного виховання. Свідомо організовуючи діяльність виховуваних, впливаючи на її характер, можна, на думку

Аристотеля, опосередковано впливати на вибір мети, поведінку індивіда в тій чи іншій сфері суспільного й приватного життя. Формування чеснот, які характеризують поведінку людини, моральний розвиток особистості стають свідомим і керованим актом. Перед наукою ж постає завдання розробки системи принципів, методів, прийомів морального виховання [8, с. 22–23].

Геракліт, Демокріт, Епікур, Лукрецій пояснюють самовдосконалення як самостійний розвиток людиною своїх невичерпних сил та потенцій у напрямку до ідеалу всебічно розвинутої особистості. Першим в античній філософії, хто звернувся до внутрішнього світу людини, був Демокріт. Саме він заклав основи традиції в етичній думці. Ця традиція полягала в розрізненні мотиву і дії (вчинку): “Бути доброю людиною значить не тільки не чинити несправедливості, а й не бажати цього. Чесна й нечесна людина пізнається не лише з того, що вона робить, а й із того, чого вона бажає”. Істинно добродішній спосіб життя пов’язаний з високим рівнем самосвідомості людини: “Учись значно більше соромитися самого себе, ніж інших...”. Звідси й особлива роль, яка відводиться переконанням, коли дається оцінка моральної значущості особистості, оскільки: “Кращим, з точки зору добродішності, буде той, хто спонукається до неї внутрішнім потягом і словесним переконанням, ніж той, хто спонукається до неї законом і силою” [8; 9].

Римський імператор Марк Аврелій (II ст. н.е.) у праці “Наедине с собой” виклав досвід власної роботи над собою, приділяючи увагу переважно питанням морального самовдосконалення [4]. Представники Пізньої Стої, насамперед римляни Сенека, Епіктет і Марк Аврелій, концентрують увагу на питаннях моралі. Разом з тим особливості їхньої філософської позиції позначаються на висновках про роль і значення морального самовдосконалення. Так, значно посилюються індивідуалістичні мотиви в етиці філософів, виразно звучить заклик до самоізоляції від світу, який повністю піддався у розпусті. “Люди скрізь шукають утіх, – писав Сенека, – кожний порок б’є через край. Жадова до розкошів скочується до зажерливості; чесність у забутті; що обіцяє приємну нагороду, того не соромляться. Людину – предмет для іншої людини священний – вбивають для втіхи й забави...” [12]. Не знаходячи опори в зовнішньому світі, щоб протистояти жорстким ударам долі, людина звертається в пошуках тихого пристановища до свого внутрішнього світу. Єдиний вихід Марк Аврелій вбачає в тому, щоб зануритися в собі.

Для пізнього стоїцизму характерне посилення моралістичного сприйняття світу в цілому, в результаті чого, з одного боку, відкидалась аморальна дійсність, з іншого – суспільна активність зводилася до індивідуального морального самовдосконалення (життєвої позиції тут було притаманне примирення з тією дійсністю). Необхідність морального самовдосконалення Сенека виводив із факту єдності божественного, природного і людського. Мораль при цьому виступає особливою якістю людської природи, що “потрапляє з кожним днем все більше під владу, яка не знає перешкод”. Цю якість необхідно зміцнювати й розвивати, щоб ви-

робити в собі здатність протистояти впливові зовнішніх житейських мотивів. Роздумуючи над проявами добра, яке виявляється навіть у найпогорніших індивідів, указуючи на почуття совісті як таке, що підноситься над особистістю як найсуворіший суддя, філософ високо оцінює волю до добра. Згідно з Сенекою, “бажання стати добродішним – півдороги до добродішності”. Таким чином, досягти вищого блага людина може тільки шляхом звернення до самої себе, зміцнюючи себе в добродішності та розвиваючи свої моральні задатки. Відправним пунктом у вдосконаленні морального чуття, душі людської має стати усвідомлення марності, нікчемності земних благ і уподобань. Така філософська позиція й таке трактування морального самовдосконалення, що набуває релігійного забарвлення, підготували в подальшому синтез етичних і християнських ідей [8, с. 25].

В епоху Середньовіччя (Августин, Фома Аквінський) самовдосконалення трактується як сходження особистості до Божественної істини, духовна досконалість досягається шляхом прояву “образу і подоби Божої” завдяки аскетичному способу життя, покаятню, служінню Богові. Головними цілями самовдосконалення вважається “підкорення тіла душі”, “очищення від гріха”, пригнічення зла, розвиток добродішності, які досягаються молитвами, міркуваннями про вічні цінності буття та поведінки [3, с. 59–63].

Леонардо да Вінчі, Т.Мор, Т.Кампанела (епоха Відродження) вважають ідеалом самовиховання людину-творця, здатну вдосконалювати особисті якості. Дж.Пікко делла Мірандола, італійський філософ і учений, стверджував, що людина є те, що вона сама з себе робить [4].

Б.Франклін (Новий час) розробив принцип самовиховання, який описав у автобіографії: “... я задумав сміливий та важкий план досягнення моральної досконалості. Я хотів жити, ніколи не роблячи жодних помилок, перемігши все, до чого мене штовхнули природні шляхи, звички чи суспільство. Оскільки я знав чи думав, що знаю – що добре і що погано, то я не бачив причин, чому б мені завжди не наслідувати одного і не уникати іншого” [6, с. 27].

В епоху Відродження та Нового часу людина розглядається як “розумний і вправний робітник у великій майстерні природи”, “творець нового світу і краси в ньому”, як людина-бог, господар власної долі, творець свого щастя, володар світу. Саме тому самовдосконалення спрямовується на розвиток власних сутнісних сил і творчих здібностей [3, с. 321].

К.Маркс, Ф.Енгельс, В.Ленін розглядали феномен самовдосконалення як соціально детермінований процес, що підпорядковується вимогам суспільства до особистості. В роботі над собою людина підкорює індивідуальне суспільному, її зовнішня перетворююча активність переважає над внутрішньою, прояви її активності обмежуються суспільно корисною сферою діяльності, а суб’єктна основа розвитку – присвоєнням соціальних цінностей. Унаслідок цього самовдосконалення втрачає свої пріоритетні позиції порівняно до зовнішньої перетворюючої діяльності особи та вважається службовою активністю, спрямованою на підвищення ефективності професійних дій і творчості людини [3].

Філософи І.Кант, Ф.Гегель (Класична німецька філософія) наголошували на особливій ролі самовиховання у становленні особистості. Зокрема, І.Кант визначив головний принцип самовиховання: "Володіть своєю натурою, інакше вона буде володіти тобою" [6, с. 29]. Ф.Гегель писав: "... здатність пізнавати своє власне "я" є важливим моментом у духовному розвитку дитини. Але найголовнішим є тут відчуття, що в ній прокидається, що вона ще не є тим, чим повинна бути, і живе бажання стати такою ж, як і дорослі, серед яких вона живе ..." [2, с. 57]. Самовдосконалення розкривається в цей період у категоріях діалектики (Г.Гегель) і полягає в єднанні зі світом, обмеженні у власному егоїзмі (Ф.Шеллінг), слідуванні обов'язку (І.Кант).

У філософських течіях екзистенціалізму (А.Камю, Ж.Сартр, К.Ясперс), феноменології (Е.Гуссерль, М.Хайдеггер) екзистенція кожного індивіда визнається найбільш важливою його суттю, що обумовлює розуміння самовдосконалення як саморозкриття та призводить до частого отождолення його із саморозвитком людини як її неусвідомленим, закладеним від природи прагненням до повного самовираження та самоздійснення. Ідея самовдосконалення розвивається в людині як прагнення до позитивних змін і виступає як конструктивне самотворення, саморух особи в напрямку до незалежності, соціальної відповідальності, зрілості.

Російська релігійна філософія (М.Бердяєв, В.Соловйов, Л.Шестов) розглядає ідею самовдосконалення як розвиток людиною свого духовного начала, пошуку істинного "Я", яке стає інтегруючою віссю особистості та реалізується в її творчій діяльності. Основними шляхами самовдосконалення вважаються розвиток духовності, поглиблення самосвідомості, активізація творчості [3].

Українські педагоги (Ю.Дрогобич, П.Могила, Ф.Прокопович, Г.Сковорода) наголошували на ідеї активно-невтомної різнобічної роботи над собою. Зокрема, філософ, письменник, педагог Г.С.Сковорода все своє життя присвятив пошуку істини, розробивши унікальну духовно-інтелектуальну теорію морально-го самовдосконалення особистості на основі добра й краси. Він розвинув педагогічну концепцію самореалізації, саморозвитку кожного індивіда як творчої особистості. Його "педагогіка серця" – це, насамперед, єдність людини і природи, пізнання і самопізнання, самовиховання і саморозвитку [14, с. 67].

У працях сучасних учених (О.Кочетов, В.Лозовий, Л.Ігнатівський) самовдосконалення розглядається як свідомий рух особистості до досконалості [1]. У процесі саморозвитку особистості поруч із неусвідомлюваними його формами (наслідування, копіювання) виділяються усвідомлені: самовиховання (нижча) і самовдосконалення (вища). Вони відрізняються одна від одної "природою самотворчої активності та масштабом перетворень" [7, с. 36].

В умовах трансформації системи освіти в Україні, її євроінтеграції відповідно до принципів Болонського процесу набувають актуальності проблеми андрагогіки (освіти і виховання дорослих) в контексті соціально-професійної творчої самореалізації, самовиховання, здатності до самостійного мислення та діяльності. Цей напрямок пов'язаний з акмеологічним та аксіологічним підходами, які досліджують вершину зрілості людини з позицій її сформованості як особистості, громадянина, фахівця та освітні цінності з позицій самоцінності людини (А.А.Деркач, Г.І.Чижикова).

Отже, проблема самовдосконалення особистості це складний і багатогранний процес, що має високу суспільну й особистісну значущість.

Література

1. Вайніленко Т.В. Основи професійного самовдосконалення педагога. – К.: НПУ, 2005. – 20 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 3. – М.: Мысль, 1997.
3. Горбачев В.Г. История философии: Краткий курс лекций: Учебн. пос. – 2-е изд. перераб. и доп. – Брянск: Курсив, 1998. – 336 с.
4. Демков М.И. История западно-европейской педагогики. – СПб.: Тип. Сойкина, 1912. – 204 с.
5. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.
6. Ковалёв С.М. Воспитание и самовоспитание. – М., 1986. – 287 с.
7. Кочетов А.И. Самовоспитание подростка. – Свердловск: Уральское кн. изд-во, 1967. – 168 с.
8. Лозовой В.О., Панов М.І., Стасевська О.А. Етика. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.
9. Малахов В.А. Етика. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.
10. Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання. – К.: ІЗМН, 1996. – 192 с.
11. Платон. Діалоги / Пер. з давньогр. – К.: Основи, 1999. – 395 с.
12. Сенека, Луцій Анней. Моральні листи до Луцілія / Пер. з латин. А.Содомори. – К.: Основи, 2005. – 603 с.
13. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
14. Сковорода Г. Литературные произведения. – К.: Наук. думка, 1972. – 432 с.

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE ISSUE OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

V.V.Dmytrenko

Personal self-development is a fundamental problem of personal and professional growth and a condition for successful life activities. The author of the article analyses the issue of personal self-development on the timescale from the antiquity till the present day.

Key words: self-development, personality, professional growth.

УДК 37.011

НОВІ ПЕРСПЕКТИВИ У МОДЕЛЮВАННІ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Пата Л.П.

Дана стаття є спробою розглянути перспективу застосування екоантропоцентричної парадигми як концептуальної моделі розвитку освітньої системи, використовуючи синергетичний підхід.

Ключові слова: екоантропоцентрична парадигма, концептуальна модель розвитку освітньої системи, синергетичний підхід.

В данной статье, используя синергетический подход, предпринята попытка рассмотреть перспективу использования экоантропоцентрической парадигмы как концептуальной модели развития системы образования.

Ключевые слова: экоантропоцентрическая парадигма, концептуальная модель развития образовательной системы, синергетический подход.

Нинішній етап розвитку української системи освіти характеризується, на наш погляд, високим ступенем прагнення до інтеграції та сингуляризації. Все більше з'являється досліджень з філософії освіти, все тісніше сплітаються педагогіка, психологія, соціологія, екологія, вже звичним стає синергетичний підхід до проблем розвитку освітніх систем.

До речі, Г.Хакен, який, власне, увів термін “синергетика” до наукового обігу, вбачав у ньому дві грані, два смисли. Перший полягає в суті теорії самоорганізації і саморозвитку складних відкритих систем, якою, безумовно, являється і система освіти. Другий смисл, за Хакеном, відображає необхідність співпраці фахівців різних галузей знань (“синергетика” з грецької – “спільна дія”) для розробки шляхів розв’язання глобальних проблем та стратегічного планування [7, с. 2].

На жаль, на даному етапі розвитку системи вітчизняної освіти об’єктивно існує проблема парадигмальної кризи – наряду з відкиданням традиційно-консервативної (знаннєвої) системи освіти ми маємо недоопрацьованість та неузгодженість сучасних альтернативних освітніх парадигм; невідповідність структури і змісту сучасної освіти інтенціям сучасної культури і людської діяльності в інформаційному суспільстві, в кризових, насамперед – екокризовому, станах [3, с. 5].

Освітній простір Росії сьогодні будується на базі гуманістичної парадигми, хоч і зазначається, що вона є певною мірою тимчасовою моделлю. Гуманістична традиція має своїх прихильників протягом кількох століть, та її представники не відрізняються єдністю поглядів. Єдиною аксіомою для гуманістів є теза: “Людина – найвища цінність” [5, с. 48].

Проте звеличчування людини, антропоцентричність не є абсолютним позитивом. Сучасні філософи – такі як В.Г.Нестеренко, В.А.Канке, стверджують, що саме антропоцентрична модель, що здавалась такою прогресивною у свій час, у результаті призвела цивілізацію до сучасного кризового стану. Гуманізм у край-

ньому своєму прояві став грати проти людини, яку намагався возвеличити. За думкою Канке, принципи гуманізму, що здавалися непорушними, нині повинні співвідноситися не лише з людиною, а й з природою. В такому випадку гуманізм втрачає свій попередній зміст і стає *екогуманізмом*. Любов людини, що егоїстично направлена лише на її саму, призвела в кінцевому рахунку до екокризи. Екогуманізм, на відміну від традиційного гуманізму, бачить у природі буття людини. Саме тому людина має відноситись до неї так само бережно, як і до себе [4, с. 104–107].

Сучасні вчені переконані, (а вперше цю думку висловив геніальний вчений В.І.Вернадський), що перед людиною вже стоїть неймовірно складне завдання – забезпечити спільну еволюцію (кoeволюцію) суспільства і природи, тобто новий етап еволюції на планеті Земля має носити екоантропологічний характер [6, с. 297–305].

Це вимагає серйозних світоглядних змін у суспільстві і, насамперед, в освіті. Тому ще раз наголошуємо на надзвичайній актуальності знаходження нової світоглядної освітньої парадигми.

Пам’ятаючи про другий смисл хакенівського визначення синергетики, звернімося до соціологічної науки. Саме в її межах російським ученим Тамарою Дрідзе була створена екоантропоцентрична парадигма, що, на нашу думку, досить адекватно відповідає і сучасній педагогічній ситуації.

Проаналізувавши еволюцію педагогічних ідей в історичному аспекті, легко переконатися, що зазвичай будь-яка прогресивна позитивна ідея чи система з часом доводиться до крайнощів і починає працювати в негативному ключі.

Це стосується і гуманізму, доведеного згодом до егоцентризму, і консервативної знаннєвої парадигми, перетвореної на авторитарну догматичну систему і “вільного” особистісно орієнтованого навчання, що часто набуває стихійного, непередбачуваного харак-

теру, в результаті чого формуються безвідповідальні анархічні особистості.

Убезпечує систему від можливої трансгресії до крайніх позицій закладена в ній біполярність. Саме цим, на нашу думку, цікава екоантропоцентрична парадигма.

В її основі лежить співвідношення “людина – середовище” і базисна теза – “людина і середовище неподільні”. Так, людина інтенсивно перетворює свою екосферу, що впливає на неї саму.

У життєвому середовищі людини можна виділити чотири аспекти виміру: *інформаційний* – знаки і символи, які транслуються в комунікаційні мережі, що пов’язують людей; *природний* – флора, фауна, вода, земля, повітря; *рукотворний* – плоди цивілізації; *соціо-психоантропологічний* – соціум з його інституціями і зв’язками, інші люди, з їх менталітетом, цінностями, внутрішнім світом. В образній системі це можна представити як чотири крильця метелика, недорозвиток чи перерозвиток кожного з яких позбавляє можливості польоту. Таким чином, ми маємо чотири основні напрямки розвитку: інформаційно-комунікативний, екологічний (розуміння взаємопов’язаності з природним середовищем, формування відповідальності та ноосферного мислення, ціннісного, особистісного ставлення до природи); набуття культурних та технологічних компетенцій та соціоетичний.

Перехід до екоантропоцентричної парадигми, на думку Т.Дридзе, відкриває широкі можливості для інтеграції наукового знання в практику вироблення соціально значущих рішень, тобто формування соціокультурної компетентності, що є однією з потреб сучасної освіти.

Середовище стрімко змінюється, тому життєво важливо закласти у школярів адаптивний потенціал, гнучкість мислення, розширення свідомості, здатності відтворення вже відомих (кодифікованих у даній культурі) шляхів виходу з проблемних станів замінити на знаходження нових, досі невідомих способів вирішення життєво важливих проблем.

В площині екоантропологічної парадигми постійно акцентується увага на взаємопов’язаності різних сфер середовища людини, причому не прямо, а опосередковано, через людину. Так все, що відбувається в культурі, віддзеркалюється і в економіці чи екології, зміни в економіці проєктуються на соціальну та культурну сферу і т.п. Актуалізуючись у комунікації, людина безпосередньо впливає на перетворення, що відбуваються у всій нормативно-ціннісній сфері, а отже, і в соціокультурному житті.

Панорамне бачення взаємозв’язків та ключову роль кожної людини у змінах зовнішнього середови-

ща дуже важливо закласти в дитині у якомога ранньому віці, адже одні з найтяжчих за наслідками вад нинішніх поколінь – безвідповідальність, індивідуалізм (кожен – сам за себе), лінійність мислення, тяжіння до квазікомунікацій – ритуальних “дій”, що підмінюють спілкування, побудова між собою і світом “стіни”. Саме цим вадам здатні запобігти грамотні та щирі екологічне виховання та еколого-натуралістична освіта – досвід спілкування з живою природою, що породжує любов та відповідальність.

Крім того, екоантропоцентрична парадигма виключає поняття групового соціального суб’єкту – абстрактних учнів, школярів, вихованців. Соціальна інфраструктура, якою є освіта, повинна забезпечувати навчання, виховання і розвиток не групи, чи класу, а учня як людини, особистості, причому не середньостатистичного, а конкретного, з конкретними можливостями та потребами. Адже якщо інфраструктура, що складає суттєву частину соціокультурного середовища, орієнтована на обезличені компоненти, то вона неефективна по вихідному принципу. Таким чином, стає необхідним особистісно орієнтований підхід, який хоч і досить важко реалізувати, але до якого необхідно прагнути [1; 2].

Отже, як показано вище, в межах екоантропоцентричної парадигми можлива реалізація всіх пріоритетних на даний час принципів: особистісно орієнтованого підходу, суб’єкт-суб’єктної комунікації, інтегративного направлення, необхідності формування компетентності, а не суми знань, умінь та навичок, усвідомлення необхідності відповідального та толерантного ставлення, формування екологічного світогляду та ноосферного мислення.

Методологія ж даної парадигми за своєю суттю є синергетичною.

Висновки

1. Корені сучасної глобальної кризи лежать у світоглядній площині і саме освіта за наявності відповідного інструментарію здатна змінити ситуацію, виховавши нове покоління людей з екоантропологічним світоглядом – що однаково відчують і розуміють цінність і кожної людини, і будь-якого компоненту середовища, усвідомлюючи себе як складну відкриту систему, частину планетарної системи, що здатна до творчого саморозвитку та самоорганізації.

2. Екоантропологічна парадигмальна модель, створена Тамарою Дридзе, та синергетичний підхід, на сьогоднішній день, на думку автора, є одними з найперспективніших та актуальних напрямків розвитку та трансформації системи освіти та освітніх систем України.

Література

1. Дридзе Т.М. Экоантропоцентрическая парадигма в социальном познании и социальном управлении // Человек. – 1998. – №2.
2. Дридзе Т.М. К преодолению парадигмального кризиса в социологии // Общественные науки и современность. – 2000. – №5.
3. Євтодюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Автореф. дис ... к. філос. н.; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2002.
4. Канке В.А. Философия: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений. – М.: Логос, 2001. – 266 с.
5. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. – 218 с.

6. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини. – К.: Абрис, 1995. – 335 с.
7. Пономарьов О.С. Філософія освіти, синергетика і нова освітня парадигма. [Електронний ресурс]. –
Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2008-09/08pasnep.pdf
-

NEW PROSPECTS IN MODELING THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

L.P.Pata

The author of this article aims to examine the prospect of using the eco-anthropological paradigm as a conceptual model of educational system development according to synergetic approach.

Key words: eco-anthropological paradigm, conceptual model of educational system development, synergetic approach.

ГЕНЕТИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Коваль О.В.

У статті піднімається проблема біологічної та соціальної детермінації музичних здібностей. Розкривається роль спадкових задатків та виховання. Підкреслюється значення педагогічних впливів на формування здібностей.

Ключові слова: спадковість, соціальна детермінація, музичні здібності, виховання, формування здібностей.

В статье анализируется проблема биологической и социальной детерминации музыкальных способностей. Раскрывается роль наследственных задатков и воспитания. Акцентируется внимание на значении педагогического влияния на формирование способностей.

Ключевые слова: наследственность, социальная детерминация, музыкальные способности, воспитание, формирование способностей.

Сьогодні в наукових колах процес формування музичних здібностей дедалі частіше розглядається як кероване соціально-педагогічне явище. І хоча проблема досі залишається складною і багатогранною, а низка поставлених питань усе ще потребує відповідей, слід визнати, що наука на межі тисячоліть зробила значний крок до розуміння цього складного феномену.

На ґрунтовність теоретичної бази процесу формування музичних здібностей вказує розкриття загальнонаукової методології їх формування у провідних концепціях та ідеях сучасної філософії, соціології, музикознавства, педагогіки, психології, фізіології та інших наук. Ученими досліджена структура здібностей (Б.Ананьєв, Н.Ветлугіна, Е.Віллемс, І.Кріс, А.Марс, С.Науменко, В.Остроменський, К.Тарасова, Б.Теплов, Ю.Цагареллі та ін.), механізми впливу музики на людину у зв'язку з її психічною організацією (О.Гусєва, Н.Лейтес, А.Медяников, К.Сішор), розроблено й запропоновано цілий ряд діагностичних методик (В.Анісімов, Е.Голубєва, Л.Горюнова, Ф.Ландін, Г.Ревеш та ін.) тощо. Водночас досі точаться гострі дискусії щодо ролі спадковості і виховання у розвитку музичності. Незважаючи на значну кількість опублікованих праць у даному напрямку, означену проблему не можна вважати вивченою в достатній мірі. Тому сьогодні особливої актуальності набувають питання, пов'язані з проблемами біологічної та соціальної детермінації здібностей. Це зумовило завдання даної статті – розглянути генетичні та соціальні чинники формування музичних здібностей.

Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини і зовнішнього середовища (світу). Ці складні комплексні властивості здебільшого розглядаються поза зв'язком із загальними для всіх людей влас-

тливостями, які можна назвати “родовими”, такими, наприклад, як слухова чутливість: музична (звуковисотна) або мовна (переважно темброва) [10, с. 227].

Природа здібностей та цих “родових” властивостей загальна, адже їх нейрологічною основою є система зв'язків, що рефлекторно функціонують. Але, як підкреслював Н.Лейтес, індивідуальні відмінності за інших рівних умов показують, що здібності не можуть бути просто привнесені ззовні: вони завжди несуть на собі відбиток індивідуальності [4, с. 5–6]. У контексті формування та розвитку музичних здібностей школярів ця думка набуває методологічного значення й розширює уявлення про природу музичності. “По суті, здібність – зазначає Т.Артем'єва, – входить до системи властивих даній особистості якостей і є виявом її індивідуальності” [1, с. 48]. Відірваність від цих вихідних людських якостей та законів їх формування виключає можливість наукового пояснення розвитку здібностей та веде до містифікації уявлень про них [10, с. 226–227]. Скажімо, ніяк не можна пояснити і зрозуміти розвиток здібностей великого музиканта, не виходячи із закономірностей слухового сприймання.

Така складна будова здібностей зумовлює труднощі суджень про здібності людей як у житті, так і в дослідженні цієї проблеми. Про здібності людини, звичайно, судять за її продуктивністю, яка безпосередньо залежить від наявності у людини злагодженої, рівнофункціонуючої системи відповідних операцій і вмінь, способів дії в даній царині. Продуктивність, ефективність діяльності, звичайно, сама по собі важлива, але вона неоднозначно визначає внутрішні можливості людини, її здібності.

Правильне вирішення питань щодо здібностей та їх розвитку має своєю умовою розв'язання проблеми їх детермінації. Це положення може бути узагальнене: для того, щоб впливати на різні явища, потрібно передусім знати, чим вони детерміну-

ються. Тому проблема біологічної та соціальної детермінації здібностей має важливе світоглядне, методологічне значення. На думку вчених, здібності індивіда формуються та розвиваються в процесі його життя за конкретних соціальних умов, а передумови здібностей, або задатки, зумовлені генетично (Т.Артем'єва, Д.Беляєв, А.Брушлинський, Є.Голубева, Д.Дубровський, Г.Костюк, Б.Ломов, С.Науменко, К.Платонов, С.Рубінштейн, П.Федосєєв та ін.).

Ще С.Рубінштейн критикував погляди, згідно яких розвиток психіки людини визначався лише зовнішньою детермінацією. Зокрема, говорячи про здібності людини, він зазначав, що вони є не тільки продуктом навчання, засвоєння, ефектом виключно зовнішньої зумовленості, але певною мірою входять до складу вихідних умов навчання. При формуванні здібностей має йтися не про одиничний вплив на людину, а про взаємозалежність людини та предметного світу. До складу внутрішніх умов, що опосередковують ефект зовнішніх впливів і певною мірою детермінують формування здібностей людини, включаються і її природні особливості [10, с. 7].

Формування здібностей кожної людини можливе за наявності як спадкових задатків, які представлені певним рівнем морфологічної структури мозку, так і відповідних соціальних умов і чинників, що забезпечують реалізацію задатків та їх перетворення в здібності через формування відповідної нейродинамічної організації [2, с. 23]. Н.Лейтес розуміє задатки як задані передумови розвитку, які лише у взаємодії з іншими умовами, передусім із соціальним середовищем, можуть бути включеними протягом життя в діяльність, у формування здібностей. Ще довгі роки після народження у нерозривному зв'язку з навколишнім світом продовжується дозрівання мозку дитини. Недарма у людини, на відміну від тварини, таке довге дитинство: їй потрібно усього навчитися [4, с. 8]. С.Науменко, поділяючи цю точку зору, вважає, що і задатки, і здібності є вродженими. Задатки – на анатомо-фізіологічному рівні, а здібності – як якісні властивості психічних функцій (перцептивної, психомоторної, емоційної, мнемічної тощо) [6, с. 35].

Ряд учених при аналізі ролі природного та соціального, спадковості та виховання в становленні здібностей використовують поняття “генотип” та “фенотип”.

Генотип, як відомо, є сукупністю всіх генів, які зумовлюють спадковість задатків, котрі людина отримує при народженні. Фенотип є реалізований через середовище генотип у вигляді конкретних ознак, тобто зовнішніх і внутрішніх структур та функцій організму [2, с. 28].

Основними елементами, з яких складається поведінка людини у найпростіших і найскладніших формах, є реакція. Психологи під реакцією розуміють дію організму у відповідь на будь-який подразник, певну взаємодію між організмом та довкіллям. Ступінь вияву ознак виражається нормою реакції, під якою розуміється максимальний діапазон змін даної ознаки залежно від умов середовища [2, с. 28]. Будь-яка реакція обов'язково включає в себе три основні моменти. Перший – це сприймання

організмом подразників зовнішнього середовища. Наступний момент – переробка цих подразнень у внутрішніх процесах організму, збудження поштовхом до діяльності. Нарешті, третім моментом є дія організму у відповідь, здебільшого рухова, яка з'являється у результаті внутрішніх процесів. Якщо цей момент називається моторним, то другий, пов'язаний з роботою центральної нервової системи людини, визначається як центральний. Усі три моменти – сенсорний, центральний та моторний (сприймання, його переробка та дія у відповідь) неодмінно присутні у будь-якому акті реакції [2, с. 48]. У складних формах людської поведінки вони набувають дедалі прихованіших форм і часто потрібен досить складний аналіз для того, щоб розкрити природу реакції. Однак, навіть у найскладніших формах, людська поведінка будується за типом і моделлю такої ж реакції, що і в найпростіших формах у рослин та одноклітинних організмів.

Становлення людини відбувається не в силу її високобіологічної організації, а на базі цієї організації в процесі навчання, гри, предметно-практичної діяльності та спілкування. Для педагогіки цей висновок є методологічно важливим, оскільки навчання і виховання постають головними чинниками розвитку здібностей. Дійсно, не можна погодитися з тим, що здібності людини – цілком вроджені якості. Людина успадковує не готові здібності, а тільки їх задатки – можливості формування здібностей за відповідних умов, тобто, при становленні та розвитку. “Інакше, пам'ятаючи, що генотип людини сформувалася 30–40 тис. років тому, ми прийдемо до парадоксального висновку: задатки..., скажімо, літературних здібностей виникли за тисячоліття до того, як з'явилися самі види діяльності, в ході розвитку яких ці задатки повинні були б утворитися й генетично зафіксуватися” [2, с. 33]. Задатки людини визначаються як генетично зумовлені потенції розвитку анатомо-фізіологічних та психічних особливостей, до того ж фактичний розвиток і тих, і інших (хоча й різною мірою) залежить від зовнішніх, передусім, соціальних умов [8, с.147].

Використовуючи поняття “норма реакції”, задатки можна визначити як норму реакції відповідних їм здібностей.

При розгляді питання щодо формування здібностей важливо враховувати, що зв'язок між задатками та здібностями неоднозначний. На базі різних за структурою задатків можуть формуватися схожі здібності, і навпаки, на базі схожих задатків – різні здібності [5, с. 93]. У зв'язку з цим правомірна постановка питання щодо співвідношення спадковості та виховання: “Які психічні можливості (задатки) людини, що визначаються нормою реакції, і наскільки вони реалізуються шляхом виховання та навчання? Чи можна визнати правильним твердження про те, що розвиток здібностей повністю визначається соціальними умовами?” Методологічно важливим є висновок про те, що спадковість детермінує можливості психіки, а виховання та навчання (у тому числі й самовиховання) – їх реалізацію в тій чи іншій мірі [2, с. 29].

Здібності становлять формально-операційний аспект свідомості і характеризуються генетичною та

соціальною зумовленістю. Генетична детермінація може також визначити мету складності ідеальних образів, що формуються у суб'єкта. "Розподіл людей за величинами спадкових задатків не може виявлятися у чистому вигляді, оскільки при аналізі якості та діяльності людини ми завжди маємо справу не з генотипом, як таким, а із фенотипом" [2, с. 31]. Становлення здібностей є результатом взаємодії задатків із чинниками середовища.

Генетичні та соціальні чинники можуть виступати як складові лише при встановленні відмінностей: будь-яка актуальна величина здібностей передбачає участь як генотипу, так і середовища. Правильний, на наш погляд, підхід міститься у постановці наступного питання: "Яка генетично зумовлена норма реакції здібностей, і наскільки вона реалізується в даних соціальних умовах?"

Виявлено, що для кожної людини характерні більш виражені задатки стосовно одних здібностей, і менш виражені – стосовно інших. Прямих способів вимірювання задатків ще не створено, однак про їх наявність можна судити за вираженою схильністю до певної діяльності. Це слід особливо враховувати при діагностиці здібностей, оскільки різні люди виявляють схильність до різних видів діяльності, і це дозволяє припустити, що кожній людині властиве своєрідне поєднання задатків.

Н.Лейтес зазначав, що "...здібності завжди виступають у єдності із набутими знаннями та вміннями. Однак вони не зводяться до отриманої підготовки: відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, які потрібні для набуття відповідних знань та вмінь, у різному рівні їх засвоєння, особливостях використання знань та вмінь" [4, с. 5]. Окрім вираженої схильності, відомі також випадки стійкого неприйняття людьми окремих видів діяльності, наприклад, відома нелюбов О.Пушкіна та С.Аксакова до математики, а Д.Менделєєва – до мов.

Загальноновизнаним є відкриття І.Павловим існування серед людей уроджених типів "мислителів" та "художників", у яких відповідно превалюють здібності до понятійно-логічного або наочно-образного мислення. Природною основою здібностей є спеціальні людські типи вищої нервової діяльності (ВНД) – "художник", "мислитель" і "середній тип", який характеризується різними співвідношеннями першої та другої сигнальних систем [6, с. 9].

Усе це дає підставу для висновку про те, що кожній людині характерний свій "індивідуальний профіль обдарованості" – якісна своєрідність співвідношення величин задатків. На думку Н.Лейтеса: "...структура індивідуальності людини має багаторівневу будову, при цьому окремі рівні (генетичний, морфологічний, фізіологічний) знаходяться у постійній взаємодії" [9, с. 394].

З позиції диференціальної психології, яка дозволяє дослідникам застосовувати методики для вивчення індивідуальних відмінностей у широкому розумінні цього слова, а також засобів вимірювання деяких потенційних здібностей кожної лю-

дини, Е.Голубєва вважає, що необхідне змістовне співвідношення вродженого та набутого в індивідуально-неповторній своєрідності кожної людини [6, с. 7]. Причому "вияви обдарованості менш залежні від терміну початку навчання, аніж розвиток здібностей" [9, с. 281].

Ученими розглянуто психологічні механізми обдарованості людей до окремих видів діяльності – інтелектуальної, художньої, технічної, соціальної. Зокрема, О.Мелік-Пашаєв характеризує художню обдарованість як здібність виражати духовний зміст у адекватному образі [3, с. 75]. Справжню художню обдарованість, а не її вихованість, так би мовити, варіант, – зазначала Н.Бехтерева, – дуже важко стримати, приховати. Вона /він – якщо талант/ вимагає самовираженості, начебто живе своїм життям, одночасно залежним і незалежним від носія цієї обдарованості. Причому вимагає не тільки виходу, а й простої праці [7, с. 35].

На жаль, механізми перетворення задатків у здібності досліджені поки що недостатньо. Різні здібності потребують для свого формування різних зовнішніх умов та впливів. Методологічно важливим для педагогіки є розуміння того, що формування одних здібностей потребує лише тренування, інших – вправ, які включають зворотний зв'язок, третіх – навчання, яке ґрунтується на встановленні зв'язків між тим, що засвоюється, з уже засвоєним у процесі вправ та тренувань. Очевидно, найперше виявляються сенсорні здібності, які набувають вираження вже невдовзі після народження. Інші здібності виявляються не так швидко.

Щодо питання геніальності та таланту зазначимо, що умовами їх становлення є наявність високих спадкових задатків і ряду певних соціальних чинників, у першу чергу відповідного навчання та наявності суспільної потреби у відповідній діяльності, завдяки якій можливі реалізація задатків та формування на їх основі видатних здібностей. Ні високі спадкові задатки, ні виховання самі по собі, у відриві одне від одного, не можуть забезпечити виникнення таланту. Це явище можливе тільки при сукупності генетичних та соціальних чинників. Такий підхід відповідає об'єктивно існуючій природно-генетичній та соціальній психіці людини.

Отже, концепція генетичної та соціальної детермінації здібностей, побудована на поняттях "норма реакції" та "індивідуальний профіль обдарованості", може слугувати достатньою методологічною базою наукової програми антропологічних та психологічних досліджень здібностей, а також педагогічної діяльності з їх формування та розвитку.

Водночас поки що не вирішені фундаментальні питання, пов'язані з розкриттям психологічної суті музичних здібностей, їх детермінацією, процесом та умовами формування; лишається мало вивченим і педагогічний аспект їх формування та розвитку, однак взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку здібностей є відправним пунктом і теоретичною основою для вирішення корінних питань теорії музичних здібностей.

Література

1. Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психол. журнал. – 1984. – Т. 5, №3. – С. 46–55.
2. Губанов Н.И., Царегородцев Г.И. Биологическая и социальная детерминация способностей // Философские науки. – 1988. – №2. – С. 23–35.
3. Колосок В.И. Исследование психологических механизмов чувства тембра как эмоциональной музыкальной способности // Психология одаренности: проблемы, структура, показатели: Сб. статей. – Украинский центр творчества детей и юношества, 1996. – С. 75–78.
4. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 78 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер.: Педагогика и психология. – №4.)
5. Ломов Б.Ф. Соотношение социального и биологического как методологическая проблема психологии // Вопр. философии. – 1976. – №4. – С. 83–95.
6. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят: Програма та методичні рекомендації. – К.: Магістр – S, 1996. – 96 с.
7. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології. – К.: Логос, 1995. – 103 с.
8. Платонов К.К. Социальное и биологическое в структуре личности // Вопр. философии. – 1970. – №9. – С. 141–147.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр “Академия”, 1996. – 416 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

GENETIC AND SOCIAL FACTORS OF FORMING THE APTITUDE FOR MUSIC

O.V.Koval

In this article the problem of biological and social determination of the aptitude for music is raised. The role of heredity and upbringing is exposed. The author emphasizes the importance of pedagogical influence on the development of the aptitude for music.

Key words: heredity, social determination, aptitude for music, upbringing, formation of aptitude.

УДК 378.134:57

ІНТЕЛІГЕНТНІСТЬ – КОМПОНЕНТ ДУХОВНОГО І ДУШЕВНОГО ЗДОРОВ'Я – В СВІТЛІ АКТУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ СЬОГОДЕННЯ

Євсєєва О.В.

Аналізується проблема інтелігентності в контексті завдань вищої освіти і можливості осмислення цього поняття студентами при вивченні в курсі вікової фізіології і валеології теми духовного і душевного здоров'я. Пропонується варіант практичної роботи з визначення рівня інтелігентності людини.

Ключові слова: завдання і функції вищої освіти, інтелігенція, інтелігентність (компонент духовного і душевного здоров'я), анкета з визначення рівня інтелігентності людини.

Анализируется проблема интеллигентности в контексте задач высшего образования и возможности осмысления этого понятия студентами при изучении в курсе возрастной физиологии и валеологии темы духовного и душевного здоровья. Предлагается вариант практической работы по определению уровня интеллигентности человека.

Ключевые слова: задачи и функции высшего образования, интеллигенция, интеллигентность (компонент духовного и душевного здоровья), анкета по определению уровня интеллигентности человека.

У пострадянському суспільстві, де спільнота не об'єднана ідеологією побудови комунізму, люди живуть у різних реальностях: соціалістичного суспільства, дикого капіталізму, злочинного світу, демократичного суспільства, що формується. Багатьом людям надзвичайно важко не тільки жити в таких умовах, де терплять крах світоглядні, культурологічні основи життєдіяльності, але й оптимізувати індивідуальний розвиток. Зростання руйнівності війн, невротизму, психічних захворювань і соціальної самотності, деструкція звичаїв і зростання інформаційного сміття в культурному просторі дозволяють говорити про небезпеку культурно-антропологічної кризи.

Вищій освіті, яка є вирішальною ланкою професійного та духовного становлення особистості, в умовах національно-культурного відродження, становлення економічної та політичної незалежності України, належить важлива роль в оптимізації становлення суспільного життя та його осмислення людиною. Відповідно до законодавства країни вища школа є основним інститутом трансляції культури, де відбувається формування найновіших культурних цінностей, передача їх молоді з метою формування інтелектуального потенціалу суспільства. В основу розвитку освіти має бути покладено систему навчання, спрямовану на подолання кризових явищ, створення механізмів саморозвитку та виходу в русло загальноцивілізаційних процесів.

Вища школа як окрема важлива соціальна ланка, виконуючи цілий ряд суспільнозначущих завдань та функцій [1–3], сприяє виходу країни із кризи. **Завданнями** вищої школи є:

– історичне успадкування, збереження і розвиток національної культури;

– виховання патріотів, громадян правової, демократичної, соціальної держави, з високи рівнем моралі;

– різносторонній розвиток дітей та молоді;

– формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості;

– формування у дітей та молоді цілісного наукового світогляду, розвиток культури міжетнічних зв'язків;

– систематичне оновлення всіх аспектів освіти, що відображають зміни в культурі, економіці, науці, техніці, технологіях;

– подолання одноманітності та деформацій у системі освітніх установ, що склалися за часів тоталітаризму в освітянській сфері;

– створення необхідного правового забезпечення, спроможного регулювати відносини між державою та навчальними закладами, між усіма суб'єктами освітянської діяльності;

– подолання монополізму певної групи освітніх установ, забезпечення цілеспрямованої орієнтації кожного навчального закладу на попит, потреби та зацікавленість різноманітних соціальних та професійних груп населення; стимулювання у відповідності з цими потребами розвитку нових типів освітніх установ і поступова зміна або припинення діяльності тих, які не відповідають вимогам нових соціальних відносин.

До соціальних функцій вищої школи відносяться [3]:

– соціально-економічні, пов'язані із формуванням та розвитком інтелектуального, науково-технічного і кадрового потенціалу суспільства;

– соціально-політичні, реалізація яких дозволяє забезпечити безпеку суспільства в самому широкому її розумінні, соціальний контроль, соціальну мобільність, стійкий розвиток суспільства;

– функції культуротворчі, розвиток духовного життя суспільства, де вищій школі належить провідна роль, оскільки вона безпосередньо впливає на формування особистості, на розвиток у неї соціальної відповідальності і сприяє збереженню, розвитку і трансляції духовного спадку.

Напрямок розвитку освіти в сучасних умовах визначає нова парадигма – **гуманізація освіти**. В.І.Астахова [1] розуміє гуманізацію освіти: як визнання людини за найвищу соціальну цінність, повагу до особистості, до її гідності, запитів та інтересів, особистих цілей та стремлень, створення максимальних умов для найповнішого розкриття її здібностей, для її постійного самовдосконалення та самоутвердження. Крім того – як поворот освіти до цілісної картини життя і перш за все – до світу культури, світу людини, до олюднення знання та формування гуманітарного, системного мислення.

Особливий зміст у визначенні гуманістичних підходів до реформування освіти в Україні має проблема національної спрямованості освіти, її національного самовизначення, що полягає у невід’ємності освіти від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією й традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, перетворенні освіти на важливий інструмент національного розвитку й гармонізації національних відносин. Саме цей принцип виступає одним із найважливіших не лише в освітній, але й у національній політиці України.

Парадигма гуманізації освіти детермінує те, щоб молода людина могла здобути такі знання, які б мали за свою найважливішу мету – забезпечення майбутнього існування людини в біосфері, підготовку людини до людських відносин із природою, до розуміння свого місця та ролі в подальшому розвитку цивілізації. Для цього в кризовому соціумі повинна бути цілеспрямована виховна робота на формування духовності, **інтелігентності**, освіченості, які стають не просто наріжними, а деякою мірою навіть важливішими, ніж суто освітні завдання, і в цьому виявляється найбільший гуманістичний сенс, бо природа не дала людині достатніх механізмів гальмування агресивності як внутрішньо-індивідуальної, так і позавидової. Ці “механізми” відпрацьовувалися в людині історично, вони закріплені в морально-етичних нормах та в культурі в цілому. Вони є безпосереднім наслідком виховного впливу. І якщо цей вплив зменшується, то “культурні гальма” слабшають, людина стає загрозою і для себе, і для свого оточення. Про цю загрозу красномовно свідчить екологічна криза, яка, поширюючись і далі, демонструє, як людина у своїй стихійно створювальній діяльності спроможна залишити навколо себе пустелю.

В усі історичні часи, а в періоди кризи особливо, культура та розум є захисними механізмами величезної сили. Їх слід формувати, підтримувати, стимулювати і, в першу чергу, через систему освіти, через навчання та виховання, головною метою яких є в сучасних умовах виховання почуття відповідаль-

ності вільної людини, відповідальності за все, що відбувається з нею та навколо неї. Останнє невід’ємно пов’язане із такою важливою якістю людини як інтелігентність.

Сам термін “інтелігенція” з’явився в Росії на початку 60-х років XIX ст. Вперше його відтворив в одній із своїх статей письменник П.Д.Боборикін. З початку 80-х років XIX ст. термін “інтелігенція” в Росії позначав певну суспільну силу, під якою розумівся специфічний соціальний прошарок людей, які були не завжди спеціалістами високого рангу в своїй діяльності, частіше вони були дилетантами або мало займалися своєю професією, хоча певний рівень знань і культури їм був притаманний. В “Психологічеськом словаре”, виданому у 1990 р., вказується, що інтелігенція об’єднувала групу людей так званих вільних професій – художників, письменників, вчених тощо [6, с.144–145]. Головними якостями інтелігентів у російській інтерпретації була завжди небайдужість до суспільних проблем (суспільства в цілому, рідної країни зокрема). В Європі на перших етапах входження термін “*intelligentia*” використовувався для позначення інтелекту взагалі, когнітивних здібностей людського розуму зокрема.

Поступово термін “інтелігенція” з’являється в різних мовах. У кінці 20-х років XX століття Оксфордський словник визначає інтелігенцію як “частину нації, що прагне самостійності мислення”, американський Уебстеровський словник 1966 р. пропонує таке значення: “клас освічених людей, які являють собою особливу наділену самосвідомістю частку нації, що ... виконує лідерську роль інтелектуального, соціального або політичного авангарду” [7]. На перші місця закордонні видання у визначенні інтелігентів ставлять все ж спеціалістів в області гуманітарних наук, а також “людей розумової діяльності” з високим рівнем свідомості.

У процесі історичного розвитку відбулося розділення термінів “інтелігенція” та “інтелігентність”. Під першим стали розуміти соціальну роль, під другим – особистісні специфічні якості людини. Це обумовлено тим, що етико-психологічні особливості, які були притаманні людям певного шару і професій з часом стали характерними іншим представникам суспільства. До інтелігентності відносять комплекс важливих інтелектуальних і моральних якостей: загострене почуття соціальної справедливості; приналежність до надбань світової і національної культури; засвоєння загальнолюдських цінностей; слідування велінню совісті, а не зовнішнім імперативам; тактовність і особистісна порядність, що виключають прояви нетерпимості, ворожості в національних стосунках, грубості в особистісних стосунках; здатність до співпереживання; ідейну спрямованість у сукупності із терпимістю до людей, що думають інакше.

Зараз на буденному рівні інтелігентами вважають людей із вищою освітою. Але це не завжди так. Інтелігентом може бути людина і без формальної освіти. В епоху сталінської доби та в період радянської історії інтелігенти як прошарок між робітниками і селянами вважався ненадійним класом. У період командно-адміністративної системи при показній прихильності до інтелігентів мало місце реальне їх несприйняття бюрократичним апаратом держави,

який бачив у ній спільноту, здатну осмислити, оцінити, осудити суспільні деформації. Характерне для інтелігентів почуття соціальної справедливості суперечить очікуванню владою згоди з усіма наказами, рішеннями. Властивий інтелігентам інтернаціоналізм протидіє шовінізму, але сприяє розвитку національної самосвідомості. Орієнтація на загальнолюдські цінності протидіє стереотипам ворожості, антагонізму.

В останній час починають створюватися передумови для перетворення інтелігентності в загальнозначущу цінність, для усвідомлення її як важливої умови розвитку особистості і суспільства. Звідси й головна гуманістична лінія всієї навчально-виховної роботи – **формування інтелігентності** [2], *яка визначається не стільки рівнем знань, умінь та навичок, скільки рівнем розумових здібностей, інтелекту, духовності, моралі, загальної культури, які забезпечують високий рівень як самосвідомості, так і соціальної свідомості людини, що робить її небайдужою до проблем суспільства, батьківщини і готових до служіння людям.*

Крім запропонованих шляхів формування інтелігенції (підвищення “загального середнього рівня” населення, створення елітарних освітянських центрів), важливим, на наш погляд, є реальні практичні кроки у зазначеному напрямку при підготовці фахівців із вищою освітою. Закладені можливості щодо вказаного є і в курсі вікової фізіології і валеології, який має світоглядне біологічно-філософське значення для майбутніх фахівців різних рівнів освіти – вчителів, вихователів, викладачів середніх та вищих навчальних закладів, батьків. Адже він спрямовує студентів на поглиблення знань щодо феноменів: здоров’я, хвороба, третій стан, організм людини, розвиток дитини, соціальне здоров’я, фізичне здоров’я, психічне здоров’я, духовне та душевне здоров’я, їх чинників, а також на формування практичних навичок природних засобів підтримання і відновлення здоров’я. Цей курс сприяє формуванню у студентів таких компонентів інтелекту, які роблять їх небайдужими до власного здоров’я як основи здоров’я нації, людства.

Під час вивчення на практичному занятті теми “Духовне і душевне здоров’я” в курсі вікової фізіології і валеології, а саме після аналізу розуміння студентами феноменів “духовне і душевне здоров’я” [4], сутності поняття “інтелігенція”, “інтелігентність” є можливість проведення практичної роботи з визначення рівня інтелігентності студентів за розробленою нами анкетю “Рівні інтелігентності людини”, виходячи із таких якостей як небайдужість до проблем суспільства, батьківщини і готовність до служіння людям.

Рівні інтелігентності людини:

-2 осуджує лікарів, вчителів, владу, народ, суспільство, весь навколишній світ;

-1 намагається змінити оточуючих, а не себе;

0 Спокійно філософськи сприймає життєві явища;

+1 має бажання пізнавати себе, оточуючий світ і розвивати в собі позитивні суспільно корисні якості;

+2 вивчає себе, аналізуючи літературу, життя і робить перші кроки з розвитку в собі позитивних суспільно корисних якостей;

+3 навчається позитивним життєвим навичкам у осередках формальної і неформальної освіти та поступово змінює себе на краще;

+4 цілеспрямовано формує в собі позитивні звички і успішно долає негативні життєві звички;

+5 служить людству (в роки студентства *активно приймає участь* у різних заходах студентської групи, оптимізуючи її життя);

працюючи, *активно приймає участь* у різних заходах професійного колективу – мікрогрупи, членом якої є її життя;

+6 служить людству (в роки студентства *активно організовує* різні заходи серед студентської молоді факультету, вузу, оптимізуючи їх життя);

працюючи, *активно організовує* різні заходи професійного колективу – заводу, фірми тощо, оптимізуючи їх життя);

+7 служить людству (в роки студентства *активно організовує* різні заходи не лише серед студентської молоді, але й *поза студентською аудиторією*, оптимізуючи їх життя);

працюючи, *активно організовує* різні заходи в професійному колективі, місті, області, країні, оптимізуючи їх життя);

+ 8 служить людству (в студентські роки чи працюючи бореться із корупцією, хабарництвом, несправедливістю тощо, руйнуючи застарілі форми суспільного життя, прокладаючи шлях новим формам суспільного життя).

Крім того, студентам можна запропонувати продовжити цю роботу вирішенням творчого завдання з виявлення рівня інтелігентності за показниками способу життя. Доцільним доповненням до теми є використання літературного доробку, а саме віршів науковця і поета В.Івашенка [5] (представляємо їх нижче). Їх зачитування і обговорення сприяє осмисленню студентами філософського аспекту валеології через художнє слово.

Ну хто ж такі інтелігенти?

Що робить їх взірцем для нас?

Освіта, фах чи, може, гени?

Чому їх обминає час?

Ім що, відома вища правда?

В селі будь-який дідок

Розкаже вам, навіщо слава,

Чому шануємо жінок?

У чому сенс життя людського?

Навіщо віра, щастя в чім?

А люди тягнуться до нього,

Бо легко й тепло поруч з ним.

Хоч в мудрості завжди печаль є.

Інтелігент – це оптиміст:

Він в негараздах помічає

Смішний парадоксальний зміст.

Він – розум, совість, честь народу,

Його душа, майбутній злет.

Інтелігент – це як порода,

Це Богом даний інтелект.

З душею щедрою на щирість,

На доброту і співчуття.

Інтелігент – це Божа Милість

І приклад гідного життя.

І ні при чому тут освіта,

Чини, звання чи визнання.

Інтелігенція – це світло і приклад гідного життя.
[Віталій Іващенко. Українці! – К.: ЕКМО, 2008. – С. 38].

Господь дає інтелігентність
Не тим, хто пнеться догори.
Селяни можуть будь шляхетні
І темними професори.
Чому шаную так інтелігентів?
В них кожна думка почуттям зігріта.
Вони байдужі до падінь і злетів.
Сміються щиро над собою й світом.
[Віталій Іващенко. Українці! – К.: ЕКМО, 2008. – С. 39].
Інтелігентність – мій взірць і стимул.
Зразків шукати не ходіть далеко.
Можливо, живете ви поміж ними.
Інтелігентний той, із ким вам легко!

[Віталій Іващенко. Українці! – К.: ЕКМО, 2008. – С. 81].

Розум в цілому хвалити не треба.
Благо від нього, від нього і гріх.
Що таке хитрість – це розум для себе.
Інтелігентність – це розум для всіх.
[Віталій Іващенко. Українці! – К.: ЕКМО, 2008. – С. 130].

Такий підхід до вивчення в темі “Духовне і душевне здоров’я” проблеми інтелігентності дає змогу студентам осмислити і проаналізувати прояви інтелігентності в реаліях власного життя. Крім того, запропоновану анкету можна використати у філософських, психологічних дисциплінах, а також програмах оздоровчого спрямування.

Література

1. Астахова В.І. Гуманістичний напрям оновлення освіти // Вчені записки ХГУ “Нар. укр. акад.”. – Т. 4. – Х.: НУА, 1998. – С. 7–16.
2. Астахова Е.В. Интеллигенция в кризисном социуме (к истории вопроса) 17// Вчені записки ХГУ “Нар. укр. акад.”. – Т. 4. – Х.: НУА, 1998. – С. 17–32.
3. Астахова Е. Социальные функции высшего образования: эволюционные процессы на рубеже веков / Вчені записки ХГУ “Нар. укр. акад.”. – Т. 6. – Х.: НУА, 2001. – С. 7–26.
4. Евсеева О.В. Методичні аспекти вивчення проблеми духовного і душевного здоров’я // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: “Педагогіка та психологія”. – Вип. 388. – Чернівці: Рута, 2008. – С. 38–44.
5. Іващенко В. Українці! – К.: ЕКМО, 2008. – 695 с.
6. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошенко. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

INTELLIGENCE AS COMPONENTS OF SPIRITUAL AND MENTAL HEALTH IN THE LIGHT OF CURRENT TASKS OF THE HIGHER SCHOOL OF TODAY

O.Evseeva

The author analyses the problem of intelligence (*education and good manners*) in a context of problems of higher education and the problem of possibility of students’ comprehension of this concept while studying the theme of spiritual and emotional health in the course of age physiology and valeology.

The variant of practical work as for defining the person’s level of intelligence is offered by the author.

Key words: tasks of high education functions, intellectuals, intelligence (as component of mental and emotional health), questionnaire to define person’s intelligence level.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 811.111'373

ОСВОЄННЯ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ТЕРМІНОСИСТЕМАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Помігуєва Л.П.

У статті висвітлюються актуальні питання суттєвих змін у лексиці англійської мови. Обґрунтовується потреба подальшого вивчення та систематизації терміносистем економічних та сільськогосподарських наук. Визначаються та характеризуються наукові підходи до зарахування запозичень до складу інших мов.

Ключові слова: терміносистема, англійські запозичення, сільськогосподарські терміни, іншомовні слова.

В статье излагаются актуальные вопросы существенных изменений в лексике английского языка. Обосновывается потребность дальнейшего изучения и систематизации терминесистем экономических и сельскохозяйственных наук. Определены и охарактеризованы научные подходы к внесению заимствований к составу других языков.

Ключевые слова: терминесистема, англоязычные заимствования, сельскохозяйственные термины, иностранные слова.

Англійська мова безпосередньо пов'язана з усіма сферами людської діяльності. Радикальні перетворення у житті суспільства призводять до суттєвих змін у лексиці сучасної англійської літературної мови. В умовах формування ринкових відносин у суспільстві однією з найбільш динамічних частин лексико-семантичної системи мови виступає як економічна термінологія, так і сільськогосподарська, оскільки це викликано появою нових форм господарювання, розширенням контактів із зарубіжними партнерами у сфері виробництва та збуту товарів і послуг. Швидкий процес оновлення лексики часто відбувається за рахунок запозичень з інших мов. Це призводить не лише до збагачення термінології, а й до певного хаосу, невпорядкованості термінів. Відповідно стимулюється дискусія щодо доцільності застосування іншомовних слів.

Отже, терміносистема сільськогосподарських наук в англійському мовознавстві потребує подальшого вивчення та систематизації. Вирішення цієї проблеми є важливим не тільки для мовознавців, а й для економістів і аграріїв, оскільки наука все активніше входить до світової спільноти, розширює й поглиблює зв'язки з колегами з інших країн, вивчає їхній досвід. Незважаючи на значні відмінності у структурі систем різних держав, відбувається пошук мовних засобів вираження еквівалентних понять з метою подолання термінологічних непорозумінь у діловому фаховому спілкуванні.

Брак упорядкованої та унормованої сучасної термінології став особливо відчутним при розгор-

танні нормотворчої роботи [4]. Нормотворчий процес ускладнюється через термінологічні проблеми, оскільки, як відомо, будь-який нормативний акт має спиратися на чіткі, однозначні поняття й терміни.

Таким чином, необхідність унормування сільськогосподарської термінології в англійській мові, відсутність систематизованого дослідження термінів наук зумовлює вирішення проблем досліджень. Цікаво знати суть, причини, місце іншомовних запозичень у сільськогосподарській терміносистемі англійської мови, особливості їх функціонування та перспективи використання.

Лексика сільськогосподарської сфери – це та частина словникового складу мови, до якої входять поняття, що позначають назви предметів, явищ, процесів соціально-економічного життя. Вона пов'язана з відповідними науками та сферами як економічного життя – менеджментом, маркетингом, фінансами, людськими ресурсами, правом, виробництвом, оподаткуванням, страхуванням тощо, так і екологією, агроекологією. Одним із основних джерел формування сучасної англійської сільськогосподарської лексики є чужомовні запозичення.

Це пов'язано, зокрема, з тим, що наукові поняття, виражені сільськогосподарськими термінами, за своєю природою прагнуть бути інтернаціональними, оскільки терміни функціонують саме у тих сферах людської діяльності, де реалізуються міжнародні відносини. Економічні, політичні та культурні зв'язки між різними народами є зовнішніми чинниками мовних інтерференцій, наслідком яких є запозичення лексичних одиниць.

Термін “запозичення” вживається у мовознавчій літературі в двох значеннях. З огляду на теорію мовних контактів, взаємодію мовних систем, запозиченням називають один із шляхів збагачення словникового складу мови (І.О.Бодуен де Куртене, Л.Блумфільд, Л.А.Булаховський). Цей термін також позначає процес входження й адаптації запозиченої лексеми і результат цього процесу – запозичене слово, лексему (І.М.Обухова).

Зокрема, освоєння іншомовних запозичень у наукових терміносистемах досліджуються і розглядаються багатьма вченими і літераторами. Хоча вже у ХХ ст. виділялись причини іншомовних запозичень, але, по-перше, не було розмежування екстралінгвальних та лінгвальних причин, по-друге, не було достатньої зорієнтованості на встановлення зв'язку причин запозичення з процесом освоєння слова у мові-рецепторі, і, по-третє, не виділялись окремо причини запозичення сільськогосподарських термінів.

Загалом можна виділити дві великі групи причин запозичення сільськогосподарських термінів: екстралінгвальні (позамовні) та внутрішньолінгвальні (власне мовні). До екстралінгвальних належать економічні, культурні та політичні контакти між державами, що значно посилюються в умовах глобалізації.

Внутрішньолінгвальними причинами запозичень є такі:

1) відсутність у мові еквівалентного слова для нового предмета, явища чи поняття;

2) тенденція до використання одного запозиченого слова замість звороту в англійській мові, напр.: the landscape gardener – horticulturist (landscape culturist am.);

3) прагнення до підвищення чіткості терміна, яке виражається у вилученні полісемії або омонімії в запозиченій мові, напр.: *manometer* – *der Manometer*.

Засвоєння мовою запозичуваних термінів – складний діяхронічний процес, у якому тісно переплітаються зв'язки й відношення, з одного боку, мови-позичальниці та мови-донора, а з другого, – внутрішньо-системні особливості самої мови-позичальниці. Ступінь освоєння запозичень залежить від наявності соціального замовлення, від особливостей семантики, давності запозичення (гіпотеза О.Д.Пономарева).

У момент запозичення будь-якого іншомовного терміна його значення й значення утвореного терміна можуть повністю збігатися в обох мовах. Надалі такий термін може зазнати змін і зсувів значень, характерних для будь-якого терміна, самостійно утвореного із елементів, які існують у власній мові.

В англійській мові сільськогосподарські терміни мають ширше значення, що можна пояснити й етимологією слів, адже вони мають англійське походження. Англомовні запозичені терміни в економічній терміносистемі української мови поділяються на декілька типів:

– запозичення досить давні, й настільки пристосовані до мови, що вже не відчувається їхнє іноземне походження. Вони часто й широко застосовуються й мають велику кількість похідних (*реальний, партнерство* тощо);

– суто англомовні слова, які часто використовуються в мовленні, виходять за межі професійної сфери вживання й поступово стають загальномов-

ними одиницями (*супермаркет, провайдер, дилер, спонсор, бренд*);

– варваризми – рідковживані іншомовні слова, які легко замінюються питомою лексикою й використовуються у фаховому спілкуванні. В побутовій мові почути їх майже неможливо [7, с. 9], напр.: *дисперсія* – *відхилення* (*бухг., фін.*), *ажіо* – *премія, винагорода* (*марк., стр.*), *ануїтет* – *щорічний дохід, щорічна рента* (*фін.*), *леверидж* – *платоспроможність* (*фін.*);

– інтернаціоналізми – такі міжнародні терміни, які вживаються не менше, ніж у трьох неспоріднених мовах [6, с. 164], напр.: *holding* – англ., *das Holding* – нім., *холдинг* – укр. та рос. – вид підприємництва, суть якого полягає у придбанні контрольного пакету акцій різних компаній з метою контролю за їхньою діяльністю й отримання дивідендів; *Leasing* – англ., *Das Leasing* – нім., *лизинг* – рос., *лізинг* – укр. – довгострокова оренда обладнання, машин, споруд виробничого призначення.

Основна причина іншомовних запозичень полягає, передусім, у суперечностях між вимогами точності терміна, з одного боку, й практичної лаконічності, – з другого. Проте існує велика кількість випадків, коли термін запозичується для позначення старого поняття. Таким чином, у мові співіснують різні за походженням номінативні одиниці, які позначають те саме явище, тобто синонімічні пари. Вони бувають двох типів:

а) англомовне запозичення – однокомпонентний український еквівалент: *дайджест* – огляд; *дилер* – посередник, представник; *дисконт* – знижка; *консалтинг* – консультування; *менеджер* – керівник; *офшорний* – іноземний;

б) англомовне запозичення – багатокомпонентний український еквівалент: *траст* – довірче товариство; *форс-мажор* – непередбачені обставини. За спостереженнями, англіцизми використовують частіше, ніж їхні українські відповідники. Важливу роль у використанні англіцизмів, що належать до першої групи, відіграють соціально-психологічні причини: мовці часто надають перевагу іншомовним словам, як більш престижним, модним. У другій групі вища частотність англіцизмів порівняно з українськими відповідниками пояснюється прагненням мовців до економії мовних засобів (запозичення значно компактніші).

Термінологія різних сфер постійно змінюється й оновлюється, отже варто пильніше ставитися до тієї лексики, що стає характерною для вжитку, інакше існує ризик переобтяження терміносистеми іншомовними прямими запозиченнями й калькуваннями. Інколи складається враження, що ми більше піклуємося про міжнародність термінології, про те, щоб вона була сприйнята представниками тих націй, із мов яких відбувається запозичення.

Науковий підхід до прогнозування долі іншомовних запозичень може сприяти встановленню чітких критеріїв зарахування запозичень до складу іншої мови. Проти неконтрольованих англомовних запозичень доволі активно виступають мовознавці з інших слов'янських країн, вважаючи, що надмірне захоплення іншомовними словами завдає шкоди рідній мові не лише на лексичному рівні, але й для її будови загалом. Тому слід намагатися використовувати власні мовні ресурси для адекватного відображення нових реалій суспільства.

Література

1. Бутко О.С., Засадіна Л.П. Термін і його значення. – К., 2004.
2. Вилстон Б. Звідки беруться слова? – Мінськ, 1999.
3. Д'яков А., Кияк Т., Куделько Д. Основи термінотворення. – К., 2000.
4. Соневицький Р. Базова економічна фінансова та ділова термінологія: Англо-український словник. – Тернопіль, 2001.
5. Шимків А. Англо-український тлумачний словник економічної лексики. – К., 2004.
6. The Oxford Dictionary for International Business. – Oxford: Oxford University Press, 1998.
7. Polkovsky V. A Note on Lexical Changes in the Contemporary Ukrainian Language since Independence (1991–2005) // Slavic and East European Journal. – 2006. – Vol. 50, №3. – P. 486.

LEARNING LOANWORDS IN ENGLISH TERMINOLOGICAL SYSTEMS

L.P.Pomiguyeva

This article states the current issues of significant changes in the English vocabulary. The author substantiates the need of further study and systematization of the terminological systems of Economics and agricultural sciences. The scientific approaches to introduction of loanwords into other languages are defined and described.

Key words: terminological system, English loanwords, agricultural terms, foreign words.

УДК 372.881.1

ПІЗНАННЯ СТУДЕНТАМИ БАГАТОМАНІТНОСТІ КУЛЬТУР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Гулецька Я.Г.

У статті розкривається роль іноземної мови у пізнанні студентами багатоманітності культур світу. Автором розглянуто деякі підходи до вивчення іноземних мов у світовій педагогіці.

Ключові слова: культура, соціокультурний контекст, діалог культур, загальнокультурна компетентність.

В статье рассматривается роль иностранного языка в познании студентами многообразия культур мира. Авторами раскрыты некоторые подходы к изучению иностранных языков в мировой педагогике.

Ключевые слова: культура, социокультурный контекст, диалог культур, общекультурная компетентность.

Постановка проблеми. Освіта у ХХІ столітті ще далі стає динамічнішою, орієнтованою на нинішні та майбутні запити суспільства. На сучасному етапі розвитку людства на освіту покладається головна надія у здійсненні толерантної, мирної взаємодії всіх народів і культур на основі їх взаємозбагачення. Освіта, зокрема вища, повинна забезпечити збереження власної культури, ціннування та повагу до інших культур, сприйняття культурного розмаїття як джерела збагачення; виступати провідником національних і загальнолюдських цінностей, гарантувати свободи та рівні права усіх громадян, надавати можливості для повної самореалізації унікальної особистості.

Особливого значення в умовах всесвітньої інтеграції суспільства набуває іноземна мова як засіб пізнання багатоманітності та цінності інших культур. Діалог культур є засобом духовного єднання та самореалізації особистості. Знання студентами особливостей культури народів світу, вміння приймати найкраще сприятиме збагаченню їх власної культури, всебічному розвитку особистості. Як зазначає В.Біблер, освіта має бути звернена до ідеалу *людини культури* – вільної людини, що відмовляється від присвоєння готових істин, що самовизначається. Така людина відмовляється від присвоєння готового образу світу, готових відповідей на питання буття – вона шукає власні, глибоко особистісні рішення й у цьому пошуку виявляється такою, що зацікавлена у нескінченному і гранично унікальному особистісному діалозі з настільки ж унікальними культурними співрозмовниками [2, с. 17]. Глобалізація висуває людству нові завдання, але водночас відкриває величезні можливості. Тому, необхідно докласти максимум зусиль для того, щоб перетворити цей процес на позитивний для всіх народів.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченню соціокультурного аспекту навчання та виховання присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних учених: Ж.Гей, Д.Голлнік, Ж.Ірвін, Б.Круз, Н.Лаври-

ченко, І.Лощенової, С.Ніето, Ю.Пассова, О.Першукової, В.Сафонові та інших. Мовній освіті в контексті діалогу культур присвячені праці таких учених, як А.Баткін, М.Бахтін, В.Біблер, Г.Бірюкова, М.Каган, В.Маклін та інших.

Метою даної статті є аналіз ролі іноземних мов у пізнанні студентами університетів інших культур в умовах глобалізації суспільства.

Актуальною проблемою освіти сьогодні є вивчення соціокультурного контексту, оскільки ядром його виступають знання особливостей культури народів світу, вміння приймати найкраще з них і цим збагачувати власну культуру. Соціокультурний контекст припускає врахування у становленні особистості конкретних реалій, визначає значущість у формуванні свідомості студента оточуючого середовища, відношень з людьми, відношення до тих чи інших культурних цінностей [5, с. 5].

Багато дослідників по-різному трактують поняття “культура”, розглядають його у різних аспектах. Американська дослідниця С.Ньето, відображуючи погляди групи учених, цілком слушно стверджує, що культуру “можна розуміти як ціннісні орієнтації, традиції, соціальні та політичні відносини, світосприйняття, що постійно змінюються, створюються та поділяються групою людей, пов’язаних між собою комплексом факторів, які можуть містити загальну історію, географічне розташування, мову, соціальний клас чи релігію” [7, с. 136].

Схоже визначення знаходимо у словнику з проблеми міжкультурної взаємодії, де культура трактується як сукупність значущих значеннєвих відносин – мови, звичаїв, звичок, етичних та естетичних норм, які формують структуру суспільства, його символіку [6, с. 65].

Важливим є визнання культури як стилю життя, що має відносний, а не абсолютний характер. Поняття культури постійно перебуває під впливом змістових змін, і те, що ми вважаємо реальним і

позитивним зараз, може завтра змінитися та навіть стати перешкодою на шляху прогресу. Такий “метафізичний погляд на перманентну трансформацію культурної ідентичності”, як зауважує Г.Дмитрієв, дає змогу запобігти застійним явищам в інтелектуальних пошуках, у суспільній думці; запобігти пропагандистських та інших стереотипів і надмірних узагальнень у сприйнятті людини однієї культури людиною іншої культури, які можуть призвести до неправильних висновків [3, с. 111].

У культурі “не можна бути лише споживачем”, бо кожна людина, яка бере участь у культурному процесі, є якоюсь мірою “співавтором, співтворцем результатів, які будуть одержані”; з авторами, які працювали в культурі до неї, вона “має увійти у творче спілкування, в діалог” [1, с. 123]. Кожна культура функціонує як діалог культур (або складових загальнолюдської культури), притаманних окремим особистостям, спільнотам (етнічним, релігійним, політичним, професійним тощо), історичним епохам.

Діалог культур реалізується в індивідуальному розумовому процесі як діалог індивідуальностей. Вивчення ж іноземної мови забезпечує краще розуміння іншої культури. Часто схована потреба в задоволенні загальнокультурних інтересів при вивченні іноземної мови веде до розвитку нових мотивів, безпосередньо пов'язаних зі змістом навчання: пізнання культури іншого народу в широкому її розумінні через мову. Вплив потрібно розглядати як творчий процес, у ході якого чужа спадщина стає невід'ємною частиною власного духовного досвіду.

Навчання іноземних мов є одним із важливих засобів розвитку розуміння та цінування інших культур, воно повинне забезпечувати проникнення в культуру та цивілізацію країн, де розмовляють цією мовою. У світовій педагогіці можна виокремити наступні підходи до вивчення іноземних мов, що тісно переплітаються із культурною концепцією (за К.Різагер):

– іншомовно-культурний підхід (foreign-cultural approach, або target culture approach). Цей підхід домінував у Західних країнах приблизно до 1980-х років, але тепер втрачає свою актуальність. Він базується на концепції ознайомлення із культурою народу, мова якого вивчається. При цьому виключається проведення будь-яких паралелей із культурними особливостями батьківщини учня або інших народів. Саме тому інший фахівець у цій галузі науки Е.Мерфі ще 1988 року охарактеризував такий підхід як монокультурний (monocultural approach). Дослідники вважають, що цей підхід характеризується обмеженістю інформації та засилає стереотипів. Навчання іноземної мови чітко обмежується культурою певного народу, властивими йому мовними особливостями та обмеженою територією;

– інтеркультурний/міжкультурний підхід (intercultural approach). Має в основі положення, що різні культури структурно споріднені, або подібні. Тому можна говорити про взаємодію чи діалог культур. Це є характерною ознакою цього підходу, при цьому на першочергову увагу заслуговує культура народу, мова якого вивчається. Але увага приділяється також і вивченню особливостей рідної культури,

вмінню розповісти про них за допомогою іноземної мови, зв'язкам, що існують між двома народами та їхніми культурами. Невід'ємним елементом міжкультурного підходу є порівняння культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної культури студентів;

– транскультурний підхід (transcultural approach). Цей підхід ґрунтується на положеннях про взаємопроникнення елементів різних культур унаслідок інтеграційних процесів, складовими яких є міграції, туристичні поїздки, функціонування світових комунікаційних систем, глобалізація економіки тощо. За таких умов деякі мови часто використовуються як засіб міжнародного спілкування в ситуаціях, коли жоден із співрозмовників не є носієм цієї мови. Виникнення цього підходу є результатом інтернаціоналізації світового простору. Зростання кількості персональних контактів між представниками різних культур є причиною та наслідком дедалі ширшого використання іноземної мови як засобу міжнародного спілкування;

– полікультурний підхід (multicultural approach). Цей підхід базується на положенні про співіснування кількох різних культур у межах певної країни чи держави. Для деяких груп населення такої держави мова, що вивчається як іноземна, може бути рідною, для деяких – офіційною (державною або другою мовою), для інших – іноземною. Полікультурний підхід враховує етнічну та лінгвістичну різноманітність країн, мова яких вивчається, а також етнічне та лінгвістичне розмаїття студентів, що навчаються. Навчання іноземної мови може зосереджуватися на питанні національної та етнічної ідентичності та протистояти расистським поглядам [8, с. 242]. Слід зазначити, що наведені підходи на практиці частіше існують у комбінації із кількох варіантів, а не в чистому вигляді.

Іноземні мови містять великий потенціал для розширення знань молодих поколінь про інші народи, для формування шанобливого та толерантного ставлення до інших культур. З іншого боку, вивчення іноземних мов сприяє усвідомленню людиною своєї культурної спадщини, свого коріння, допомагає людині знайти своє місце у великій різноманітності світу.

Вивчення інших культур – це ціннісний педагогічний ресурс, який допоможе студентам уникнути численних непорозумінь, що можуть виникнути під час кроскультурної взаємодії. Саме вивчення інших культур, як підкреслює дослідник Нед Сілі (Ned Seely), допоможе розвинути у студентів навички міжкультурного спілкування.

У процесі вивчення інших культур Н.Сілі пропонує дотримуватися наступних порад:

- 1) пам'ятати, що люди виявляють у власній поведінці елементи культури своєї нації;
- 2) розуміти, що соціальні розбіжності (стать, вік, місце проживання) впливають на поведінку та мову людини;
- 3) приймати до уваги умовність поведінки у звичайних ситуаціях у окремо взятій культурі;
- 4) розширювати та поглиблювати розуміння конотації слів та фраз у культурі (оскільки конотація включає емоційний, експресивний та оціночний компоненти);

5) вчитися оцінювати тонкощі понять окремо взятої культури;

6) розвивати необхідні уміння для сприйняття та узагальнення інформації про окремо взятую культуру;

7) стимулювати інтелектуальну допитливість, схвалювати та заохочувати зацікавленість та інтерес людей однієї культури до представників інших культур [9, с. 5].

Отже, на нашу думку, навчання іноземних мов на сучасному етапі повинне розглядатися як засіб: усвідомлення відмінностей у рідній та іноземній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, досягнення діалогу культур, розвитку навичок іноземної міжкультурної комунікації, формування кроскультурної грамотності та загальнокультурної компетентності.

Вагомою складовою розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах є загальнокультурна компетентність, що передбачає передусім формування у студентів засобами іноземних мов культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму. Загальнокультурна компетентність, поміж інших складових, включає "знання рідної й іноземних мов, уміння застосовувати навички мовлення та норми відповідної

мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти" [4, с. 87].

Вивчення іноземної мови забезпечує краще розуміння іншої культури. Часто схована потреба в задоволенні загальнокультурних інтересів при вивченні мови веде до розвитку нових мотивів, безпосередньо пов'язаних зі змістом навчання: пізнання культури іншого народу в широкому її розумінні через мову. Вплив потрібно розглядати як творчий процес, у ході якого чужа спадщина стає невід'ємною частиною власного духовного досвіду. Вплив рідко буває випадковим і у кінцевому результаті залежить від споживачів, зустрічних рухів.

Висновки. Важливо наголосити, що в нашій країні вже накопичено певний досвід виховання молодих поколінь у дусі дружби та поваги до інших народів, який можна творчо застосовувати в сучасних умовах. І саме іноземні мови містять величезний потенціал для відображення у змісті освіти ідей, пов'язаних із характеристикою унікальності конкретної культури та культурного багатоманіття сучасного світу. Таким чином, освіта студентів вищих навчальних закладів на сучасному етапі розвитку суспільства має сприяти засвоєнню цінностей власної та інших культур, значну роль у цьому відіграє вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації.

Література

1. Балл Г.О. Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти // *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти*. – Львів, 2002. – С. 122–131.
2. Библер В.С. Три беседи в кінці 21 століття // *Октябрь*. – 1995. – №1. – С. 13–19.
3. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США // *Педагогика*. – 1999. – №7. – С. 107–117.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
5. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // *Педагогика*. – 1999. – №4. – С. 3–10.
6. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник / Автор-укладач Н.В.Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – 164 с.
7. Nieto S. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. – 3-rd ed. – New York: Longman, 2000. – P. 130–148.
8. Risager K. *Language teaching and the process of European integration. Language learning in intercultural Perspective Approaches through drama and ethnography* / Ed. by M. Byram, M. Fleming. – L.: Camb. Univ. Press, 1998. – P. 242–253.
9. Seely N. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural communication*. – 3-rd ed. – IN, USA: National Textbook Company, 2003. – 336 p.

STUDENTS' COMPREHENSION OF THE DIVERSITY OF CULTURES IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Y.G.Guletska

The role of a foreign language in comprehension of the diversity of cultures is highlighted in the article. The author describes certain approaches to teaching a foreign language in Pedagogics worldwide.

Key words: culture, socio-cultural context, dialogue of cultures, cultural competence.

УДК 37.013.42 [-058.862: -056.2]

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ У ВУЗАХ ТА ІНШИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДІТЕЙ-СИРИТ, ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ АБО ХВОРИХ НА СНІД

Лотиш А.І.

У контексті проблеми ВІЛ/СНІДу стаття висвітлює особливості підготовки до навчання дітей-сиріт, ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД у ВНЗ. У роботі аналізуються провідні напрямки допомоги таким дітям, перераховуються заходи та способи, що забезпечують ефективність такої підготовки.

Ключові слова: ВІЛ, СНІД, ЦСССДМ, профілактика, діагностика, діти-сироти, інфікованість.

В контексте проблемы ВИЧ/СПИДа статья раскрывает особенности подготовки к учебе детей-сирот, ВИЧ-инфицированных или больных СПИДом в ВУЗ. В работе анализируются ведущие направления помощи таким детям, перечисляются мероприятия и способы, которые обеспечивают эффективность такой подготовки.

Ключевые слова: ВИЛ, СПИД, ЦСССДМ, профилактика, диагностика, дети-сироты.

У контексті проблеми ВІЛ/СНІДу особливої уваги потребує проблема виховання і захисту дітей взагалі та, зокрема дітей-сиріт, ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД, адже діти є гарантом самозбереження, здоров'я і подальшого розвитку нації [6, с. 21–22].

Особливої гостроти набуває ця проблема в період підготовки таких дітей до навчання у вузах та інших навчальних закладах. Оскільки 17 стаття Закону України "Про запобігання захворюванню на СНІД та соціальний захист населення" говорить про те, що ВІЛ-інфіковані та хворі на СНІД громадяни України користуються всіма правами та свободами, передбаченими Конституцією та Законами України, іншими нормативно-правовими актами України. Конкретні методи роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми-сиротами або дітьми, хворими на СНІД, що планують продовжити своє навчання у вузах, відсутні. Хоча за основу роботи з такими дітьми взяті підходи і методи навчання та виховання шкіл соціально-педагогічної діяльності, описані М.Річмондом, З.Фрейдом, Д.Дьюї, В.Робінсоном, Г.Гамільтоном, А.Соломоном та іншими. Характеристика особливостей застосування соціально-педагогічної діяльності у процесі професійної орієнтації дітей-сиріт представлена у працях М.Бордовської, Є.Давидова, А.Паничевої, Г.Кучерявої та ін.

Традиційно посередницьку функцію між дитиною-сиротою та післяшкільним навчальним закладом виконують центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Вони є спеціальними закладами, які надають соціальні послуги сім'ям, дітям та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та

потребують сторонньої допомоги. Згідно закону України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" основними формами роботи, здійснюваної ЦСССДМ, є: соціальне обслуговування, соціальний супровід, соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальне інспектування. Серед провідних напрямків допомоги дітям прийнято виділяти:

- соціально-педагогічний – здійснення соціальної підтримки, соціального супроводу, патронажу тощо;
- психологічний – проведення консультувань, тренінгів, семінарів тощо;
- медико-соціальний – здійснення профілактики та лікування хвороб, пропаганда здорового способу життя;
- юридично-правовий – консультування дітей та їх батьків з правових питань [2, с. 56–79].

Соціально-педагогічна робота ЦСССДМ – цілеспрямована діяльність у суспільстві через уповноважені органи, зосереджена на забезпечення соціального, культурного та матеріального рівня життя усіх членів суспільства й спрямована на надання допомоги різним категоріям людей [7, с. 12–14].

Основними принципами соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами є: законність, дотримання і захист прав людини, диференційованість, системність, індивідуальний підхід, доступність, конфіденційність у соціальній роботі, відповідальність суб'єктів соціальної роботи за дотримання етичних і правових норм, вимог та правил здійснення соціальної роботи, добровільність у прийнятті допомоги.

Аналіз наукової та науково-методичної літератури дав підставу вирішити такі проблеми ЦСССДМ

при здійсненні педагогічної діяльності з ВІЛ/СНІД позитивними дітьми-сиротами:

- вивчення ВІЛ-статусу. Оскільки діагностика ВІЛ/СНІДу є анонімною та добровільною, не всі діти знають про свій статус. Традиційно діти-сироти дізнаються про нього випадково, проходячи медичне лікування або отримують цей статус при народженні, хоча вторинна діагностика може його не підтвердити;
- проведення вторинної профілактики серед дітей-сиріт, ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД і середовище їх безпосереднього перебування;
- надання матеріальної допомоги (через брак державних коштів) тощо.

Зміст соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ при підготовці до навчання у ВНЗ та інших навчальних закладах дітей-сиріт, ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД, полягає у здійсненні представниками Центру:

- заходів із професійної орієнтації;
- заходів з первинної та вторинної профілактики;
- надання юридичних консультацій щодо прав та обов'язків дітей;
- надання медичних консультацій щодо особливостей змін в організмі дитини у процесі дорослішання, тощо [10, с. 99–104].

Працюючи з цією категорією випускників середніх навчальних закладів, представники ЦСССДМ намагаються здійснювати свою посередницьку діяльність двома способами, метою диференціації яких є охоплення більшої частини дітей головним чином заходами первинної та вторинної профілактики. До таких способів відносяться:

- прямиий вплив при безпосередній роботі з тією чи іншою дитиною;
- опосередкований вплив, який передбачає охоплення роботою дітей-сиріт, ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД у контексті, наприклад, загальношкільної роботи, тощо.

Підготовка та вступ на навчання до вузів та інших навчальних закладів дітей з ВІЛ-інфекцією здійснюється за загальними правилами прийому дітей до вказаних закладів, встановленими законодавством.

Проведене нами соціологічне опитування двох вибірок – дітей-сиріт, інфікованих ВІЛ/СНІД (75 осіб) та сімей, які виховують здорових дітей-сиріт (75 осіб) (надалі означені як батьки, родичі), показало такі результати:

- уявлення здорових дітей про ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД свідчать про ставлення до останніх, як до слабких, майже безпомічних через ослабленість організму;
- батьки та родичі здорових дітей-сиріт категорично проти взаємного перебування ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД дітей із їх дітьми у вузах та інших навчальних закладах. При цьому вони визнають, що заразитись від хворих можна лише не дотримуючись правил безпечної поведінки;
- діти-сироти, ВІЛ-інфіковані /СНІД свідчать про те, що стикаються з упередженим ставленням до себе та дітей при розкритті діагнозу;
- під час вступу до післяшкільного навчального закладу ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД дітей зазначають наявність перешкод для реалізації конституційного права на освіту, причому серед причин, які не дають можливості вступити їх дітям до

навчального закладу, вказуються перешкоди, пов'язані з оформленням паперів. Такі перешкоди, на думку батьків та родичів здорових дітей-сиріт, виникають лише після розкриття ВІЛ-статусу їх дітей;

- під час перебування дитини ВІЛ-інфікованої або хворої на СНІД у виховному чи навчальному закладі батьки помічали наявність упередженого ставлення до дітей і навіть суспільного тиску у вигляді обмежень поведінки, не встановлюваних для здорових дітей;

· батьки ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД дітей зазначають також, що їх діти не мають доступу до загального оздоровлення у вигляді поїздки до таборів чи санаторіїв. Така ситуація пов'язана з упередженим ставленням до даного діагнозу. Відповідно деяка частина дітей-сиріт намагається приховувати ВІЛ-позитивний статус, аби зменшити суспільний тиск на неї.

З одного боку, приховування інформації про хворобу дітей-сиріт дозволяє:

- зберегти психологічний комфорт хворої дитини;
- не впливати на ставлення однолітків та педагогів, а відтак не впливати на оцінку його поведінки та успішності знань, бажання з ним спілкуватися, тощо.

З іншого боку, приховування такої інформації:

- збільшує ризик випадкового інфікування інших дітей та персоналу;

- свідчить про неготовність суспільства толерантно прийняти проблему ВІЛ/СНІДу і таким чином захиститися від неї.

Відсутність адекватного ставлення суспільства до ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД пов'язана з браком інформації про це явище у суспільстві.

Проблема ускладнюється ще й тим, що жодне з кіл оточення ВІЛ-позитивної людини, незалежно від близькості зв'язків, не є абсолютно толерантним до цієї проблеми [9, с. 23–41].

Окрім того, спостерігається зв'язок між рівнем поінформованості оточення щодо ВІЛ-статусу людини та частотою проявів негативного або зміненого ставлення. Чим більший відсоток дітей-сиріт, досліджуваних різними соціальними центрами зазначає, що люди з оточення не знають про свій позитивний ВІЛ-статус, тим менший відсоток ВІЛ-позитивних повідомляють про негативне чи змінене ставлення до себе цього кола оточення.

ВІЛ-позитивній дитині-сироті та дитині, хворій на СНІД, часто важко влаштуватися до післяшкільного закладу, незважаючи на існуючі пільги, не тільки через соціальні установки, але й через те, що ці діти часто потребують тривалого лікування в стаціонарних відділеннях інфекційних лікарень.

Таким чином, проблема вступу дітей-сиріт, хворих на СНІД та ВІЛ-інфікованих, до ВНЗ чи інших післяшкільних навчальних закладів існує переважно на рівні суб'єктивної взаємодії різних верств населення.

Проблема перебування дітей-сиріт, ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД, у вузах та інших післяшкільних навчальних закладах є однією з найгостріших проблем, оскільки:

- державні гарантії щодо забезпечення права на освіту часто мають у випадку дітей-сиріт, ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД, декларативний характер;

· часті хвороби, а відповідно перебування у лікарні дітей-сиріт, які живуть з ВІЛ/СНІД, не дає їм можливості відвідувати навчальні заклади;

· брак фінансування альтернативних установ для дітей-сиріт, які живуть з ВІЛ/СНІД, породжує матеріальні труднощі прийомної сім'ї, яка змушена весь час опікати хвору дитину.

Література

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола; Заг. ред. А.Й.Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. ВІЛ-інфекція: проблеми жінок та дітей, народжених ВІЛ-інфікованими матерями // Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД. – 2002. – №1(2). – С. 1–27.
3. Організація роботи закладів соціального спрямування. Центр для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді. – К.: Держсоцслужба, 2007. – 248 с.
4. Проблема наркоманії, ВІЛ-інфекції та ІПСШ в Україні. Інформаційний бюлетень. – К.: ДЦССМ, 2002. – С. 52.
5. Робота з клієнтами соціальних служб (Міністерство України у справах молоді і спорту). – К., 1992. – С. 345.
6. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників / За заг. ред. А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. – К., 2000. – С. 260.

CHARACTERISTICS OF PREPARATION OF ORPHANS AND YOUNG PEOPLE AFFECTED BY HIV/AIDS FOR TRAINING IN HIGHER EDUCATION SCHOOLS AND OTHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

A.I.Lotysh

This article discloses characteristic features of preparation of orphans and young people affected by HIV/AIDS for training in higher educational institutions. The author analyses the main areas addressed by the support services and gives account of activities and methods that ensure effectiveness of the preparation.

Key words: HIV, AIDS, Center for Social Services for Family, Children and Youth, preventive measures, diagnosing, orphans.

УДК: 796,422,12: 378 – 057, 87 – 056, 45

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДІВ ВІДБОРУ ОБДАРОВАНИХ СПРИНТЕРІВ ДО СПОРТИВНИХ ВІДДІЛЕНЬ ТА СЕКЦІЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Селюнін С.М., Красновид М.М.

Автори пропонують результати експериментальної перевірки інформативної спроможності методу “ритмових показників” для відбору обдарованих спринтерів до спортивних відділень та секцій вищих навчальних закладів.
Ключові слова: метод “ритмових показників”, обдаровані спринтери.

Автори предлагают результаты экспериментальной проверки информативной пригодности метода “ритмовых показателей” для отбора одаренных спринтеров в спортивные отделения и секции высших учебных заведений.
Ключевые слова: метод “ритмовых показателей”, одаренные спринтеры.

Звертаючись до молоді, перед Пекінською олімпіадою 2008 року, президент НОК України С.Н.Бубка наголосив, що студентський спорт повинен стати кістяком і резервом усіх збірних команд нашої держави. Дійсно, вік університетського навчання (18–25 років) співпадає з періодом найвищих досягнень у атлетів з багатьох видів спорту, зокрема з бігу на короткі дистанції, але на сучасному етапі розвитку легкої атлетики, результати в усіх її видах виростили на стільки, що для їх досягнення витрачається 8–12 років наполегливих цілеспрямованих тренувань. Щоб спортивні відділення та секції вищих навчальних закладів стали важливими ланками у загальному процесі виховання спортсменів (спринтерів) національного і міжнародного рангів, слід повсякчасно вдосконалювати систему роботи зі студентами цих груп. У сучасних умовах загострюється потреба підвищення якості та скорочення терміну підготовки бігунів високого класу. Одним із способів вирішення названих питань вважається ефективний відбір обдарованих атлетів до спортивних відділень і секцій вищих навчальних закладів.

Під час вивчення спеціальної літератури та опитуванні фахівців з'ясувалося, що здібними вважаються люди, індивідуальні особливості яких сприяють успішному виконанню вправ у змагальних умовах. А обдарованими – спортсмени, в яких органічно поєднуються здібності з анатомо-фізіологічними особливостями, що полегшують і скорочують шлях до спортивної майстерності. Найкращих результатів досягають особи, природні нахили яких співпадають з вимогами обраної спортивної спеціалізації. До числа найважливіших чинників, що визначають подальші успіхи у бігу на короткі дистанції, належать біологічні фактори: генетичні задатки, особливості тілобудови, тип нервової діяльності, рівень анаеробних і аеробних можливостей, співвідношення швидких і повільних волоконців у скелетних м'язах, темпи фізіологічного визрівання

та інше. Не однаково оцінюють різні вчені інформативну значущість функціонування окремих органів і систем для визначення спортивної придатності до спринту. Так, М.Ф.Іваницький [5] пропонує спиратися на морфофункціональні ознаки; Б.В.Валик [1] – на спеціальний комплекс тестів; А.А.Тер-Ованесян [11] – на імпульсивність рухів; Л.В.Волков [2] рекомендує враховувати приріст результатів за перші півтора роки тренувань у вибраному виді легкої атлетики; В.П.Філін, А.А.Шпокас, І.М.Янаускас [12] – часові характеристики окремих фаз бігового кроку; С.М.Селюнін [9] – відносні показники ритму за Л.М.Ойфебахом [7] і т. ін. Зараз у спортивній практиці домінує комплексне і поетапне оцінювання здібностей вихованців до бігу на короткі дистанції. Прогнозуючий ефект цих спортограм на початку систематичних занять досить не високий (близько 20%). Лише через півтора роки тренувань у спринті коефіцієнт зв'язку відбіркових тестів з результатами зрілого бігуна зростає до 32%. Процес одержання стрижневих біологічних проб важкодоступний для спортсменів та тренерів невеликих міст через відсутність лабораторій, спеціальної апаратури та приладдя. Проблема підвищення якості відбору залишається актуальною і тепер. Для виходу із ситуації, що склалася, фахівцям потрібні інноваційні або вдало модернізовані традиційні методики визначення спортивної спеціалізації в режимі роботи спортивних відділень ВНЗ та секцій масового спорту.

У пошуках інформативніших тестів для виявлення вроджених здібностей учені звернули увагу на ритм бігового кроку, підставою для цього стали результати багатьох досліджень:

1. Для спринту характерний високий ступінь злагодженості виконання фаз бігового кроку, розподілення силових акцентів у часі, тривалості та напрямку діючих сил. Підвищення спортивної майстерності (зростання швидкості подолання дистанції) супроводжується зростанням рівня узгодженості

біомеханічних, фізичних та психологічних характеристик [1; 3; 4; 7; 13].

2. Ритмічна структура віддзеркалює внутрішню та зовнішню координацію бігового кроку, головні акценти потужних зусиль та прискорень у часі, найважливіші особливості руху [3; 4; 7; 9; 14].

3. Виявлені вроджені здібності дітей та студентів до відтворення внутрішньокрокового ритму характерного для спринту [12; 13; 14].

4. Внутрішньокроковий ритм є найстабільнішою структурою бігового кроку [3; 4].

Ритм можуть характеризувати як абсолютні тривалості окремих частин чи фаз руху, так і співвідношення цих величин (характеристик). У першому випадку характеристики ритму відображені в одиницях часу і використовуються при дослідженні аналогічних рухів однієї людини. У другому випадку – це відносні величини. Л.М.Ойфебах назвав їх “показниками ритму”. “Показники ритму” зручні при дослідженні різних випадків одного виду рухів, що виконуються різними людьми. Вважається, що відносні “ритмові показники” віддзеркалюють інтегральну гармонію бігового кроку [3; 4; 12; 13].

Для зручності викладу матеріалу обумовимо деякі спрощення та обмеження:

1. Дослідження ряду авторів дозволяють розглядати один крок як один цикл бігового руху і ділити на три фази [3; 4; 7]. Перша – реактивна фаза або фаза амортизації; друга – активна чи фаза відштовхування; третя – фаза польоту. Таким чином, тривалість бігового кроку у часі можна передати формулою:

$$t_{\text{кроку}} = t_{\text{р.ф.}} + t_{\text{а.ф.}} + t_{\text{ф.пол.}}$$

2. Перший показник – “активність бігу” А – відношення тривалості фази польоту до тривалості опорної частини кроку. “Активність бігу” А відображає рівень концентрації корисних зусиль і характеризує силову підготовленість спортсмена.:

$$A = \frac{t_{\text{ф.пол.}}}{t_{\text{р.ф.}} + t_{\text{а.ф.}}}$$

3. Другий – “опорний показник” P_0 – відношення тривалості “активної фази” до “реактивної фази” – відображає протікання опорної частини кроку, повноту відштовхування (завершеність відштовхування):

$$P_0 = \frac{t_{\text{а.ф.}}}{t_{\text{р.ф.}}}$$

4. “Ритмові показники” бігового кроку кращих атлетів світу (рез. 10,1–10,3 с.) обчислювалися з кінограм журналу “Легка атлетика”, систематизувалися у таблиці. Спираючись на ці дані, були одержані типові показники для спринтерів високого класу, які співпали з типовими “ритмовими показниками” Л.М.Ойфебаха [7]:

$$A = 1,3 - 1,4; P_0 = 2,0 - 2,2.$$

5. Комплекс випробувань для відбору в ДЮСШ здібних бігунів на короткі дистанції [6] позначимо як нормативи ДЮСШ.

Метою даного експерименту є перевірка інформативної спроможності показників внутрішньокрокового ритму для профільної орієнтації та відбору спринтерів до спортивних відділень і секцій вищих

навчальних закладів. Для здійснення мети була виконана певна організаційно-методична робота.

У рекреації з одного боку доріжки для пробігання відрізків по 30 м з ходу розташоване “дзеркало” (4 x 2 м) з нанесеною системою координат. З іншого боку доріжки – нерухома кінокамера “Пентафлекс”. Знімалися два бігових кроки. Швидкість зйомки 64 кадри за секунду. В дослідженні брали участь 50 бігунів на короткі та середні дистанції секцій легкої атлетики НДЮСШ, гімназії №16, спортивного відділення НДУ у віці 13–18 років, що тренувалися не більше двох років. Експеримент продовжувався 9 місяців. Протягом цього терміну учні та студенти працювали за однією програмою [8]. Робота з удосконалення техніки бігу не планувалася. На початку та в кінці дослідження були здійснені зйомки та тестування [6]. “Ритмові показники” бігових спроб визначалися за методикою Л.М.Ойфебаха [7]. Числові показники внутрішньокрокового ритму і контрольних нормативів зведені та систематизовані у трьох таблицях. Достовірність змін всіх показників і характеристик обчислювалися методами математичної статистики [10].

Попередній аналіз показав, що результати досліджуваних бігунів з “опорного показника” P_0 залишилися незмінними (різниця середніх величин рядів неістотна; $t = 1,48; t < 3$). Різниця середніх величин “показника активності” А теж не достовірною ($t = 2,12; t < 3$). У 13 спортсменів є по одному “ритмовому показнику” близькому до типових (середні характеристики гурту: $P_0 = 1,75; A = 2,4$). Другий показник (у одних P_0 у інших А) виходить за межі норми, тому вони не задовольняють умов дослідження. Таким чином, лише троє бігунів мають по два показники (А та P_0) у межах типових характеристик. Результати нормативів ДЮСШ між початковими та кінцевими рядами спроб змінилися: у бігу на 30 м з ходу – $t = 3,76 > 3$; у стрибках у довжину з місця – $t = 4,8 > 3$; у вистрибуваннях угору – $t = 4,11 > 3$; у бігу на місці за 10 с – $t = 3,5 > 3$. Троє бігунів з типовими “ритмовими показниками” показали результати вищі за середньогуртові.

За результатами виконаної роботи можна зробити деякі висновки.

1. Протягом експерименту достатньо покращилися показники усіх нормативів ДЮСШ, що характеризують не тільки перспективність бігуна на короткі дистанції, а й стан спеціальної фізичної підготовленості.

2. Практично незмінними залишилися характеристики ритму бігового кроку. Отже, внутрішньокроковий ритм стабільніший, ніж функціонування інших структур руху.

3. З бігунів мають по одному типовому “ритмовому показнику”. За нормативами ДЮСШ ці атлети здібні до спринту.

4. За обома характеристиками (А та P_0) тільки 3 спортсмени мають результати у межах типових для спринтерів найвищих розрядів (10,1–10,3 сек.)

5. Зразкові показники зареєстровані у представників різних вікових груп (15, 16, 18 років) з різним тренувальним стажем (9, 15, 18 місяців).

6. Троє кращих досліджуваних вигідно виділяються за результатами прудкості (біг на 30 м з ходу) та частоти кроків (біг на місці за 10 с). За норматива-

ми ДЮСШ [6] цих атлетів можна зарахувати до обдарованих спринтерів (див. порівняльну таблицю).

7. Бігуни, які мають типові характеристики ритму, вирізняються гарною біговою поставою, активним просуванням тазу і тулуба вперед під час опори; ефективним використанням махових рухів ніг, більшим темпом і частотою бігових кроків.

8. Є підставою вважати, що “ритмові показники” (А та P_0) є достатньо інформативними характеристиками як для профільної орієнтації, так і для аналізу технічної підготовленості спринтерів.

9. Є сподівання, що метод “ритмових показників” разом із комплексом спеціальних випробувань [6] значно покращить якість відбору обдарованих спринтерів.

10. Метод потребує вдосконалення у зв'язку з появою сучасних моделей спринтерського бігу (результати кращі за 10,0 с), де ефективніше використовується енергія махових рухів і рекуперативних властивостей м'язів.

Таким чином, спираючись на дані опитування, спеціальної літератури та результати дослідження, пропонуються деякі рекомендації для ефективного використання методу “ритмових показників”.

1. Для одержання об'єктивнішої інформації про здібності до спринту, слід “ритмові показники” визначати за таким алгоритмом:

а) визначити мету тестування;
б) забезпечити стандартизацію кіно- чи відеозйомки;
в) здійснити якісну математичну обробку даних, одержаних з кінограм;

г) порівняти тестові результати А та P_0 з відповідними типовими показниками ритму бігового кроку.

2. Метод “ритмових показників” заслуговує на модернізацію процесу одержання кінограм та характеристик бігового кроку на базі сучасних відеокomп'ютерних технологій.

3. Включення “профільного контролю” до щорічного поетапного контролю допоможе тренерам і спортсменам швидше і з меншими втратами досягти вершин майстерності.

**Порівняльна таблиця
інформативності “ритмових показників” та комплексного тесту**

Прізвище, ім'я	Вік (років)	Трен стаж (міс)	P_0		А		Біг 30 м/хв		Біг за 10 с.		Стрибок у довжину з/м		Вистрибування вгору	
			рез.	тип.	рез.	тип.	Сер. рез. (с)	Сер. оцін. (бал)	Сер. рез. (крок)	Сер. оцін. (бал)	Сер. рез. (см)	Сер. оцін. (бал)	Сер. рез. (см)	Сер. оцін. (бал)
Тищенко Роман	15	9	1,19	2,0-2,2	1,32	1,3-1,4	3,2	5	68	5	240	4	60	4
Лещенець Віктор	16	15	2,12	2,0-2,2	1,40	1,3-1,4	3,0	5	68	5	263	5	70	5
Краукас Віктор	18	18	2,15	2,0-2,2	1,36	1,3-1,4	2,8	5	72	5	272	5	70	4

Література

1. Валик Б.В. Тренерам юных легкоатлетов. – М.: ФиС, 1974. – С. 100–120.
2. Волков Л.В. Выбор спортивной специализации. – К.: Здоров'я, 1973. – С. 163.
3. Донской Д.Д. Биомеханика с основами спортивной техники. – М.: ФиС, 1971. – С. 287.
4. Дьячков В.М. Совершенствование спортивного мастерства. – М.: ФиС, 1972. – С. 13–14.
5. Иваницкий М.Ф. Отбор учащихся в ДЮСШ // Теория и практика физической культуры. – М.: ФиС, 1956. – №4. – С. 11–13.
6. Нормативні вимоги до оцінки показників розвитку фізичних якостей та рухових здібностей. Комплекс тестів для відбору в ДЮСШ на відділення легкої атлетики. – Тернопіль, 2003. – 11 с.
7. Ойфебах Л.М. Метод ритмовых показателей // Легкая атлетика. – М.: ФиС, 1966. – №6. – С. 12–14.
8. Раевський С.Т. із співавторами. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. – К., 2003. – 44 с.
9. Селюнин С.Н. Отбор юных спринтеров методом “ритмовых показателей”: Тезисы на Московский конкурс молодых ученых и студентов. – ЧГПИ, 1969.
10. Спортивная метрология: Учебник / Под ред. В.М.Зациорского. – М.: ФиС, 1982. – 256 с.
11. Тер-Ованесян А.А. Педагогические основы физического воспитания. – М.: ФиС, 1978. – С. 132–134.
12. Филин В.П., Шпокас А.А., Янаукас И.М. Некоторые вопросы отбора и прогнозирования способностей юных спортсменов // Теория и практика физической культуры. – М.: ФиС, 1977. – №3. – С. 40–43.
13. Фомин Н.А., Вавилов Ю.Н. Физические основы двигательной активности. – М.: ФиС, 1991. – С. 199–206.
14. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. – Ч.1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – С. 101–102.

IMPROVING METHODS OF SELECTION OF GIFTED SPRINTERS FOR SPORTS DEPARTMENTS AND SECTIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

S.M.Selyunin, M.M.Krasnovyd

In this article the authors bring forward the results of experimental verification of informing capacity of the “rhythm indexes” method for the selection of gifted sprinters for departments and sections of higher educational institutions.

Key words: “rhythm indexes” method, gifted sprinters.

УДК 371.013.-055.1/.3

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ У ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Киричок І.І., Капуста О.М.

Автори статті актуалізують проблему гендерних стереотипів у суспільстві. На основі використаного анкетування досліджено уявлення у старшокласників різної статі про жіночність та мужність; визначено, які цінності мають прерогативу для дівчат і хлопців; вплив уроків української літератури на формування стереотипів у поведінці старшокласників.

Ключові слова: гендерні стереотипи, старшокласники, жіночність, мужність, уроки української літератури.

Авторы статьи анализируют проблему гендерных стереотипов в обществе. На основании данных анкетирования исследовано представление у старшеклассников разного пола о женственности и мужестве; определено, какие ценности имеют прерогативу для девушек и ребят; влияние уроков украинской литературы на формирование стереотипов в поведении старшеклассников.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, старшеклассники, женственность, мужество, уроки украинской литературы.

Постановка проблеми. Сучасні документи про освіту декларують сприяння, встановлення рівноправності між жінками та чоловіками. В Україні реалізується програма ООН "Гендер у розвитку", спрямована на встановлення рівноправності між особами чоловічої та жіночої статі.

Жінки сьогодні стали більш активно освоювати чоловічі професії, захоплюватися силовими видами спорту. Багато з них вважають образою поступатись у чомусь чоловікам; у шлюбних стосунках, за дослідженнями психологів, спостерігається прагнення жінок до диктату, самоствердження через амбіційне підкреслювання рівності з чоловіками. Як наслідок, чоловіки почуваються сьогодні менш упевненими в собі, психологічно залежними, менш вартісними. Жінки починають відігравати в сексуальному відношенні домінуючу роль. Також спостерігається зниження сексуального лібідю у чоловіків і збільшення його у жінок.

Змінюються культурні стереотипи маскуліності й фемінності, стають менш полярними, внутрішньо суперечливими. Ідеальний тип справжнього чоловіка тепер втратив свою монолітність. Типово негативними якостями чоловіків визнаються грубість, авторитаризм, меркантильність; жінок – формалізм, зайва емоційність, пасивність (за дослідженнями Мак-Кі і Шеріфс). Психологи Уільяме і Бест запропонували респондентам з 25 країн використовувати 300 найбільш вживаних прикметників, які описували особистісні якості з метою характеристики чоловіків і жінок. Вони виявили, що чоловікам приписувалось 48 слів (агресивний, домінуючий, незалежний, самодостатній, приховує емоції, легко приймає рішення тощо), а жінкам – 25 (тактовна, ніжна, не використовує грубих висловів, релігійна, емпативна, комунікативна, потребує захисту, цікавиться власною зовнішністю тощо).

При цьому в ряді країн при описанні чоловіків і жінок була своя специфіка: наприклад, в Нігерії слова грубий, лінєвий, амбітний були віднесені до жінок, а в Японії нестерпними, неорганізованими, хвалькуватими визнавали жінок [2, с. 34].

Психологи Маккабі, Жаклін вказують, що висока маскуліність у чоловіків і висока фемінність у жінок не є гарантією психологічного благополуччя: висока фемінність у жінок часто співпадає з підвищеною тривожністю і пониженою самоповагою, а висока маскуліність у чоловіків – з невпевненістю у собі й високою тривожністю. Дівчатка, які андрогінніші, виявляють комбінацію чоловічих і жіночих якостей, почуваються більш комфортніше від фемінних дівчаток, а хлопчики, які засвоїли типово чоловічу роль, почувають себе краще від андрогінних хлопчиків [Там само, с. 33].

Виховання в загальноосвітніх закладах здійснюється так, що дітям не дають відчути відмінність між чоловіками й жінками. Відсутність повноцінного гендерного виховання і сексуальної освіти призводить не лише до відхилень у формуванні особистості, невротичних і поведінкових порушень, нещасливих шлюбних стосунків, але й виявляється часом серед факторів, що детермінують психосоматичні розлади. Це актуалізує проблему гендерно орієнтованої педагогіки, яка вибудовується з урахуванням специфіки впливу на хлопчиків і дівчаток усіх факторів навчально-виховного процесу (змісту, методів навчання, організації шкільного життя, спілкування, традицій та інше), спрямувавши його у напрямі подолання гендерних стереотипів.

Гендерний підхід орієнтований на формування і утвердження рівних, незалежних від статі якостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності. Сучасна школа, на наш погляд, повинна дати можливість учням розвивати індивідуальні особливості незалежно від статі, протистояти традиційним стандартам статево-рольової ідентифікації. Вважаємо за доцільне втілювати концепцію андрогінії, за якою людина незалежно від своєї статі, може бути наділена рисами маскулітності й фемінності.

У вихованні дитини важливу роль відіграють гендерні стереотипи, які склалися у суспільстві. Ця тема особливо важлива у педагогіці, оскільки навіть самі вчителі досить часто є носіями стереотипних поглядів на учнів та учениць, причому це відбувається на інтуїтивному рівні, що часто призводить до неадекватного ставлення до дітей різної статі.

Проблема гендера та гендерних стереотипів у сучасній психолого-педагогічній літературі є досить актуальною. Плідними у контексті означеної проблеми виявилися праці вітчизняних учених: П.Горностая, В.Кравець, Н.Кутової, І.Лебединської, В.Татенка, П.Фролова, С.Яшник та ін. У праці "Дифференціальна психофізіологія чоловіка і жінки" Є.І.Ільїн описує всі механізми формування і функціонування гендерних стереотипів, їх біологічну, психологічну, культурну, історичну та соціальну обумовленість. Не менш інформативною є праця О.В.Аніщенко "Гендерні дослідження в педагогічній науці та практиці", у якій дуже вдало проаналізовано гендерні аспекти навчальних шкільних підручників як одного із засобів формування стереотипності стосунків між дітьми різних статей.

Метою нашого дослідження є визначення рівня гендерних стереотипів у вихованні старшокласників. Цей аспект проблеми недостатньо досліджений. Збір статистичних даних, їх кількісний та якісний аналіз стане однією зі сходинок до реалізації комплексу педагогічних завдань з метою вирішення даної проблеми.

Гендерний стереотип, з точки зору І.А.Тупіциної, – це спрощений, стійкий, емоційно забарвлений образ поведінки і рис характеру чоловіків і жінок [1, с. 35].

Ці стереотипи проектується у всіх сферах життя людини: у самосвідомості, у міжособистісному спілкуванні, у міжгруповій взаємодії.

Нами було проведено дослідження на визначення гендерних стереотипів у 10-А класі гімназії №16 та в 11 класі загальноосвітньої школи №5 м.Ніжин, у 10 та 11 класах загальноосвітньої школи с.Держанівка Чернігівської області. Вибірку становило 68 осіб. З них – 38 дівчат і 30 хлопців. Використовувалася анкета, яка містила 35 запитань.

У результаті дослідження нами було встановлено, що в старших школярів уявлення про мужності-жіночності базується на взаємовідносинах з ровесниками протилежної статі, в процесі якої відбувається усвідомлення себе як представника певної статі, своїх потреб, пов'язаних з сексуальним розвитком. Ці уявлення перевіряються на практиці, в безпосередньому спілкуванні з протилежною статтю. Серед опитаних старшокласників 82% мають друга чи подругу, до яких відчують взаєм-

ну симпатію, тому наші дослідження безпосередньо базуються на уявленнях учнів про стосунки з протилежною статтю.

Найперше, звернемо увагу на те, з чим же учні асоціюють власну стать. Знаковим є те, що дівчата асоціюють власну стать з фемінними особливостями та рисами характеру: красою, привабливістю, добротою, ніжністю, вірністю, відданістю, чуйністю, з квітами, весною, природою. Помітно, що в цих характеристиках домінують виключно "жіночі" психологічні риси. Проте кілька учениць звертають увагу і на функціональний аспект – материнство, продовження роду, і лише одна учениця асоціює власну стать із чимось цікавим, незалежним. Хлопці, навпаки, однозначні в своїх уявленнях. Це мужність, сила, рішучість, відвага, розум, влада без будь-яких ознак фемінності. Отже, бачимо чітку розмежованість, полярність самоідентифікаційних якостей жіночої і чоловічої статі. При цьому 90% цілком задоволені своїм зовнішнім виглядом, поведінкою, характером і жодна дитина не хотіла б народжуватися протилежною власній статтю.

Ми дійшли висновку, аналізуючи відповіді на питання анкет, що хлопці бачать свою майбутню дружину з притаманними їй "жіночими" рисами: доброю, щирою, люблячою, красивою, турботливою, надійною, веселою. Помітно, що красу як бажану рису жінки відмітили 53% опитаних хлопців, а розум – лише 13% респондентів. Крім того, зустрічалися і такі варіанти як схожа на мою матір, віддана мати. Дівчата ж визначають тип чоловіка як андрогінний: він поєднує і мускулітні риси – самовпевнений, рішучий, активний, самодостатній, сильний, і фемінні – добрий, чуйний, турботливий, люблячий, гарний, веселий, спокійний, жалісливий, розуміючий, відкритий, з почуттям гумору. Тим більше, дівчата звертають увагу на функціональні властивості чоловіків. Вони хочуть, щоб він був люблячим батьком.

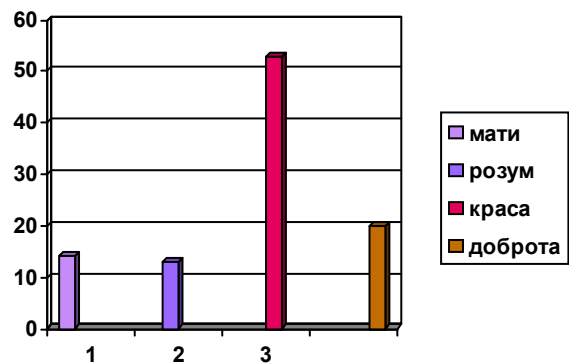


Рис. 1. Майбутня дружина очима хлопців

Встановлено, що дівчата бачать себе, в основному, відданою матір'ю, ідеальною дружиною, професійно реалізованою особистістю (58%), жінкою-"вампом" – 16%, жінкою-"вітер" та бізнес-леді – 11%. Не важко помітити тенденцію до андрогінної концепції вибору та установки на майбутнє. Акцентації на кар'єрі та незалежності як неповних складових андрогінної особистості є результатом того, що дівчата ще не можуть систематизовано, комп-

лексно усвідомити себе та свої майбутні ролі. Хлопці більш однозначні у своїх поглядах на майбутню сімейну роль. 93% бачить себе відданим батьком, ідеальним чоловіком, професійно реалізованою особистістю. Проте промовистим є те, що 20% з них планують поєднувати цей тип з типом "патріархального ката" (агресивного, такого, що здійснює надмірний контроль, принижує гідність жінки). З цього випливає більш стійка установка хлопців на домінування як один із гендерних стереотипів. На запитання, в якій ситуації почуваетесь більш комфортно 64% опитаних хлопців відповіли, що в ситуації домінування над дівчиною, а лише 36% – в ситуації рівності статей (жоден не вибрав варіант – підкорення рішенням дівчини), тоді як дівчата в своїй більшості (80% опитаних) обрали варіант рівності статей, тобто в цьому розумінні вони менше, ніж хлопці схильні до стереотипності в стосунках різних статей.

Розглянувши моделі поведінки хлопців та дівчат у різних ситуаціях і з'ясувавши вплив гендерних стереотипів на прийняття "рішення", ми дійшли висновку, що в тих випадках "рішення", ми дійшли висновку, що в тих випадках, коли дівчина домінує (дає прямі розпорядження-накази, самостійно вирішує питання взаємовідносин) чи виявляє мускулітні риси (словесно ображає, застосовує фізичну силу, здійснює емоційний шантаж) 67% опитаних хлопців у відповідь зроблять те ж саме, демонструючи суто "чоловічі" риси. Серед відповідей найчастіше зустрічається негативне ставлення до таких проявів жіночої поведінки, дехто навіть вважає, що така поведінка дівчатам не властива взагалі (це залежить від суб'єктивного досвіду опитуваного), дехто ігнорує такі прояви у поведінці. Проте у хлопців (23% респондентів) у результаті цього аналізу виявлено й фемінні типи реакції: спокій, бажання знайти вихід, компроміс, згода підкорятися наказам дівчини, смуток. А в протилежних проявах поведінки дівчини, коли вона не виражає власної думки й в усьому погоджується з хлопцем, 79% вбачають позитивне. Отже, така поведінка дівчини є більш прийнятною й типовою для неї, з точки зору хлопців. Вони згодні опікатися такою дівчиною, тобто, в кінцевому підсумку – домінувати над нею. Щодо відповідей дівчат, то вони демонструють андрогінний стиль поведінки з деякими рисами мускулітності. Дівчата не погоджуються, що хлопець сам повинен вирішувати питання взаємостосунків, але й не хочуть, щоб він не мав власної думки. У випадку прояву агресії та шантажу, частина дівчат реагує такою ж реакцією, інші або уникають цих конфліктів (ідуть геть, залишають такого хлопця), або намагаються знайти компроміс.

Отже, проаналізувавши моделі поведінки дівчат і хлопців в однакових конфліктних ситуаціях, ми дійшли висновку, що яскраво виражені риси гендерних стереотипів відсутні. На цьому етапі розвитку в старшокласників лише з'являються уявлення про гендерні стереотипи, але повністю вони не усвідомлені ними. Більш схильними до цього виявилися хлопці, вони демонструють деякі стереотипні установки, дівчата ж взагалі знаходяться на позиції несприйняття гендерних стереотипів у спілкуванні з однолітками.

Існує версія, що дівчата більш схильні до емоційності в сприйнятті дійсності. Ми спробуємо проаналізувати це на матеріалі анкет. Що ж відчувають дівчата та хлопці в різних ситуаціях? Помітно, емоції дівчат досить бурхливі й водночас вони змінюються залежно від ситуації. Наприклад, бачачи молоде подружжя, дівчата відчувають радість, щастя, у ситуації, коли хлопець перешкоджає цілям коханої – злість, обурення, біль, дискомфорт, ненависть, співчуття, коли хлопець у стані алкогольного сп'яніння – зневага, страх, відразу, огиду, роздратування, гнів, жалість, біль. Цей величезний набір емоцій характеризує дівчину як схильну до переживання, емпатії. Хлопці ж, навпаки, дуже стримані у виявленні власних емоцій, радше навіть байдужі до цих ситуацій. Половина опитаних хлопців старшого шкільного віку сказали, що вони б нічого взагалі не робили й не відчували в подібних ситуаціях співпереживання, жалю. Немає помітної амплітуди в коливаннях емоцій хлопців. У ситуації з подружжям частина з них відчуває радість, але такого обурення та гніву в інших ситуаціях не почувують. Вони готові спокійно вирішити проблему, знайти компроміс. Така різниця у сприйнятті пов'язана радше з психічними особливостями розвитку дівчат і хлопців у старшому шкільному віці. Адже розвиток дівчат знаходиться на вершині, в цей час відбуваються гормональні зміни, тоді як активний розвиток хлопців починається дещо пізніше. Тому характеризувати емоційність як суто фемінну рису не варто.

Тепер з'ясуємо, які ж цінності мають прерогативу для дівчат і хлопців і чи існують між ними суттєві відмінності.

Таблиця 1
Гендерні відмінності в цінностях хлопців та дівчат старшого шкільного віку

Відповіді дівчат	Відповіді хлопців
Любов	Здоров'я
Здоров'я	Сім'я
Сім'я	Любов
Свобода	Друзі
Друзі	Свобода
Цікава робота	Гроші
Самовдосконалення	Матеріальні блага
Матеріальні блага	Цікава робота
Гроші	Самовдосконалення
Задоволення	Пізнання
Пізнання	Задоволення

Отже, ранг цінностей що для дівчат, що для хлопців відмінностей великих не має (див. табл. 1). На основі дослідження встановлено, що для старшокласників важливе значення мають любов, здоров'я, сім'я, друзі, свобода незалежно від статі. Гендерний стереотип ще не поширюється на пріоритети молоді, оскільки як таких сімейних чи професійних ролей вони не мають, а орієнтування саме на ці цінності говорить про цілком закономірний розвиток дітей. Звідси, працювати потрібно саме в цьому напрямку, щоб уникнути стереотипності у вихованні.

І для підсумку звернемо увагу на літературу та її вплив на формування гендерних стереотипів у

підлітків. Визначаючи свій ідеал у літературі, дівчата орієнтувалися на сильну духом особистість незалежно від статі. Зустрічалися і чудові жінки – Джульєта, Мавка, Роксолана й величні чоловіки – Микола Джеря, Григорій Многогрішний, Квазімодо. Хлопцям було важче визначитися з ідеалом – на це спромоглися лише 77% опитаних. Єдиного критерію відбору героїв немає: це і сила, і романтичність, і неординарність. Значущим є те, що серед хлопців як ідеал була визнана і жінка – Маргарита. Інші – це Ромео, Дон Кіхот, Геракл, Вінні-Пух, Майстер.

На запитання поезія – це чоловіче чи жіноче заняття, 58% опитаних хлопців відповіли, що жіноче, забуваючи про переважну більшість у літературі саме чоловіків-поетів. 33% опитаних хлопців вважають, що це сумісна справа. А от дівчата в своїй більшості (77% опитаних) вважають, що це діло сумісне і на нього мають право і ті, й інші, головне, щоб це було від душі.

Продовжуючи тему про емоційність дівчат, зазначимо, що 68% опитаних дівчат цікавляться у творі емоціями і лише 5% – фактами, решта звертають увагу на обидві сторони. Хлопці ж, навпаки, сприймають більше факти – 62% респондентів, хоча емоції займають для них не останнє місце – 30% респондентів. Яким же має бути твір, щоб ним зацікавилися старшокласники різної статі? Для дівчат переважно цікавими є твори про почуття, інтимна

лірика, хоча не відмовляються і від захопливих романів, загадкових детективів, фантастики, історій із життя. Хлопці ж цікавляться переважно детективами, трагедіями, дехто обирає лірику, фантастику, цікавляться сучасною літературою, де розкриваються проблеми сьогодення. Порівнявши смаки дівчат та хлопців, робимо висновок про те, що дівчат цікавить емоційна література, а хлопці більше задаються філософськими питаннями, люблять гостроту конфлікту, швидкість розвитку сюжету, динамізм.

Обираючи вчителя за статтю, учні відповіли, що для них не важливо, хто вестиме предмет, головне, щоб викладання було цікавим.

Висновки. Проведене анкетування дало змогу встановити, що в старшокласників лише з'являються уявлення про гендерні стереотипи, але повністю вони не усвідомлені ними. Більш схильними до стереотипів виявилися хлопці, які демонструють деякі стереотипні установки, дівчата ж взагалі знаходяться на позиції несприйняття гендерних стереотипів у спілкуванні з однолітками, схильні до андрогінності.

Перспективи дослідження. Подальша наша робота буде спрямована на вироблення певних практичних порад та вправ для подолання стереотипності у вихованні. Особлива увага буде приділятися виробленню стратегії викладання на уроках української літератури з урахуванням особливостей різних статей дітей.

Література

1. Аніщенко О.В. Гендерні дослідження в педагогічній науці і практиці. – Ніжин: Міланік, 2008. – 146 с.
2. Ильин Е.И. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
4. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. пос. / За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.В.Карамушки, Т.В.Зайчикової. – К.: Міленіум, 2006. – 368 с.
5. Яшник С.В. Педагогічні умови виховання культури міжстатевих стосунків у студентів вищих навчальних закладів: Дис. ... к. пед. н. – К., 2006. – 311 с.

GENDER STEREOTYPES IN THE UPBRINGING OF SENIOR PUPILS

I.I.Kyrychok, O.M.Kapusta

The authors of the article analyze the problem of gender stereotypes in the society. Using the data obtained from questionnaires filled by senior pupils' their notions of femininity and masculinity were examined; it was established that certain values were more important for girls and boys; the impact of Ukrainian Literature classes on the formation of stereotypes in senior pupils' behavior was also explored.

Key words: gender stereotypes, senior pupils, femininity, masculinity, Ukrainian Literature classes.

УДК 37 (09) – 055.1/3

ГЕНДЕРНА ЕКСПЕРТИЗА УКРАЇНСЬКОЇ СУСПІЛЬНОЇ ДУМКИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОСВІТА СТАРШОКЛАСНИКІВ)

Бутурлим Т.

У статті представлений варіант роботи з учнями 10–11 класів щодо вивчення історичного аспекту взаємовідносин статей. Аналізуються етапи розвитку гендерної інтеракції від давнини до сьогодення. Автором виокремлені ключові концепти гендерної історії.

Ключові слова: гендерна інтеракція, концепти гендерної історії.

В статье представлен вариант работы с учащимися 10–11 классов по изучению исторического аспекта отношений полов. Анализируются этапы развития гендерной интеракции от древности к современности. Автором выделены ключевые концепты гендерной истории.

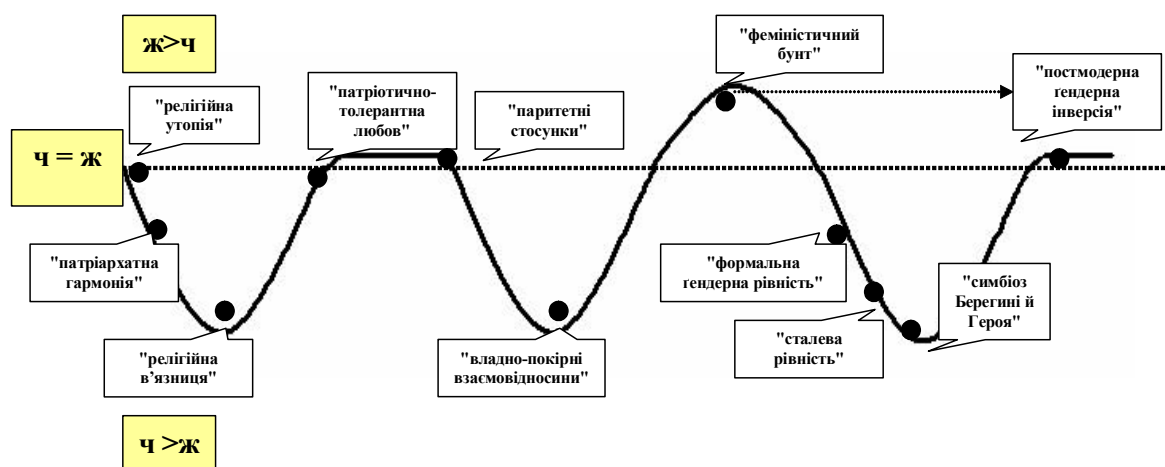
Ключевые слова: гендерная интеракция, концепты гендерной истории.

Прагнення людства встановити утопічну рівність між чоловіком та жінкою пронизує всі етапи розвитку суспільства, хоча моменти досягнення міжособистісної гармонії статей є досить короткотривалими й не закріплюються в масовій свідомості. Порівняно із зарубіжною філософією, де жінка зазнавала більшого гендерного утиску, Україна завжди підносила значення жінки на вищій щабель, зокрема її репродуктивну функцію (в окремі періоди давала можливість проявити й організаторські, керівні функції). Але андроцентрична наука представляє історію як чоловічу, приховуючи досягнення й роль жінки ("Андроцентризм у сучасних соціальних науках називають такий спосіб мислення, коли саме чоловіка розглядають як точку відліку та мірило культурних цінностей та норм" [5, с. 28]). Тому основним завданням сучасного дослі-

дника-гендеролога є подолання "чоловічого ухилу" (надмірної уваги до образу чоловіка та недостатної – до образу жінки).

Дослідженням статусу статей на різних етапах розвитку суспільства займаються провідні фахівці з гендерної педагогіки, психології, історії, зокрема Т.Говорун, О.Кікінеджи, О.Кісь, В.Кравець, О.Кривошиий, О.Луценко, Л.Смоляр та інші. Основною метою статті є виокремлення ключових концептів гендерної історії на основі узагальненого аналізу праць вищезазначених дослідників.

Взаємовідносини між чоловіком та жінкою не позначені статичними характеристиками. Аналізуючи характер української суспільної думки від давнини до сьогодення, можна помітити періодичне коливання кривої в системі "патріархат – гендерна рівність – матриархат" (див. графік).



На графіку видно, що рівність між чоловіком та жінкою була характерною ознакою періоду *створення світу, доби козаччини*, також прагнення побудувати паритетне суспільство актуалізується на *сучасному етапі життя* (точки на осі “ч=ж”). Дискримінаційні процеси щодо прав жінки – прерогатива *східних слов'ян, середньовічного суспільства, I пол. XIX ст., радянського часу*. Пробудження маскулінної свідомості жінок характерне для *II пол. XIX ст.*, відголоски якого знаходять своє відображення і в XX–XXI ст.

Таким чином, взаємовідносини статей пройшли у своєму розвитку кілька етапів:

- “релігійна утопія”;
- “патріархатна гармонія”;
- “релігійна в'язниця”;
- “патріотично-толерантна любов”;
- “паритетні стосунки”;
- “владно-покірні взаємовідносини”;
- “феміністичний бунт”;
- “формальна гендерна рівність”;
- “сталева рівність”;
- “симбіоз Берегині й Героя”;
- “постмодерна гендерна інверсія”.

I етап – “релігійна утопія”

Гендерні відмінності між статями беруть початок часів виникнення світу. Бог як творець Всесвіту створив чоловіка та жінку рівними (“одна плоть”, “відповідні”, “жінка – помічник у справах чоловіка”). Проте порушення господньої заповіді визначило статус статей. Жінка є першопочатком зла, оскільки піддалася спокусі Злої сили, спокусила до гріха чоловіка. Цим вона сама визначила своє призначення в суспільстві – рабське становище, другорядну роль у сім'ї (“*И будет он господствовать над тобой*” [1; 3]). Окрім того, на вищість чоловіка у світі вказує й чоловіча стать Вседержителя, і те, що першою істотою, яку створив Бог, був чоловік (“*И создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лицо его дыхание жизни, и стал человек душою живою*” [1; 2]). Жінка – вторинна істота, яка створена із ребра Адама, це “негатив” людини (“*это кость от костей моих и плоть от плоти моей; она будет называться женой, ибо взята от мужа*” [1; 3]). Така залежна позиція жінки була закріплена в релігійній думці: “це тварина, що позбавлена твердості й постійності” (Августин), “це ворота пекла” (Тертуліан), “це невдалий чоловік”, “випадкова істота” (Аквінський). Отже, рай був аналогом жіночого типу цивілізації, оскільки Змій звертається не до чоловіка, а до жінки із “пропозицією” (жінка була основою суспільства). Бог створив Єву, помічницю Адама, щоб вона допомогла йому сприймати, пізнати світ на основі образно-інтуїтивного мислення. Вигнання з раю гріхопорушників символізувало перехід до чоловічого типу цивілізації, бо реальні умови життя вимагали розвитку все більш складних знарядь праці. Проте чоловік і жінка – це дві рівноцінні істоти, створені Богом, кожна з яких має право на помилку та спокутування своєї провини.

II етап – “патріархатна гармонія”

Специфіка соціально-економічних, виробничих взаємовідносин у первісному суспільстві продукувала рівність між чоловіком та жінкою. Ролі між статями розподілялися залежно від характеру діяль-

ності: операції, що потребували фізичної сили, здійснювалися чоловіками (мисливство, рибальство), збиральництвом займалися жінки. Проте потреба продовження людського роду витіснила її в побутову сферу, оскільки материнство та полювання, а згодом землеробство та скотарство, були несумісними. Таким чином, первинний розподіл праці закріпив за чоловіком статус суб'єкта історії, жінка перетворилася “на знаряддя дитородіння, у домашню тварину, якою і залишилася протягом багатьох наступних поколінь” [6, с. 19].

У часи існування східних слов'ян жінка брала участь у публічних святах, жертвоприношеннях, була присутньою на бенкетах, вживала спиртне, мала право висловлювати власну думку. Родинне життя ґрунтувалося не лише на статевих стосунках, здобутті засобів для проживання, а й коханні. Виховання дітей носило диференційований характер: дівчат готували до майбутнього материнства, виконання господарських обов'язків, хлопців – до військової справи. Проте жінка як мати, дружина, домогосподарка є такою ж особистістю, як і чоловік, тому має право на визнання її ролі в сім'ї, суспільстві.

III етап – “релігійна в'язниця”

Маскулінно-фемінний конфлікт поглиблюється в епоху Середньовіччя (V – XIV–XV ст.), коли актуалізуються категорії духовної краси та гармонії. Аскетично-подвижницьке життя людини в період феодалізму було несумісним із сексуальністю, емансипованістю. Християнська релігія продукувала патріархальну філософію, за якою жінка є “ненаситною твариною”, “перешкодою до виконання обов'язків”, обмежена владою чоловіка, який уявлявся як орендатор її тіла (власником – Бог). Київська Русь продукувала царство цнотливості, тоді як західна культура активно руйнувала сексуальні табу. Церква жорстко регулювала сімейне життя: вимагала освячення шлюбу, засуджувала спілкування статей, що знаходилися поза родинними зв'язками, подружню зраду, насилля, інцест, гомосексуалізм. Незважаючи на те, що жінка функціонувала в побутовій сфері, мала право вибирати чоловіка, розпоряджатися своїм майном (посагом), після смерті чоловіка ставала головою родини, мала доступ до освіти. Такий статус був закріплений за жінкою через доведення нею здатності самостійно вести господарство, приймати важливі рішення без присутності чоловіка (часто був поза межами дому: на заробітках, у військових походах). Отже, маскулінне начало жінки допомогло зламати релігійні обмеження, рамки функціонування.

IV етап – “патріотично-толерантна любов”

Гендерна рівність з тенденцією на матріархат була основною характеристикою родини доби українського Ренесансу: враховувалися бажання й потреби жінки, вона добре знала юридичні закони, могла навчатися, самостійно здійснювати вибір свого чоловіка, впливати на сімейні, громадські й державні справи. Козацька педагогіка виховувала шляхетне ставлення до неї, щирість, вірність у коханні, дружбі.

Християнська релігія суворо забороняла здійснення статевого виховання дітей: питання фізіології чоловіка/жінки, сексу були забороненими темами в сім'ї, табуованими були й демонст-

рації своїх почуттів, інстинктивних потягів у присутності інших. Значну роль у підготовці до подружнього життя відігравали вечорниці, де відбувалася символічна імітація сімейних стосунків (спілкування, платонічне кохання, розваги, сумісна трудова діяльність). Отже, витоки жіночої емансипації були оприявлені ще в епоху українського Ренесансу, що забезпечило їй рівний статус із чоловіком.

V етап – “паритетні стосунки”

Олександр Кривоший, аналізуючи гендерну ситуацію в добу козацтва, визначає багато прикладів докорінного руйнування патріархатної системи шляхом упровадження рівності статей. Так, жінка XVI–XVII ст. стала вільною, самодостатньою господинею, значущою одиницею соціально-економічних, громадських, торгівельно-економічних зв'язків (державного та міжнародного рівня), мала право розпоряджатися успадкованим чи набути майном. На відміну від підневільного становища в Польській та Московській державах, українка була не рабинею, а товаришем і порадином чоловіка. У козаків виховували пошану, демократичне ставлення до “Дами серця”, жорстоко карали за перелюбство, здійснення фізичного насилля над нею. Шлюб прирівнювався до двостороннього договору, який необов'язково підкріплювати вінчанням. Церква, визнавши значущість жінки в суспільстві, не здійснювала докорінного впливу на сім'ю: дозволялося розлучення через несумісність характерів, утрати любовних почуттів, довіри. Про самодостатність незалежного жіноцтва свідчить діяльність Марії Магдаліни, А.Масальської, Б.Острозької, М.Гольшанської, Роксолани, Марусі Чурай та інших.

VI етап – “владно-покірні взаємовідносини”

Існуюча гендерна рівність руйнується входженням патріархатного домінування в усі сфери життя I пол. XIX ст. Основними ознаками нерівності статей були: існування необхідності в збереженні цютливості до шлюбу, дотримання подружньої вірності, невтручання жінки в суспільно-політичне, освітнє життя, обмеження її функцій побутовою сферою, виховання моральних цінностей, страху покарання за аморальність у підростаючого покоління. Таким чином, гендерна дискримінація докорінно позначилася на самопочутті та міжособистісних взаємовідносинах жінки.

VII етап – “феміністичний бунт”

Реакцією емансипованого жіноцтва на всебічну владу чоловіка був організований протест проти дискримінації його прав, за отримання права свободи, вибору, голосу, навчатися, працювати. Феміністичні організації II пол. XIX ст. носили благодійний, просвітницький, професійний та освітній характер. Жінка активно включається у виробничу сферу (працює продавцем, касиром, стенографістом тощо). Феміністичний рух на Україні сприяє появі інститутів шляхетних дівчат, жіночих гімназій, єпархіальних шкіл, де здійснювалося морально-релігійне (виховували покірність, шанобливість, скромність, великодушність), розумове (вивчали мову, релігію, арифметику, географію, історію, поетику, малювання, економію), фізичне виховання (здійснювали гігієнічні процедури, прогулянки на свіжому повітрі, їли здорову їжу). Відбувається зрівняння програм

для жіночих та чоловічих гімназій, спостерігається відсутність гендерної селекції при вступі до вузів. У результаті жінка відновила статус самодостатньої особистості, проте остаточно “оболонку патріархатної системи” зруйнувати не вдалося: обов'язковість одруження до періоду досягнення повноліття, суспільний осуд аморальної, асоціальної поведінки статей, відсутність у жінки будь-яких прав, окрім можливості користуватися весільним посагом. Значну роль у подоланні гендерної дискримінації відіграли Олена Пчілка, Ганна Барвінок, Н.Кобринська, О.Кобиланська, Леся Українка, Х.Алчевська, М.Ковалевська та інші.

VIII етап – “формальна гендерна рівність”

Радянська влада сформувала новий стереотип – “працююча мати”, який передбачав виконання жінкою подвійного навантаження (сімейних, особистісних та професійних ролей). Формально це означало досягнення гендерної рівності в суспільстві, хоча насправді призводило до фізичного перевантаження та внутрішнього конфлікту особистості. Основними кроками до здійснення “гендерної утопії” на початку XX ст. були: зрівняння навчальних програм для хлопців та дівчат, ігнорування відмінностей між статями, питання підготовки до подружнього життя, отримання права жінки навчатися у вищому навчальному закладі, викладати в середніх навчальних закладах, заборона досліджувати питання статевого виховання, увага до здійснення морального виховання, нівелювання сімейних цінностей через вседозволену сексуальну поведінку. У міжвоєнний період з'явилася потреба у впровадженні політики антисексуалізму, відновленні практики роздільного навчання, виховання дівчат як майбутніх матерів, хлопців – як воїнів, громадян. Отже, прагнення радянської влади “зрівняти” в правах чоловіка та жінку, з одного боку, сприяло розширенню функцій жінки, а з іншого – сформувало внутрішньорольовий гендерний конфлікт.

IX етап – “статева рівність”

У період Другої світової війни питання гендерних взаємовідносин займало другорядне місце. Відбувається трансформація ніжної, турботливої матері, дружини, домогосподарки у воїна, трудівника, патріота, активіста, донора, благодійника. Проте позицію “героя” все одно здобуває чоловік-“воїн”. Довготривале перебування чоловіка поза межами дому спричинило, з одного боку, відсутність зразка чоловічої поведінки в родині для всебічного формування особистості дитини, а з іншого боку – до маскулінізації жінки.

X етап – “симбіоз Берегині й Героя”

У повоєнні роки відбувся перехід до спільного навчання, де ігнорувалася проблема статевого виховання. Лише у 80-х роках XX ст. активізується проблема підготовки молоді до сімейного життя. Проте вже через 10 років інформаційний, не підкріплений практикою курс “Етика і психологія сімейного життя” був десексуалізований. У 1946 р. було створено Спеціальну комісію ООН зі статусу жінки для спостереження за її становищем, сприяння реалізації їх прав, у 1979 р. прийнято Конвенцію “Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо

жінки”, створений Комітет у справах жінок, охорони сім’ї, материнства й дитинства. Через неприйняття радянською владою вільної жінки, еротизації гендерних взаємовідносин був здійснений регрес до патріархатного образу “Берегині”, відповідно до якого від неї вимагалася покірна, поміркована поведінка. Однак сексуальні табу не зупинили ріст дошлюбних і позашлюбних стосунків. Покоління “дітей війни” страждали від дефіциту батьківської уваги, що позначилося на фемінізації чоловічої поведінки та маскулінізації жіночої позиції.

XI етап – “постмодерна гендерна інверсія”

У добу незалежності спостерігається трансформація гендерних ролей: проголошення духовної сили жінки, намагання її зайняти значне місце в суспільному житті, перебудувати світ (національну, культурну, політичну, суспільну сфери), прагнення бути собою, а не дорівнювати чоловікові, утрата впевненості, свободи, авторитету, лідерської позиції чоловіка в родині. Прагнення дорівнятися до егалітарних країн визначило ряд позитивних змін: створення мережі жіночих організацій, наукових центрів, об’єднання зусиль феміністок для практичної реалізації створених ними програм, трансформація жіночих студій у гендерні, актуалізація проблеми насильства статей, проведення навчальних семінарів, круглих столів, конференцій, дискусій, запровадження циклів телерадіопередач, публікацій у пресі, випуску спеціальної літератури для підвищення гендерної свідомості, культури українців, введення в систему освіти спецкурсів із гендерної психології та педагогіки, актуалізація гендерної методології як способу інтерпретації соціально-психологічних та педагогічних явищ, процесів, буття, художнього тексту тощо. Однак порушення патріархатних стереотипів не вказує на досягнення повноцінної рівності між статями, оскільки існує низка розходжень між прийнятими державними постановами та порушенням прав жінки/чоловіка.

Отже, ефект “кільцевого обрамлення” вказує на необхідність побудови паритетної культури в постмодерному суспільстві, проте є необхідність в організації практичних заходів щодо реалізації гендерної програми, щоб уникнути нисхідного напрямку (патріархату/матріархату).

Отже, ефект “кільцевого обрамлення” вказує на необхідність побудови паритетної культури в постмодерному суспільстві, проте є необхідність в організації практичних заходів щодо реалізації гендерної програми, щоб уникнути нисхідного напрямку (патріархату/матріархату).

Література

1. Библия Ветхого и Нового завета. – М.: ПИКОРП, 1998. – 296 с.
2. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство / За ред. Л.Гентош, О.Кісь. – Львів: ВНТЛ-Класика, 2003. – 254 с.
3. Гендерний розвиток у суспільстві: Конспекти лекцій / За ред. К.М.Левківського; Канадсько-Український Гендерний Фонд. – 2-е вид. – К.: Фоліант, 2005. – 352 с.
4. Говорун Т., Кікінеджи О. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2004. – 308 с.
5. Кісь О. Жінка в українській селянській сім’ї другої половини XIX – початку XX ст.: гендерні аспекти: Дис. ... к. іст. н.: 07.00.05. – Львів, 2002. – С. 72–153.
6. Кравець В. Історія гендерної педагогіки: Навчальний посібник. – Т.: Джура, 2005. – 440 с.
7. Кравець В. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. – К.: Київська правда, 2000. – 688 с.
8. Кривоший О. Жінка в суспільному житті України за часів козаччини. Історичні розвідки. – Запоріжжя: Поліграф-Просвіта, 1998. – 67 с.
9. Мілет К. Сексуальна політика. Переклад з англійської / У.Потятиник, П.Тарашука. – К.: Основи, 1998. – 620 с.
10. Павличко С. Фемінізм. – К.: Основи, 2002. – 322 с.
11. Педагогіка та психологія: гендерний аспект: Навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. В.П.Кравця, О.М.Кікінеджи. – Т.: Богдан, 2004. – 123 с.
12. Приходькіна Н. Сучасні проблеми гендерної освіти у вищих навчальних закладах України // Наукові записки Національного університету “Києво-Могилянська академія”. – Т. 47: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К.: Києво-Могилянська академія, 2005. – С. 26–31.
13. Смоляр Л., Галаган В., Калиновська І., Кривоший О., Луценко О. Жіночі студії в Україні. Жінка в історії та сьогодні. – Одеса: Астро-Принт, 1999. – 440 с.
14. Шевченко Н. Гендер у дзеркалі історії та перспективи розвитку гендерних студій в Україні // Укр. іст. журнал. – 2001. – №1–2. – С. 30–39, 34–48.

GENDER EXPERTISE IN UKRAINIAN SOCIAL THOUGHT: HISTORICAL ASPECT (PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION OF STUDENTS)

T.Buturlym

A variant of work with pupils of the 10th – 11th forms for learning the historical aspect of sexual relations is brought forward in the article. The stages of development of gender interactions are analyzed starting from the ancient till modern times. The author states the key concepts of the history of gender.

Key words: gender interaction, concepts of the history of gender.

УДК 372.851

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Деркач Ю.В.

У статті викладено результати проведеного дослідження організаційних форм навчання і запропоновано рекомендації, які дозволяють підвищити ефективність процесу навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: організаційні форми навчання, інформаційно-комунікативні технології, ефективність процесу навчання.

В статье изложены результаты проведенного исследования организационных форм обучения и предложены рекомендации, позволяющие повысить эффективность процесса обучения с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: организационные формы обучения, информационно-коммуникативные технологии, эффективность процесса обучения.

Сучасна освітня парадигма [2; 3] визначає навчання як керовану навчально-пізнавальну діяльність, що призводить до важливих змін особистості студента: підвищення інтелекту, виховання визначних рис особистості, психологічні зміни особистості в напрямку більш повної її самореалізації. Тому розробка науково-методичних основ проектування і використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні студентів вузів як засобу досягнення задач, поставлених у програмних документах розвитку системи освіти, є актуальною проблемою теорії і методології вищої професійної освіти.

Проблемою підвищення ефективності навчання з використанням інформаційних і комп'ютерних технологій займалися багато вчених. Досвід практичного застосування інформаційних і комп'ютерних технологій у сфері освіти знайшов відображення у працях Я.А.Ваграменко, М.І.Жалдака, Н.В.Макарової, В.І.Овсянникова, В.П.Тихомирова, Ю.В.Триуса та ін. Однак багато проблем розробки і застосування інформаційних і комп'ютерних технологій не вирішені як у теоретичному, так і в практичних аспектах.

У вищих навчальних закладах існують наступні форми занять: лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи, самостійні роботи, курсове та дипломне проектування, консультації, заліки, іспити. Дидактика трактує ці форми як засоби управління пізнавальною діяльністю студентів для рішення певних навчальних завдань [4]. До основних недоліків традиційних форм навчання треба віднести:

- велику кількість студентів з різним ступенем підготовленості в одній навчальній групі, що вима-

гає від викладача орієнтуватися на середнього студента при пасивному сприйнятті навчального матеріалу сильними та слабкими студентами;

- відсутність постійного зворотнього зв'язку між студентом та викладачем, що не дозволяє викладачу своєчасно вносити корективи в навчальний процес та адекватно здійснювати управління навчально-пізнавальною діяльністю кожного студента.

Недоліки традиційних форм навчання спонукають викладачів удосконалювати організаційні форми та засоби навчання. Застосування комп'ютера в навчальному процесі дозволяє тією чи іншою мірою вирішити задачу вдосконалення організаційних форм навчання, що сприяють як освітньому, так і виховному ефекту. Комп'ютер є унікальним засобом навчальної діяльності, він може бути використаний на різних за змістом і організацією заняттях.

Ефективність організаційних форм навчання з використанням ІКТ багато в чому буде залежати від реалізації наступних рекомендацій: по-перше, активне сприйняття матеріалу студентом; по-друге, глибоке осмислення його, в результаті чого досягається розуміння вивченого; по-третє, застосування знань; по-четверте, закріплення їх у ході різноманітних навчальних дій [1].

У процесі навчання з використанням ІКТ педагог також може використати науково обґрунтований добір раціональних для відповідної ситуації форм і методів навчання. Для інтенсифікації навчального процесу з використанням сучасних ІКТ важливим є розробити не просто окремі типи програм для кожного заняття, а комплекс відмінних за своїм призначенням програм, що застосовуються

на різних видах занять, обираючи для кожного заняття найбільш прийнятні методи і форми використання ІКТ.

Проведемо аналіз використання засобів інформатизації і комунікації під час проведення різного роду занять.

Лекції

На даний час, незважаючи на існування значного арсеналу сучасних технічних засобів, призначених для різних демонстрацій навчального матеріалу, їх використання в лекційній роботі вельми епізодичне. Існує ряд причин, пов'язаних з особливостями лекційної роботи і характеристиками традиційної лекційної апаратури, що пояснюють таке положення справ. Перш за все, це велике різноманіття і несумісність демонстраційної техніки, ненадійність носіїв даних, а також трудомісткість виготовлення нових демонстраційних матеріалів в умовах навчального закладу.

Отже, використання сучасної комп'ютерної техніки забезпечує можливості для представлення широкого набору різноманітних демонстрацій навчального матеріалу. В ході читання лекцій все ширше використовуються лекційні мультимедіа-системи, які дозволяють: проілюструвати матеріал відеозображенням, анімаційними роликами з аудіо супроводженням; використовувати фрагменти лекцій або повністю лекції відомих педагогів; за допомогою "електронної дошки" полегшити процес сприйняття навчального матеріалу завдяки використанню цікавих, яскравих, пам'ятних образів; зберігати, систематизувати, готувати нові демонстраційні матеріали.

Надійність і уніфікація сучасної комп'ютерної техніки набагато вища, ніж у традиційного лекційного устаткування. Тому в останній час у багатьох навчальних закладах ведуться роботи з використання сучасних засобів навчання на лекціях.

Комп'ютеризація демонстраційної підтримки лекторської роботи забезпечує ефективне управління великою кількістю різноманітного лекційного матеріалу.

Використання програм моделювання дозволяє в ході лекції отримати статичні і динамічні відображення результатів розрахунків під час використання наборів довільних параметрів.

Найбільший дидактичний ефект мають мультимедійні комп'ютерні демонстрації, за допомогою яких можливе здійснення одночасних демонстрацій тривимірної графіки, анімації, відеосюжетів та звуку.

Використання в лекційній роботі різних комп'ютерних демонстрацій сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, лекції стають більш захоплюючими, покращується їх наочність, особливо в тих випадках, коли вивчаються складні явища і процеси, з'являється можливість різнобічного розгляду явища, що вивчається; розширюється арсенал прийомів подання навчального матеріалу; заощаджується час на його викладення.

Лабораторні заняття

Основними завданнями лабораторного заняття є задачі експериментального розкриття теоретичних положень предмету вивчення, задачі ознайомлення студентів з основними методами проведення наукового експерименту, завдання аналізу

даних, отриманих при розробці результатів лабораторної роботи.

Відповідно до завдань лабораторного заняття під час його проведення можливе використання програм для контролю, навчання і моделювання об'єктів, процесів і явищ.

Застосування різних навчальних програмних засобів на лабораторному занятті сприяє: розвитку дослідницьких навичок і інтелектуальних здібностей студентів; активізації навчальної діяльності студентів; посиленню мотивації навчання, що спонукає студентів до серйозної, складної, але цікавої діяльності; стимуляції різних видів мислення, таких як абстрактне, логічне, образне; істотному скороченню часу на підготовку і проведення складних експериментів; концентрації уваги студента на засвоєнні найважливіших законів, термінів, визначень; формуванню уміння раціонально організувати свою роботу; представлення кожному студенту засобів для здійснення вправ у певному виді діяльності; організації цікавого наукового дослідження; оволодінню студентом уміннями, навичками використання сучасних ІКТ для вирішення професійно значущих задач.

Комп'ютерні моделі доцільно використовувати для вивчення процесів, які носять імовірнісний характер, недоступних прямому спостереженню.

Під час комплексного застосування в навчальному процесі засобів ІКТ вирішуються наступні задачі: підвищується науковість, доведеність експериментів і досліджень; студенти активно приймають участь у навчальному процесі, що сприяє посиленню мотивації навчання; створюються умови для індивідуального і диференційованого навчання; посилюється інформативна ємність і наочність навчального матеріалу; розвиваються творчі здібності, дослідницькі явища; формується вміння моделювати, проектувати, конструювати; створюються умови для індивідуального добору педагогом найбільш прийнятної для нього методики викладання; підвищується об'єктивність контролю знань.

Практичні заняття

Метою практичного заняття є повторення і закріплення навчального матеріалу, контроль рівня знань студентів за конкретною темою, напрацювання практичних навичок рішення задач за згаданою темою.

Комп'ютери на практичних, групових та семінарських заняттях можуть використовуватись як засіб для пошуку і вивчення необхідного матеріалу, для відпрацювання навичок та умінь самостійно вирішувати різного роду задачі з предмету навчання, для перевірки знань і умінь вирішувати задачі.

Використання ІКТ під час проведення практичних занять у ВНЗ сприяє: кращому засвоєнню знань, умінь, навичок; підвищенню інформативної ємності навчального матеріалу; індивідуалізації і диференціації навчання при доборі студентом темпу і траєкторії вивчення матеріалу, розділенні завдань за рівнями складності; підвищенню об'єктивності контролю знань; формуванню таких особистісних якостей студентів, як творча активність, самостійність, відповідальність.

Тестування

За допомогою спеціальних програм навчально-го призначення можна здійснити підсумковий або рубіжний контроль знань студентів. Програми призначені для контролю знань, можуть розроблятися окремо або являти собою складовою частиною електронних книг, навчальних засобів і т. ін.

До теперішнього часу практично в кожному навчальному закладі розроблені і використовуються для автоматизації контролю знань різноманітні програми навчального призначення, експертні системи та інструментальні програмні засоби для розробки автоматизованих тестів. Тестові завдання можуть бути наступних основних видів:

1) закритий тест, коли використовуються тільки передбачені відповіді, в свою чергу поділяється на наступні підвиди:

- завдання-вибір, коли обирається правильна відповідь або декілька правильних відповідей зі списку;

- завдання-співставлення, коли необхідно встановити зв'язок або відповідність між двома списками;

- завдання-ранжування, коли необхідне встановлення правильної послідовності дій;

2) відкритий тест, коли студент сам вписує необхідну відповідь.

Автоматизація контролю знань та умінь студентів під час колоквиумів, заліків, іспитів, захисту курсових та дипломних робіт дозволяє підвищити об'єктивність контролю, перевірити відповідність знань студентів державним стандартам.

Конференції, семінари, круглі столи

Використання сучасних засобів комунікаційних технологій дозволяє організувати в мережі Internet проведення різного роду конференцій, семінарів, круглих столів за участю викладачів, студентів та інших зацікавлених осіб. У ході роботи мережі відбувається обмін найрізноманітнішими відомостями щодо піднятих питань, тем, аналіз і вивчення міжнародного досвіду. Розширюється використання глобальних мереж для здійснення різноманітних спільних проектів. Участь студентів у конференціях, семінарах, круглих столах, що відбуваються в мережі Internet, сприяє формуванню таких особистих якостей, як культура спілкування, комунікабельність, вміння орієнтуватися в інформаційних ресурсах і працювати з ними, розвиває мислення та інтелект, готує студента до життя в інформаційному суспільстві.

Самостійна робота

Суть самостійної роботи студентів полягає в самостійній навчальній діяльності. Її дидактична мета полягає в підготовці студентів до безперервної самоосвіти протягом всієї своєї професійної діяльності.

Самостійна робота – це різні види групової та індивідуальної пізнавальної діяльності, що організуються на аудиторних заняттях та в позааудитор-

ний час і здійснюються без безпосередньої допомоги викладача. Самостійна робота включає в себе: самостійну постановку усвідомленої мети, визначення задач та вибір ефективних способів і засобів їх рішення, своєчасне коректування, контроль навчання і оцінку результатів роботи. Ступінь самостійності студента і педагогічного керівництва при цьому може бути різною. Самостійна робота передбачає зовнішню і внутрішню активність студента, різні рівні його самостійності, є умовою формування умінь і навичок самоосвіти.

Більша частина програм, що використовуються під час проведення лекцій, лабораторних і практичних занять, може застосовуватись і в самостійній навчальній діяльності.

Однією з найважливіших задач підготовки сучасного спеціаліста є набуття ним умінь та навичок збору професійно-значущих відомостей з використанням сучасних технічних і програмних засобів.

Швидке вдосконалення засобів комунікації визначає їх всезростаюче значення для самостійного або заочного навчання. Самостійна діяльність у межах науково-дослідницьких робіт, самостійне вивчення навчального матеріалу, курсове і дипломне проектування, дистанційне навчання сприяють розвитку творчого мислення і підвищенню інтелектуального рівня студента.

Педагогічно виправдане використання в навчальному процесі ІКТ, зокрема інтелектуальних навчальних систем, систем гіпермедіа, мультимедіатехнологій, використання засобів телекомунікацій та зв'язку дозволить удосконалити методи та організаційні форми навчання у ВНЗ, підвищити якість навчання за рахунок створення і використання програмних засобів нового покоління, які дозволяють реалізувати в навчальному процесі більшу частину можливостей використання сучасних технологій, при дотриманні педагогічно доцільного співвідношення навчання з використанням ІКТ і традиційних методів навчання.

Проведене дослідження організаційних форм дозволило зробити висновок про те, що підвищення ефективності процесу навчання з використанням ІКТ досягається за рахунок: раціонального поєднання активної інтелектуальної і вольової діяльності студентів; поєднання провідної ролі викладача, який організує і спрямовує навчальний процес у цілому, і самостійної роботи студентів з комп'ютером; поєднання групових і індивідуальних способів організації навчання з використанням ІКТ залежно від можливостей студента; використання комп'ютера не тільки як засобу управління навчальною діяльністю, але і для виконання функції управління навчанням.

Напрямами подальших наукових пошуків є здійснення комплексного впровадження засобів ІКТ та виявлення ефективності їх практичного використання в навчальному процесі, орієнтованому на особистість студента.

Література

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – №6. – С. 80–103.
 2. Національна програма “Освіта. Україна XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
 3. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.09.2004 р. №1183. – Київ.
 4. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. – М.: Высш. шк., 1990. – 112 с.
-

ORGANIZATIONAL FORMS OF TEACHING STUDENTS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Y. V.Derkach

In this article the results of research on organizational forms of teaching are stated. The author makes recommendations on increasing the effectiveness of the process of teaching using information and communication technologies.

Key words: organizational forms of teaching, information and communication technologies, effectiveness of the process of teaching.

УДК 37.03

ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ВИХОВАННЯ

Петренко А.А.

Духовне відродження нації в період активізації новотворчих соціально-економічних процесів в Україні зумовлює необхідність пошуків нових підходів до розв'язання проблеми національного виховання підростаючого покоління нашої держави. Виникла нагальна потреба у розбудові системи національного виховання.

Ключові слова: духовне відродження, нація, Україна, національне виховання.

Духовное возрождение нации в период активизации творческих социально-экономических процессов в Украине обуславливает необходимость поиска новых подходов к решению проблемы национального воспитания подрастающего поколения нашей страны. Возникла острая потребность в создании системы национального воспитания.

Ключевые слова: духовное возрождение, нация, Украина, национальное воспитание.

У роки незалежності суверенної України поступово формується і втілюється у життя державна політика в галузі освіти і виховання молоді, яка спрямована на відродження його національного характеру, докорінне оновлення змісту, примноження інтелектуального потенціалу країни, досягнення рівня розвитку системи освіти цивілізованих країн світу, вихованості молоді на основі загальнолюдських норм права і моралі з урахуванням специфіки розвитку країни та менталітету українського народу.

Самостійність і суверенність України – закономірний результат розвитку визвольних ідей та багатовікового прагнення українського народу до свободи і незалежності. Об'єктивний факт її існування обумовив необхідність розробки нового зовнішньо-політичного та внутрішнього курсів розвитку, кардинальні зміни у соціально-економічній сфері життя суспільства. Згодом незалежність України набула конституційного статусу. У статті 1-й Конституції України (1996 р.) стверджується: “Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава” [1, с. 4]. Суспільством і Законом людина визнана найвищою соціальною цінністю, права і свободи якої визначають зміст і спрямованість держави [1, с. 4].

Важливу роль у розбудові національної освіти, виховання і культури відіграв Закон України “Про освіту” (1996 р.), в якому освіта кваліфікується як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. “Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами” [2, с. 1]. Згідно із Законом України “Про освіту” [ст. 15, п. 6]

“За особливі досягнення в роботі закладу освіти Президентом України може бути надано статус національного закладу освіти” [2].

Політика держави щодо розбудови національної освіти і виховання знайшла своє конкретне втілення у Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” (1994 р.). У ній наголошується: “В основу національного виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім’ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь. Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” [3, с. 15]. Як бачимо, національне виховання молоді охоплює широку гаму аспектів виховання особистості – гідного громадянина своєї держави. У програмі визначені пріоритетні напрями та основні шляхи реформування виховання, серед яких особливу увагу привертає “впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей” [3, с. 17].

Технологія виховного процесу, через призму національного виховання, є послідовним розгортанням педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на досягнення конкретної виховної мети у педагогічній системі та її підструктурах. Ви-

ховні технології ґрунтуються не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохочення, покарання тощо), а на рефлексивно-вольових механізмах (співпереживання, позитивне емоційне оцінювання), які апелюють, насамперед, до самосвідомості та творчого ставлення вихованців до суспільних норм і цінностей, національного менталітету.

Сфера виховання є відкритою до пошуку альтернативних (відносно того, що вже стало традиційним) способів виховання. Вони асоціюються з новими моделями виховних систем, тими підходами до розв'язання виховних проблем, які вважаються інноваційними, прогресивними. Використання виховної технології є завжди вибором стратегії, принципів, системостверджувальних чинників взаємодії, вихователя і вихованців, а також вибором тактики та стилю виховної роботи засобами національного виховання. Високий суб'єктивний компонент виховних технологій, пріоритет унікальності кожної особистості вимагає відповідального ставлення до технологізації виховного процесу, високого професіоналізму педагога. До найбільш ефективних відносяться інтерактивні технології, за допомогою яких педагог у ході спілкування і вихованцем інтерпретує життєві події, впливає на конструювання ним своїх особистих дій, сприяє активізації діяльності вихованця, вправляє його у самоконтролі та саморегуляції.

Провідні вітчизняні вчені були залучені до розробки "Концепції безперервної системи національного виховання" (1995 р.), у якій накреслено принципи, основні завдання, психологічні орієнтири та шляхи її впровадження. До основних принципів віднесено: народність, культуровідповідність, природовідповідність, гуманізація, демократизація, безперервність, етнізація, диференціація та індивідуалізація; свідомість, активність, самосвідомість і творча ініціатива учнівської молоді; зв'язок виховання з життям [4]. Головна мета національного виховання реалізується через такі завдання: формування національної свідомості, духовної особистості, загальнолюдської моралі, основ естетичної культури, трудової активності, фізичного розвитку, правової та екологічної культури [4].

В Українському центрі естетичного виховання молоді розроблена "Концепція національного художнього виховання дітей, учнівської та студентської молоді в умовах відродження української національної культури" (1995 р.), у якій окреслено зміст, форми і види художнього виховання, принципи їх реалізації та шляхи вдосконалення. Зокрема, пріоритетними визнані принципи: первинність національної культури при вивченні світової, пізнання перлин світового мистецтва через призму національних першоджерел; прилучення дітей до вивчення історії рідного краю, його легенд, повір'їв, пісенної творчості та художніх промислів, побуту, акумуляція художнього досвіду поколінь певного регіону, етнічної групи, народу в цілому; різноманітність у художньо-виховному процесі [5].

Безпосередньо провідна роль у реалізації системного підходу до національного виховання на-

лежить класному керівнику в загальноосвітньому навчальному закладі, кураторові студентської групи у вищому навчальному закладі.

Методики та прийоми проведення виховних годин з тематики національного виховання повинні відповідати конкретним умовам (матеріальній базі навчального закладу, віковим та психологічним особливостям учнів, їхньому рівню знань та поведінки, інтересам). Основна вимога до методів сьогодні – організація реального життя молоді, в їх центрі – духовність і творча сутність. За допомогою нових методів повинні створюватися ситуації, які відповідають віковим потребам.

Якщо викладач веде учнів у країну знань, то педагогічний працівник, який здійснює виховну роботу, веде їх у життя.

Діяльність класного керівника тоді має сенс, коли він залучає учнів до загальнолюдських цінностей, а останні мають можливість співпереживати, тобто духовно збагачуватися і відкривати власний внутрішній світ. Цінність – це абстрагований образ вища, яке має значення для життя людини. Найвищі цінності сучасного світу: життя, природа, суспільство, добро, істина, краса, воля, совість, щастя, справедливість, рівноправність, праця, пізнання, спілкування. А на горі цієї піраміди цінностей саме "людина". Проте у жодному разі не можна зводити роботу класного керівника до постійного моралізування і пропаганди цінностей сучасної культури, а самого педагога змальовувати як проповідника. Педагог має ціннісно інструментувати кожну дію співпраці з дітьми, проживати разом із ними ціннісні стосунки під час пізнання, спілкування, праці, розваг, тобто духовно збагачувати їхнє життя. Таким чином, змістом професійної роботи класних керівників є цінності життя і ціннісні стосунки як певне ставлення до культурних надбань людства.

Виховує вся сукупність взаємин, у які вступає учень у своєму житті. Але завдання виховання, які можна здійснювати на різних ідеологічних підходах, які можуть бути об'єднаними для всього суспільства і які приводять до формування національного патріотизму, – це виховання толерантності, щирості й відповідальності. Проте існує багато прикладів несформованості цих якостей у багатьох наших громадян, не кажучи про наших учнів. І в цих складних умовах навчальні заклади мають чотири основні засоби виховання:

1. Особистість педагога. Педагог, який є щирою, толерантною й відповідальною людиною, виховує учнів своєю особистістю і завжди має моральне право сказати: "Живи, як я, і ти проживеш своє життя по-людськи, людиною".

2. Атмосфера стосунків між педагогами, між адміністрацією і педагогами, учнями і батьками. Якщо ці стосунки толерантні, ширі й відповідальні, то виховувати легко.

3. Виховна (добррозичлива і толерантна) робота з батьками. Дати батькам можливість усвідомити, що учні з навчального закладу підуть, а їхніми дітьми залишаться назавжди. І першими жертвами невігластва, жорстокості, нахабства, егоїзму своїх дітей стануть саме вони.

4. Залучення різних виховних засобів. Прекрасних особистостей, щирих, толерантних і відповідальних людей, які є в кожному нашому селі, селищі чи місті.

Класний керівник здійснює свою діяльність відповідно до основних завдань, спрямованих на:

- виховання громадянина України;
- формування особистості учня, його наукового світогляду, розвитку його здібностей і обдарування;
- виховання в учнів поваги до конституції України, державних символів України, почуття власної гідності, свідомого ставлення до обов'язків, прав і свобод людини і громадянина, відповідальності перед законом за свої дії;
- реалізацію права учнів на вільне формування політичних і світоглядних переконань;
- виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй;
- виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів;
- формування економічної культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем, залучення до практичної правоохоронної роботи”.

Зосереджуючи увагу на основних завданнях, класний керівник повинен розуміти що у системі національного виховання чільне місце посідає гуманізм, а однією із його характерних ознак є толерантність. Науково-технічний прогрес, на жаль, не призвів до підвищення духовності людства. У моральному плані світова цивілізація почала втрачати позицію за позицією. А тому сучасна транскультурна епоха, що характеризується глобалізацією проблем і взаємозв'язків, потребує нових форм співіснування, які ґрунтуються на засадах толерантності, ненасильства, довіри та культури, миру [6, с. 6].

Важливої ваги і соціальної значущості набуло питання визначення виховного українського ідеалу. У цьому плані неабияку вагу має книга Г.Ващенка “Виховний ідеал” (1994 р.). Автор розглядає більшовицький, християнський, загальноєвропейський, націонал-соціалістичний, український національний виховний ідеали. Розкриваючи сутність кожного із названих вище виховних ідеалів, автор наголошує, що виховний ідеал нації може бути відбитий у педагогічних системах, творах письменників, звичаях народу. Особливо важливу роль відіграють традиції в збереженні нації.

Завдяки їм зберігається й розвивається національна мова, без якої неможливе існування нації, зберігається релігія, звичаї, здобутки мистецької творчості, світогляд, народні ідеали – все це створює обличчя народу, що відрізняє його від інших

народів. Разом з тим нація повинна, шануючи й зберігаючи свої традиції, не лише зупинятися на них, а йти вперед, не замикаючись у межах своєї традиційної культури, а брати від інших народів їх кращі здобутки, органічно перетворювати їх відповідно до інтересів і психології свого народу [7, с. 101–102].

Провідні вітчизняні вчені-педагоги сучасної доби, розуміючи всю відповідальність, яка покладається на них суспільством, розробили низку концепцій у галузі освіти і виховання з урахуванням умов демократизації суспільного життя в країні. Серед них представлена ґрунтовна “Концепція демократизації українського виховання” О.Вишневського, засади якої поділяє Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Гр.Ващенка. Вона є тим загальнокультурним документом, значущість якого зростає, за словами А.Погрібного, паралельно з утвердженням незалежницького вибору України [8, с.15].

Аналіз соціально-економічних та культурно-духовних умов засвідчує, що наше суспільство в основу свого життя кладе дві головні ідеї – ідею побудови Української держави та ідею становлення в ній громадянського устрою. Цим ідеям підпорядковується процес формування нової системи виховання як національно-демократичної, а це означає:

- а) наше українське виховання, як і виховання інших європейських народів, є національним;
- б) домінуючою тенденцією українського виховання стає демократизація особистості і пристосування її до життя в умовах свободи, без чого немає перспектив на успіх [8, с.79–80].

Внаслідок вивчення та аналізу директивно-нормативних документів про систему освіти і виховання в Україні, новотворчих процесів, що відбуваються нині, нами зроблено висновки про те, що за роки незалежності України поступово і неухильно формується та втілюється в життя державна політика у цій галузі, яка спрямована на відродження її національного характеру, примноження інтелектуального потенціалу країни, досягнення рівня розвитку освіти цивілізованих країн світу.

Суспільством і його основним законом – Конституцією України людина визнана найвищою соціальною цінністю, права і свободи якої визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Відмінною ознакою відродження національного характеру держави є також узаконення статусу української мови як державної.

Політика держави щодо розбудови національного виховання знайшла своє конкретне втілення у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти та інших концепціях, у яких визначені пріоритетні принципи його здійснення: гуманізм, демократизм, єдність сім'ї і школи, наступність та спадкоємність поколінь, мета і зміст.

Література

1. Конституція України. – К., 1997. – 80 с.
2. Закон України “Про освіту”. – К., 1996. – 36 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI). – К., – 1994. – 62 с.
4. Концепція безперервної системи національного виховання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 18–25.
5. Концепція національного духовного виховання дітей, учнівської і студентської молоді в умовах відродження української національної культури // Освіта. – 1995. – №55. – 6 вересня.
6. Декларація принципів толерантності. – Париж. – 1995. – 25 жовтня–16 листопада.
7. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Концепція. – К.: Освіта, 1993. – 48 с.
8. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – С. 136–148.

HARMONIOUS DEVELOPMENT OF STUDENTS BY VIRTUE OF UPBRINGING

A.A.Petrenko

The moral revival of the nation in the period of activization of creative socio-economic processes in Ukraine makes necessary the search for new approaches to solve the problem of national upbringing of the youth in our country. There is an acute need for developing a system of national upbringing.

Key words: moral revival, nation, Ukraine, national upbringing.

УДК 378.147:78.07

СТВОРЕННЯ УСТАНОВКИ НА ХУДОЖНЬО-ОСМИСЛЕНЕ СПРИЙМАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ВИКОНАВЦІВ

Сливко С.А.

Стаття присвячена проблемі формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки. Створення установки на художньо-осмислене сприймання музичних творів розкривається як ключова умова формування музично-слухової активності музиканта-виконавця.

Ключові слова: студенти, музично-слухова активність, установка, сприймання музичних творів.

Статья посвящена проблеме формирования музыкально-слуховой активности студентов искусствоведческих специальностей в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Создание установки на художественно-осмысленное восприятие музыкальных произведений раскрывается как ключевое условие формирования музыкально-слуховой активности музыканта исполнителя.

Ключевые слова: студенты, музыкально-слуховая активность, установка, восприятие музыкальных произведений.

Чільне місце в професійному становленні студентів мистецьких спеціальностей вищої школи займає інструментально-виконавська підготовка, яка має значні резерви для прояву художньо-пізнавальної активності, розвитку художньо-творчого потенціалу, реалізації потреби в духовному самовираженні. Необхідною складовою інструментально-виконавської підготовки виступає формування музично-слухової активності, як важливої професійної якості музиканта-виконавця.

Музично-слухова активність забезпечує високу ефективність виконавської діяльності: є основою творення художнього задуму – як проектування майбутнього виконання та сприяє здійсненню усвідомленого контролю виконавського процесу й результату. На це вказують музикознавці (Б.Асаф'єв, Б.Яворський), методисти (М.Курбатов, І.Назаров), педагоги-музиканти (К.Ігумнов, Г.Коган, С.Фейнберг), сучасні дослідники (Г.Фрейндлінг, Г.Ципін, Г.Шахов), наголошуючи на актуальності вирішення проблеми формування музично-слухової активності виконавців.

Незважаючи на визнання важливості музично-слухової активності у виконавській діяльності та необхідності подолання пасивності музичного слуху, проблема цілеспрямованого формування музично-слухової активності виконавців у науково-педагогічних дослідженнях не стала предметом спеціального вивчення. У ряді досліджень процес формування музично-слухової активності розглядається здебільшого як побіжний продукт удосконалення властивостей внутрішнього музичного слу-

ху виконавців (С.Оськіна), активізації музично-слухового самоконтролю в процесі виконання (О.Карпова), розвитку музично-виконавських творчих навичок (Г.Шахов) тощо.

Наші дослідження показують, що формування музично-слухової активності виконавця має проходити як цілеспрямований та керований процес, де створення установки на художньо-осмислене сприймання музичних творів виступає однією з ключових умов.

Оскільки музично-слухова активність виявляється при обов'язковому підключенні слухової перцепції, тобто сприймання, ряд музикантів, педагогів (Ф.Блуменфельд, К.Ігумнов, Г.Коган, С.Фейнберг та інші) наголошують на важливості *художньо-осмисленого сприймання музичних творів*. Зокрема відмічається, що сприймання музики на рівні інтуїтивного розпізнання розрізнених інтонацій та отримання неусвідомленого безпосередньо-емоційного враження є недостатнім для становлення музично-слухової активності виконавця. Задля цього необхідна задіяність музичного сприймання, як специфічного виду узагальненої духовно-практичної діяльності, що передбачає художнє осмислення всіх закладених у музичному явищі художніх значень (О.Рудницька).

На важливість художнього осмислення в процесі музичного сприймання вказує більшість науковців (В.Белобородова, В.Крицький, В.Медушевський, Є.Назайкінський, О.Ростовський, О.Рудницька, Є.Руч'євська, Б.Теплов та інші), що обумовлено прагненням протиставити осмислене сприймання

музичних явищ – безпосередньому емоційному враженню. Музичне сприймання не обмежується безпосередньо-емоційною реакцією, – зазначають науковці, – вона є початковою сходинкою музичного сприймання і має обов'язково пройти процес усвідомлення. Музичне сприймання розгортається як складний художньо-пізнавальний процес, що рухається від перцептивної реакції на звуковий потік до осмислення семантики музичної мови й інтерпретації художнього змісту твору. Кінцевим результатом художньо-осмисленого сприймання є пізнання й розуміння художньо-змістовної сутності музичного твору як унікального художнього явища в системі мистецької творчості [2; 3; 4; 5].

Створення установки на художньо-осмислене сприймання в контексті формування музично-слухової активності обумовлено насамперед тим, що ефективність будь-якої діяльності людини, значною мірою залежить від попередньої настроєності на її здійснення, внутрішньої готовності до її перебігу, тобто від заздалегідь створеної установки на певний вид діяльності.

Як доводять наукові дослідження (Д.Узнадзе, А.Прангішвілі, В.Наракідзе, З.Ходжава), установка на певний вид діяльності виступає "модифікацією, настроюючою суб'єкта, що виявляється в готовності його психофізичних функцій до виконання певної активності". Як внутрішня психофізична готовність до здійснення певної діяльності, установка характеризується цілісним внутрішнім станом суб'єкта та загальною спрямованістю на єдиний цільовий орієнтир [6, с.164].

Маючи ознаки константності й стабільності, установка спричинює високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив, – відмічають науковці (О.Асмолов, О.Рудницька, В.Медушевський, Є.Назайкінський). Установка забезпечує стійкий, послідовний, цілеспрямований характер певної діяльності, допомагає зосередити увагу, виокремити ключові елементи, спрямувати діяльність у конкретному напрямку, а відтак, діяти послідовно і планомірно відповідно до вирішуваних завдань [1; 2; 3; 5].

Наші дослідження показують, що створення установки на художньо-осмислене сприймання у формуванні музично-слухової активності виконавця виконує подвійну функцію: по-перше, налаштовує і спрямовує музичний слух виконавця на певний цільовий орієнтир, а по-друге, регулює і впорядковує вияв музичного слуху відповідно заданого орієнтиру.

Як підкреслює ряд науковців (О.Рудницька, В.Медушевський, Є.Назайкінський), установка на художньо-осмислене сприймання музичного явища обов'язково включає цільовий орієнтир, а саме – пізнання і розуміння тих значень, якими "володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності" [2; 3; 5]. Це, в свою чергу, задає відповідну цільову настройку для музично-слухової сфери музиканта, орієнтуючи й спрямовуючи її на "підключення" до художньо-пізнавального процесу досягнення змістовної сутності музичного твору.

Цільова настройка на художнє пізнання музики є вкрай важливою для вияву активного музичного

слуху виконавця, на що вказують музиканти, педагоги, музикознавці (Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, Н.Метнер, Г.Нейгауз, К.Гумнов, С.Фейнберг, Г.Ципін та інші). Зокрема Л.Баренбойм відмічає, що націленість музиканта-виконавця на досягнення художньо-осмисленого результату в процесі інструментально-виконавської діяльності детермінує вияв "думаючого", "розуміючого", "осмисленого" музичного слуху. З цим погоджується Г.Ципін, який підкреслює, що зорієнтованість виконавця на отримання художніх результатів у процесі сприймання музики спонукає до "підключення" "активного слухового осмислення", до здійснення "інтелектуально-слухової" музичної діяльності [7].

Відсутність цільового орієнтиру на художнє пізнання й розуміння змістовної сутності музичного твору негативно позначається на ефективності виконавської діяльності в цілому та на активізації музичного слуху виконавця зокрема. Це веде до зміщення акценту з художньо-осмисленого пізнання музичного твору на здійснення "слухової фіксації" музичного явища як певного "звукового фону"; отримання розрізаних слухових відчуттів у процесі відтворення нотного тексту; на слухове запам'ятовування та копіювання вже існуючої виконавської версії твору тощо.

У такій ситуації особливої значущості набуває *орієнтуючо-спрямовуюча дія* установки на художньо-осмислене сприймання, що полягає у творенні цільової настройки на "виявлення і пізнання художньо-сислової неповторності" музичного твору, на "усвідомлене осягнення його іманентних властивостей, як унікального художнього явища" (В.Москаленко).

Виходячи з розуміння установки як "регулюючого механізму" діяльності, установка на художньо-осмислене сприймання виконує *регулюючу дію*, що полягає в забезпеченні організованості й впорядкованості вияву музичного слуху відповідно заданого орієнтиру.

Насамперед, регулююча дія установки на художньо-осмислене сприймання виявляється у забезпеченні цілісної "включеності" музично-слухової сфери виконавця в процесі художнього осмислення. Як відмічають науковці (В.Медушевський, Є.Назайкінський, О.Ростовський, О.Рудницька та інші), установка на художньо-осмислене сприймання є складною внутрішньою готовністю, що вимагає емоційного та інтелектуального напруження, а відтак передбачає обов'язкову цілісну задіяність музиканта як суб'єкта музичної діяльності. Зазначена цілісність полягає у підключенні художнього і життєвого досвіду музиканта, в настроюванні ряду аналізаторів, мобілізації уваги та пам'яті, у вияві асоціативного уявлення, актуалізації художнього мислення тощо [2; 3; 4; 5]. Для регуляції музичного слуху в процесі виконавської діяльності це важливо тим, що детермінує повноцінне цілісне "включення" музично-слухової сфери виконавця в процес осягнення художнього змісту музичного твору. Це виявляється в актуалізації перцептивних еталонів, збережених у слуховій пам'яті виконавця; в зосередженості слухової уваги на художньо-сислових елементах музичного твору; в націленості музичного слуху виконавця на творення художньо-змістовних уявлень.

Більше того, регулюючий вплив установки на художньо-осмислене сприймання полягає у впорядкуванні процесу формування виконавського задуму – як творення цілісного художньо-образного уявлення музиканта-виконавця. За твердженням багатьох науковців (В.Медушевський, Є.Назайкінський, О.Рудницька та інших), осягнення художнього змісту музичного твору в процесі художньо-осмисленого сприймання здійснюється поступово – від перцептивного сприйняття звукового потоку до інтелектуального осягнення семантики музичної мови й цілісного оформлення художньої інтерпретації. Це, в свою чергу, проектується на музично-слухову сферу музиканта, адже із внутрішніми процесами й механізмами художньо-осмисленого сприймання співпадає процес творення музично-слухових уявлень (конкретно-звукових, художньо-образних, художньо-змістовних тощо). Відтак творення музично-слухових уявлень розгортається як логічний упорядкований процес – від розрізнених, фрагментарних уявлень, що не мають власної логіки й не

створюють цілісної художньо-сміслової системи, – до "змістовних слухових уявлень", які "концентрують у собі всі моменти", необхідні для художньої інтерпретації музичного твору [7, с. 74].

Таким чином, установка на художньо-осмислене сприймання музичних творів є однією з важливих умов ефективного формування музично-слухової активності виконавців у процесі інструментально-виконавської діяльності. Установка на художньо-осмислене сприймання створює цільовий орієнтир на осмислення і розуміння художньо-змістовної сутності музичного твору та забезпечує організованість і впорядкованість вияву активного музичного слуху виконавця відповідно заданому орієнтиру. Як внутрішня готовність та регулюючий механізм музично-слухової активності, установка на художньо-осмислене сприймання забезпечує націленість музично-слухової сфери виконавця-інструменталіста на усвідомлену професійну музично-виконавську діяльність.

Література

1. Асмолов А.П. Деятельность и установка. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
2. Медушевский В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С. 178–194.
3. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
4. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
5. Рудницька О.П. Формування музичного сприймання в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... д. пед. н. – К.: КДУ, 1994. – 42 с.
6. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Под ред. Ш.А.Надирашвили и В.К.Цаава. – М.: Изд. ист. практ. психолог.; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 448 с.
7. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

FORMING THE ATTITUDE TOWARDS ARTISTIC-SENSIBLE PERCEPTION IN THE PROCESS OF MUSIC AUDITORY ACTIVITY OF PERFORMERS

S.A.Slyvko

The article deals with a problem of formation of music auditory activity of fine art students in the process of instrumental-performers' training. The formation of the attitude towards artistic-sensible perception of music is stated as a key condition for formation of music auditory activity of a performing musician.

Key words: students, music auditory activity, attitude, perception of music.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378:59(075.8)

ВИВЧЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ – ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Лукашова Н.І.

У статті в історичному аспекті проаналізовано сучасні технології навчання хімії, окреслено напрями опанування ними студентами-хіміками в процесі методичної підготовки, що забезпечує формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя хімії у ВНЗ.

Ключові слова: сучасні технології навчання хімії, студенти, методична підготовка, професійно-педагогічні компетентності.

В статье в историческом аспекте анализируются современные технологии обучения химии, определены направления овладения ими студентами химиками в процессе методической подготовки, обеспечивающей формирование профессионально-педагогические компетентности будущего учения химии в ВУЗе.

Ключевые слова: современные технологии обучения химии, студенты, методическая подготовка, профессионально-педагогические компетентности.

Постановка проблеми. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя хімії в процесі його методичної підготовки вимагає широкої обізнаності студентів з накопиченою сучасною школою палітрою освітніх технологій навчання, які б забезпечили йому можливість здійснювати навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах на якісно новому рівні, з урахуванням змін у методології шкільної хімічної освіти.

Наші дослідження засвідчили, що успішному оволодінню студентами-хіміками сучасними освітніми технологіями навчання хімії сприяє розкриття їх сутності в історичному аспекті [13]. Майбутні вчителі повинні переконатися, як поступово розвивалися організаційні форми навчання й народжувалися принципово нові педагогічні технології. Вважаємо це одним із оптимальних напрямів розвитку професійно-педагогічної компетентності у майбутніх учителів хімії під час вивчення ними фахової методики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід наголосити, що увага вітчизняних дослідників до розробки нових технологій навчання хімії значно посилилась із здобуттям Україною незалежності (Н.М.Буринська, Н.Н.Чайченко, О.Г.Ярошенко, Н.І.Шиян, О.С.Максимов, М.П.Гузик, А.І.Сологуб, А.М.Лікарчук, Г.С.Юзбашева, С.В.Каяліна, О.О.Гиря). Разом з тим відображення цієї складової змісту методичної підготовки майбутніх учителів хімії в історико-дидактичному аспекті розроблено ще недостатньо і є досить актуальним на сучасному етапі.

Наше дослідження має на меті проаналізувати як у вітчизняній методиці навчання хімії відбувалися пошуки нових освітніх систем, яким чином вони еволюціонували відповідно до соціальних запитів суспільства, що було цінного в історико-методичному досвіді розробки цієї проблеми, яке заслуговує на використання в подальшому розвитку національної хімічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ми також ставили за мету дослідити шляхи засвоєння цього досвіду студентами-хіміками в процесі здійснення їх методичної підготовки. Наші дослідження стосуються аналізу в історичному аспекті, насамперед, *індивідуально орієнтованих моделей навчання хімії*, зокрема *комп'ютерних технологій навчання*, які беруть свій початок від *програмованої концепції навчання* та модульно-рейтингової технології навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел засвідчив, що окреслені вище технології навчання у вітчизняній методиці хімії, як її значуща складова, розроблялися не ізольовано, а в тісному зв'язку із дослідженнями світової й вітчизняної педагогічної науки, шкільної практики. Прослідкуємо розвиток *програмованого навчання* як першооснови виникнення сучасних комп'ютерних технологій навчання хімії. Дидакти [18; 34] та методисти-хіміки [9; 28; 31] у своїх працях відзначають, що програмоване навчання виникло на початку 50-х років ХХ ст. завдяки дослідженням американських психологів і педагогів. Так, Б.Скіннер за допомогою *лінійних програм* запропонував підви-

щити ефективність управління навчальним процесом, побудувавши навчальний матеріал як послідовну програму подання порцій інформації та контролю за її засвоєнням [24]. *Розгалужені програми* були впроваджені в навчальний процес американським психологом Н.Краудером [11].

У Радянському Союзі концепцію програмованого навчання опрацьовували В.П.Беспалько, С.А.Буссаді, П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна. У 60-х роках, як відзначає В.В.Ягупов [34], в Україні піонерські дослідження в цьому напрямі розпочали директор Інституту кібернетики НАН України академік В.М.Глушков, психолог академік Г.С.Костюк, професори Г.О.Балл і О.М.Довгялло, завдяки чому пізніше стало можливим застосування електронно-обчислювальних машин у системі освіти, інформатизація освіти, використання персональних комп'ютерів у навчальному процесі середньої і вищої школи.

Український фізик-методист, академік С.І.Гончаренко визначає *програмоване навчання* як "метод навчання людини з використанням програми управління (її часто називають і програмою навчання) процесом засвоєння знань, умінь та навичок, складеної так, що на кожному ступені навчального процесу чітко обумовлюються ті знання, уміння й навички, які мають бути засвоєні, і контролюється процес засвоєння" [5, с. 272].

Методист-хімік Г.М.Чернобильська *головну ідею програмованого навчання вбачає в достатньо жорсткому управлінні навчальною діяльністю учнів з одночасною відносною адаптацією навчального процесу до особистісних особливостей школярів: їх самостійності, рухомості психічних процесів, навчання тощо*. Програмоване навчання забезпечує зворотний зв'язок – надходження інформації щодо успішності навчання до учня, а також до вчителя, тобто можливість постійного самоконтролю й контролю. Тому дослідниця характеризує *програмоване навчання як вид самостійної роботи учнів, якою керує вчитель за допомогою програмованих посібників*. При цьому воно може здійснюватися за відсутності техніки, або під час використання комп'ютера [31, с. 140].

Основна риса програмованого навчання пов'язана з тим, що *предметний зміст матеріалу*, який планується для вивчення й пізнавальна діяльність за його засвоєнням, *розподіляється на невеликі порції або кроки*. Засвоєння кожної порції перевіряється виконанням завдань або відповідями на контрольні запитання. *Розподілений на порції матеріал являє собою навчальну програму*. Це основне поняття *програмованої концепції навчання*.

О.С.Зайцев відзначає, що програми за своєю побудовою бувають двох типів – *лінійні й розгалужені*. Лінійна програма – це така програма, якою обов'язково опановують усі суб'єкти учіння й в однаковій послідовності [9].

Розгалужена програма дозволяє спрямувати суб'єкт учіння в напрямі одного із декількох шляхів залежно від правильності його відповіді й, відповідно, рівня знань, завдяки чому досягається *індивідуалізація навчання*. Автор цього варіанта програмування Н.Краудер [11] пропонував задавати навчальний матеріал не малими "порціями", а *логічно завершеними й великими блоками* для того, щоб суб'єкти учіння могли глибоко й всебічно проаналізувати його зміст.

З метою усунення недоліків лінійного та розгалуженого програмування, які відзначають дослідники [31, с. 142; 34, с. 256], створено *змішане програмування*, яке є *комбінацією двох перших*. Комбіновані програми вважаються найбільш ефективними для формування практичних умінь і навичок [31].

Наше дослідження засвідчує, що значний інтерес до програмованого навчання хімії на теренах колишнього Радянського Союзу в 60–70-х рр. ХХ ст. виявила, насамперед, вища школа. Широке його запровадження співпало з переглядом предметного змісту вузівських курсів хімії. Лінійно-програмовані посібники Ю.Д.Третьякова й О.С.Зайцева із загальної та неорганічної хімії [29] охоплював нові на той час розділи й теми курсу загальної хімії, зокрема, метод молекулярних орбіталей, напрямленість і швидкість хімічних реакцій тощо. У навчальні програми, які присвячувалися вивченню хімії елементів [29, с. 332–411], було закладено алгоритм характеристики властивостей елементів окремої групи чи окремого періоду. Передбачалося, що засвоєння програми одночасно сформує в учнів уміння на основі алгоритму самостійно розглядати питання хімії елементів інших груп і періодів періодичної системи.

Наприкінці 70-х рр. ХХ ст. набувають поширення посібники, які поєднували в процесі перевірки знань студентів навчальну й контролюючу функції та забезпечували високий рівень об'єктивності під час оцінювання знань. Під загальною редакцією проф. О.І.Астахова в 1980 році було опубліковано збірник програмованих контрольних завдань із загальної хімії [17], який являв собою результат тривалого педагогічного експерименту колективу кафедри загальної хімії Київського політехнічного інституту. Він був призначений *для безмашинного контролю знань студентів*, але, за думкою авторів, його можна було використовувати під час програмованого контролю знань також із застосуванням *контролюючих пристроїв* або як методичний посібник для складання *екзаменаційних білетів програмованого характеру*.

Поступово програмоване навчання хімії було впроваджено й у загальноосвітні школи як один із нових шляхів удосконалення методики навчального процесу. Увагу до розробки цієї проблеми підтверджує той факт, що на початку 60-х років у структуру посібника для вчителів "Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе" відомий український і російський учений-педагог, методист хімії С.Г.Шаповаленко [32] вперше вводить самостійний розділ "Програмоване навчання", в якому розкриває сутність цієї концепції навчання, дає характеристику безмашинного та машинного програмованого навчання хімії. С.Г.Шаповаленко досить слушно наголошував, що безмашинне програмоване навчання, яке набуло в середній школі більшого поширення, спирається на загально відомі дидактичні та психологічні принципи й використовує їх. Нове, що воно вносить у дидактику – це *спосіб реалізації цих принципів, запозичений із кібернетики*, а саме *метод програмованого управління*, засобом здійснення якого є "*програма*", або, інакше кажучи, *програмований підручник*, який організовує активну самостійну пізнавальну діяльність учнів і наповнює її певним науковим змістом. Розробляючи теоре-

тичні основи цієї проблеми, вчений-методист уже на той час відзначав, що програмоване навчання відкриває великі можливості для здійснення диференційованого підходу до учнів у процесі навчання й всебічного розвитку індивідуальних здібностей та обдарувань школярів [32, с. 608].

Проблему програмованого навчання цілеспрямовано досліджувала російський методист-хімік Г.М.Чернобельська, створюючи комбіновані програми з хімії, програмовані практикуми тощо [31, с.143–144]. Відзначаючи переваги програмованого навчання як одного із видів самостійної роботи, вона наголошує на необхідності використання його в поєднанні з іншими видами, формами і методами роботи з учнями з метою усунення деяких негативних рис програмованого навчання. Це зауваження актуальне й для сучасного етапу утвердження комп'ютерних технологій у вітчизняній шкільній хімічній освіті.

Наприкінці 70-х – поч. 80-х років минулого століття у вітчизняній методиці навчання хімії великого значення надавалось створенню посібників для вчителів, у змісті яких подавалися *програмовані завдання*, що розроблялися на основі ретельного аналізу змісту навчально-пізнавального матеріалу кожної теми шкільної програми. Серед таких навчальних видань значним попитом у шкільній практиці користувалися посібники для вчителів української дослідниці Г.В.Самовської [21; 22], які містили близько 1900 різних завдань для програмованого контролю знань учнів 7–10 класів з неорганічної та органічної хімії. Запропоновані завдання можна було застосувати як у машинному, так і в безмашинному варіанті перевірки виконаної учнями роботи. Г.В.Самовська використала один із найефективніших методів стандартизованого контролю – *тестування*. Вона відзначає, що *тестова форма перевірки засвоєння матеріалу* активізує розумову діяльність учнів, розвиває логічне мислення, самостійність та ініціативу у виборі розв'язку [22, с. 3].

Програмований контроль знань і умінь учнів за допомогою тестів обґрунтовує також і Н.М.Буринська в своєму посібнику для студентів педагогічних інститутів “Методика викладання хімії” [3]. Дослідниця виокремлює різні види тестів: альтернативу, відповідність і множинний вибір. Вона наголошує, що програмована перевірка знань і умінь здійснюється з використанням ТЗН або без них, в умовах програмованого навчання або навчання за традиційними методами [3, с.156].

На початку 90-х рр. минулого століття із здобуттям Україною незалежності у вітчизняній методиці хімії цей напрям продовжує активно розвиватися відповідно до завдань перебудови національної хімічної освіти. Так, О.Г.Ярошенко з колективом провідних учителів хімії м.Києва створює навчальне видання “Тести. Хімія”, в якому завдання першого та другого рівня складності для перевірки знань, умінь і навичок випускників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій сформульовані як *тестові завдання* [27].

Відзначимо, що у вітчизняних шкільних підручниках з хімії першого покоління, які почали розроблятися у період відродження української державності, серед завдань для самоконтролю знань,

здобутих учнями в процесі самостійної роботи з підручником, наводяться й тести, як завдання першого рівня складності. Такі тести в підручнику з органічної хімії, створеному нами, вимагали звичайного відтворення засвоєного учнями навчального матеріалу [7, с. 4–5]. За нашим переконанням це допомагало учням розв'язувати завдання другого та третього рівнів складності, орієнтованих на практичне застосування набутих знань у стандартних та нових, творчих ситуаціях.

Увагу до цієї проблеми підтверджує й посібник В.І.Старости, Д.І.Молнара, О.О.Семрада, Б.М.Єршова, в якому автори використали матеріали районних (міських) та обласних олімпіад юних хіміків Закарпаття, що *вперше за ініціативою авторів проводилися методом тестування* [25].

Цікавими є дослідження О.Білоус та Т.Куратової, які стосуються використання *шкільного тесту розумового розвитку (ШТРР) для діагностики рівня інтелектуального розвитку учнів* підліткового й старшого віку. Запропонована науковцями предметно спрямована модифікація ШТРР складається з 6 субтестів: “Обізнаність” (2 субтести); “Аналогія” (1 субтест); “Класифікація” (1 субтест), “Узагальнення” (1 субтест). Субтест “Числові ряди” перетворений дослідниками в субтест “Ланцюги хімічних перетворень” [2, с. 37]. За допомогою шкільного тесту дослідникам вдалося діагностувати рівень сформованості розумових дій, що лежать в основі природничо-наукового мислення.

Починаючи з середини 90-х років минулого століття українські науковці та вчителі хімії створюють цілу низку навчальних посібників, присвячених тестовим завданням з хімії [1; 26; 30; 35]. Нині вони користуються значним попитом у вчителів хімії та учнів під час підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання, запровадженого в Україні в останні роки.

Визначним кроком у розвитку проблеми програмованого контролю знань стало дослідження Ю.А.Романенко [20], яка створила фонд тестових завдань, розробила методику його застосування для компонування тестів різного призначення [43], розглянула тести в аспекті стандартизації базових знань учнів. Дослідниця *вперше розробила методичну модель моніторингу навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах*, удосконаливши методику побудови *тестів як інструмента* визначення рівнів знань та умінь учнів загальноосвітніх шкіл із хімії з метою здійснення індивідуального, локального моніторингу навчання хімії. Все це має принципове значення в умовах прийняття стандарту загальної середньої хімічної освіти, впровадження системи зовнішнього тестування, введення державної атестації випускників загальноосвітніх закладів та заснування центрів моніторингу якості освіти в Україні [20, с. 6].

Наприкінці 80-х рр. минулого століття українські вчені-методисти розробляють методики використання обчислювальної техніки під час розв'язування хімічних задач, актуалізуючи в своїх методичних порадах учителю *основні питання програмування* [16; 33].

У своєму класичному змісті програмоване навчання, завдяки сучасним засобам обчислювальної техніки, стало стартовим майданчиком для створення складних електронних систем навчання,

телекомунікаційних мереж, які мають значні дидактичні можливості [34]. Н.Титаренко підкреслює, що останнім часом замість терміна “програмоване навчання” в дидактиці все частіше вживають термін “комп’ютерне навчання”, тому що поява мультимедіа (текст, графіка, анімація, звук) може суттєво збільшити ефективність навчання [28]. В свою чергу, С.В.Каяліна відзначає, що завдяки новим апаратам та програмним засобам, швидкому удосконаленню комп’ютера та переосмислення його ролі в процесі навчання термін “комп’ютерні технології” витискується в дидактичному середовищі терміном “інформаційні технології” [10], хоча в цілому термінологія інформаційних технологій навчання остаточно ще не усталилася [18, с. 165].

Яким чином розробляється ця проблема на сучасному етапі розвитку вітчизняної методики хімії? Н.Титаренко наголошує, що відповідно до досліджень зарубіжних учених є дві форми застосування комп’ютерів у навчанні [28]. Перша – *це навчання, підкріплене комп’ютером* (computer assisted instruction, CAI), друга – *навчання за допомогою комп’ютера* (computer managed instruction, CMI). Оскільки за санітарно-медичними нормами старшокласники можуть працювати на комп’ютері 20–25 хвилин, дослідниця вважає доцільнішим навчання, підкріплене комп’ютером.

Грунтовне дослідження проблеми використання комп’ютерних технологій навчання хімії було здійснено в Україні С.В.Манойловою (Каяліною) на прикладі вивчення теми “Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І.Менделєєва. Будова атома” [10; 15].

Дослідниця наголошує, що комп’ютер може стати ефективним, багатофункціональним і потужним засобом навчання лише за умов створення *якісних українських програмних засобів з хімії, адаптованих до застосування в умовах школи та встановлення оптимальних пропорцій між інформаційними технологіями і усталеним навчанням*. Разом з тим позитивних результатів від упровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес з хімії слід чекати лише у тому випадку, коли застосування комп’ютера *перейде із локального й епізодичного в систематичне протягом усього навчання хімії*. Тому зміст навчальних програмно-педагогічних засобів має розроблятися відповідно до особливостей і структури певної навчальної діяльності учнів шляхом розв’язання навчально-розвивальних завдань конкретного уроку. Перспективним напрямом на даному етапі розвитку інформаційних технологій дослідниця вважає створення програмно-педагогічних засобів розвивального навчально-контролюючого характеру, використання яких забезпечує організацію різноманітних видів навчальної діяльності, спрямованих на розвиток творчого потенціалу учня, певних видів мислення, тренування пам’яті, формування реакції на передбачені ситуації, вміння приймати самостійні оптимальні рішення в складних ситуаціях.

С.В.Каяліна привертає увагу й до певних негативних моментів необґрунтованого використання комп’ютерів у навчальному процесі: довготривала робота з комп’ютером погано впливає на зір; комп’ютеризоване навчання не розвиває в учнів здат-

ності чітко й образно висловлювати свої думки, істотно обмежує можливість усного мовлення. Це вимагає оптимального поєднання інформаційних і традиційних технологій навчання, здійснення комплексного підходу при розробці стратегії й тактики навчально-виховного процесу з хімії у загальноосвітніх навчальних закладах, збереження при цьому провідної ролі вчителя, який володіє методологією, теорією і практикою сучасного педагогічного процесу.

Враховуючи психолого-педагогічні, програмно-технічні, ергономічні, естетичні та інші вимоги до програмних продуктів навчального призначення, С.В.Каяліна *розробила принципи конструювання та зміст програмно-педагогічного засобу “Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І.Менделєєва. Будова атома”*. Її напрацювання збагатили методику вивчення найважливішої теоретичної концепції хімії, поповнили банк інформаційно-навчальних систем нового покоління, які обслуговують вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Відзначимо, що напрям, пов’язаний зі створенням програмно-педагогічних засобів до інших розділів шкільного курсу хімії на основі рівневої та профільної диференціації, в розвитку вітчизняної методики навчання хімії залишається бути найактуальнішим. Його розробка повинна активно відбуватися одночасно зі збагаченням комп’ютерної бази загальноосвітніх навчальних закладів.

У своїх дослідженнях українські науковці порушують різноманітні аспекти проблеми впровадження комп’ютерних технологій у навчальний процес з хімії. Так, С.Пустовіт вважає маловивченими питаннями поєднання комп’ютера із традиційними підходами до навчання учнів та співвідношення обсягу інформації (поток інформації), яку може надати комп’ютер учню, і обсягу інформації, яку учень може охопити, осмислити й засвоїти [19, с.11].

В.Волинський у своїх дослідженнях доводить, що інформатизація навчально-виховного процесу стане раціональною й ефективною, якщо комп’ютерну техніку (КТ) та необхідне обладнання до неї розміщувати безпосередньо на робочих місцях учителя й учнів у предметному кабінеті. Дослідник обґрунтовує шляхи здійснення цього на практиці [4].

О.Задворний та І.Задворна надають великого значення використанню на уроках хімії комп’ютерних (електронних) моделей, тобто сформованих за допомогою засобів обчислювальної техніки на екрані відеомонітора [8]. Для їх створення існує безліч програм як універсальних, так і спеціальних. Вже готові моделі дослідники радять брати з Інтернету, який нині розглядається науковцями важливим джерелом хімічної інформації [8; 23]. Так, Т.Сахно, Г.Джурка, С.Пустовіт обґрунтовують ефективний метод пошуку хімічної інформації в Internet використовуючи пошукові та метапошукові системи з інформаційних ресурсів, а також за допомогою деяких міжнародних пошукових систем [23, с.19]. Дослідники наголошують, що ресурси мережі Internet надзвичайно потужні, але часто обсяг інформації перевищує якісний склад. Тому важливо чітко усвідомлювати мету пошуку і відповідно вибирати найдоцільнішу пошукову систему.

Важлива думка науковців про те, що з персональним комп'ютером (ПК) можна працювати не лише у класі під керівництвом учителя, а й *використовувати його для самоосвіти, індивідуального навчання учнів удома* [12]. Тому Internet стає важливим джерелом хімічної інформації для учнів, особливо тих, хто навчається в класах із поглибленим вивченням хімії. В цьому разі актуальним є формування в учнів культури роботи з комп'ютером, якої слід дотримуватись і *в домашніх умовах*, на що привертають увагу автори багатьох публікацій [4; 12; 28].

Аналізуючи в курсі методики навчання хімії комп'ютерну технологію, прослідковуємо історію її виникнення, органічний зв'язок з програмованою концепцією навчання, що значно полегшує розуміння студентами не лише сутності цієї технології, але й такі сучасні терміни, як "інформатизація суспільства", "інформатизація освіти", "нові інформаційні технології навчання". Майбутні вчителі переконуються, що один із напрямів модифікації змісту навчання пов'язаний із активним використанням комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій, застосування яких стає нормою в усіх галузях людської діяльності. Саме тому розвиток професійно-педагогічної компетентності у майбутніх учителів вимагає освоєння ними інформаційних технологій навчання хімії під час опанування фаховою методикою. *Якими шляхами це відбувається?*

Вивчаючи літературні джерела [3; 9; 10; 15; 19; 20; 23; 28; 31], студенти готують презентації, аналізуючи на основі історичного підходу дидактико-методичний аспект використання комп'ютерного навчання хімії, його реалії в шкільній практиці й майбутні перспективи. Вони розробляють і проводять на лабораторних заняттях у групі окремі заняття із застосуванням комп'ютерної техніки, прагнуть забезпечити ефективно поєднання традиційної та інформаційної технологій, особистісно орієнтований підхід у навчанні. Значну увагу під час вивчення методики навчання хімії надаємо залученню студентів до аналізу, тестових завдань [1; 6; 30], їх класифікації та диференціації за рівнем складності, відповідності вимогам програм з хімії, затверджен-

них Міністерством освіти і науки України. Майбутні вчителі оволодівають уміннями складати тестові тематичні контрольні роботи на визначення навчальних досягнень учнів, проводити тестування з окремих тем шкільного курсу, використовуючи традиційні та комп'ютерні варіанти контролю знань з хімії.

Використанню комп'ютерної техніки присвячуються курсові та дипломні роботи студентів-хіміків з методики навчання хімії. Під час проходження педагогічних практик майбутні вчителі вивчають можливості шкіл щодо використання нових інформаційних технологій навчання хімії, які ще в багатьох випадках досить обмежені внаслідок недостатнього оснащення хімічних кабінетів навчальною обчислювальною технікою.

У процесі вивчення фахової методики ознайомлюємо майбутніх учителів хімії в історико-дидактичному аспекті також із модульно-рейтинговою технологією навчання, досить близької до технології програмованого навчання [14].

Все це, як засвідчило наше дослідження, значно збагачує зміст методики навчання хімії як навчальної дисципліни, посилює практичну спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів, сприяє розвитку їх творчого потенціалу, інноваційного мислення, формує готовність фахівців до реалізації технологічного підходу в освіті.

Насамкінець відзначимо, що проблема нових педагогічних технологій чекає свого нагального висвітлення у вітчизняному сучасному підручнику з методики навчання хімії для студентів ВНЗ. Особливої значущості при цьому набуває історико-дидактичний підхід до розкриття їх змістової сутності та індивідуальності. Є невідкладна потреба в читанні студентам спецкурсу, завдяки якому майбутні вчителі змогли б ознайомитися із сучасними освітніми системами навчання хімії, глибше осмислити переваги й усвідомити відмінність нових педагогічних технологій від усталеного традиційного навчання, побачити перспективи їх подальшого розвитку, що досить важливо для успішного формування професійно-педагогічної компетентності у випускників ВНЗ.

Література

1. Березан О. Хімія: Тести для школярів і вступників у ВНЗ. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 368 с.
2. Білоус О., Куратова Т. Використання шкільного тесту розумового розвитку учнів на уроках хімії // Біологія і хімія в школі. – 1999. – №1. – С. 37–39.
3. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи). – К.: Вища шк., Головне вид-во, 1987. – 255 с.
4. Волинський В. Комп'ютер у обладнанні шкільного предметного кабінету // Біологія і хімія в школі. – 2001. – №1. – С. 7–9.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Григорович О.В. Зовнішнє оцінювання (підготовка). Хімія. Репетитор / О.В.Григорович, Б.А.Мареха. – Х.: Факт, 2008. – 240 с.
7. Домбровський А.В., Лукашова Н.І., Лукашов С.М. Хімія 10–11: Органічна хімія: Підруч. для 10–11 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Освіта, 1998. – 192 с.
8. Задворний О., Задворна І. Використання комп'ютерних моделей на уроках хімії // Біологія і хімія в школі. – 2004. – №4. – С. 33–37.
9. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

10. Каяліна С.В. Розвиток пізнавальної самостійності учнів засобами комп'ютерної техніки на уроках хімії: Автореф. дис. ... к. пед. н: 13.00.02 / НДУ ім.М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 21 с.
11. Краудер Н. О различиях между линейным и разветвленным программированием: Программированное обучение за рубежом. – М., 1968. – С. 58–67.
12. Легкий О., Шухова Е. Комп'ютер у навчанні біології // Біологія і хімія в школі. – 2000. – №3. – С.13–15.
13. Лукашова Н.І. Сучасні технології навчання хімії в історичному аспекті – важлива інноваційна складова змісту фахової методики // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет ім.Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2007. – №3. – 183 с.
14. Лукашова Н.І., Падун Н.О., Лукашов С.М. Модульно-розвивальне навчання як умова створення розвивального простору для учнів при вивченні органічної хімії // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім.М.Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – 2003. – №3. – С.79–84.
15. Манойлова (Каяліна) С.В. Методика використання комп'ютерних технологій навчання на заняттях з теми "Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І.Менделєєва. Будова атома": Навчальний посібник для учнів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. – Житомир: ЖДТУ, 2003. – 100 с.
16. Найдан В.М., Грабовий А.К. Використання засобів навчання на уроках хімії: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1988. – 218 с.
17. Общая химия: Программированные контрольные задания / Под общ. ред. проф. А.И.Астахова. – К.: Вища школа, Главное изд-во, 1980. – 176 с.
18. 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., 2002. – 255 с.
19. Пустовіт С. Деякі методичні проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес // Біологія і хімія в школі. – 2002. – №3. – С.11–12.
20. Романенко Ю.А. Моніторинг навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – 439 с.
21. Самовська Г.В. Завдання з органічної хімії для програмованого контролю знань. – К.: Рад. школа, 1981. – 104 с.
22. Самовська Г.В. Завдання з неорганічної хімії для програмованого контролю знань. – К.: Рад. школа, 19768. – 158 с.
23. Сахно Т., Джурка Г., Пустовіт С. INTERNET – джерело хімічної інформації // Біологія і хімія в школі. – 2002. – №3. – С.19.
24. Скиннер Б.Ф. Наука об учении и искусство обучения: Программированное обучение за рубежом. – М., 1968. – С.32–46.
25. Староста В.І., Молнар Д.І., Семрад О.О., Ершов Б.М. Проведення хімічних олімпіад методом тестування. – Ужгород, 1994. – 70 с.
26. Староста В.І., Староста К.Є., Титаренко Н.В. Тестові завдання і вправи з хімії: Навч. посібник для учнів 10–11 кл. серед. загальноосвіт. шк. та вчителів. – К.: Равлик, 1997. – 80 с.
27. Тесты. Химия: Задания для проверки знаний, умений и навыков выпускников общеобраз. шк., лицеев и гимназий / Составители: О.Г.Ярошенко, А.В.Боцман, Л.А.Клубань, А.М.Ликарчук, В.И.Новицкая, И.А.Тур. – К.: Освіта, 1993. – 94 с.
28. Титаренко Н. Використання комп'ютерних навчальних програм з хімії // Біологія і хімія в школі. – 2004. – №1. – С. 9–11.
29. Третьяков Ю.Д., Зайцев О.С. Программированное пособие по общей и неорганической химии. – М., 1975. – 416 с.
30. Хімія. Тести. 8–11 класи: Посібник / Автори-укладачі: І.М.Курмакова, Т.С.Куратова, С.В.Грузнова, П.В.Самойленко, Ж.В.Замай. – К.: ВЦ "Академія", 2007. – 280 с.
31. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
32. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе (общие вопросы). – М.: Учпедгиз, 1963. – 668 с.
33. Шаповалов А.И. Методика розв'язування задач з хімії: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 87 с.
34. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. поібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
35. Ярошенко О.Г. Перевір, як ти знаєш органічну хімію. – К.: Борисфен-М, 1999. – 128 с.

STUDYING MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING CHEMISTRY FROM THE HISTORICAL POINT OF VIEW AS AN IMPORTANT COMPONENT OF BUILDING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY

N.I.Lukashova

The author of the article analyzes modern technologies of teaching Chemistry from a historical point of view and states the ways of mastering them by students in the process of method learning in higher educational institutions, which ensures building their professional pedagogical competence as future teachers of Chemistry.

Key words: modern technologies of teaching Chemistry, students, method learning, professional pedagogical competence.

УДК 378.147:62

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОНСТРУКТОРА ТА СТРУКТУРА КОНСТРУКТОРСЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Федорина Т.П.

На основі аналізу особливостей професійної діяльності конструктора виокремлено три групи конструкторських умінь студентів агротехнічних спеціальностей, які мають формуватися у процесі вивчення нарисної геометрії та інженерної графіки.

Ключові слова: конструкторська діяльність, графічна підготовка, конструкторські уміння.

На основе анализа особенностей профессиональной деятельности конструктора выделено три группы конструкторских умений студентов агротехнических специальностей, которые должны формироваться в процессе изучения начертательной геометрии и инженерной графики.

Ключевые слова: конструкторская деятельность, графическая подготовка, конструкторские умения.

Виконання сучасних завдань аграрної політики, спрямованих на реформування сільського господарства, нарощування обсягу виробництва екологічно безпечної, конкурентоспроможної продукції значною мірою залежать від рівня підготовки фахівців, зайнятих в агропромисловому виробництві. Інженер-механік сільськогосподарського виробництва повинен мати достатньо знань для розробки нових конструкцій сільськогосподарської техніки, впровадження комплексної механізації, автоматизації, електрифікації та передових методів організації сільськогосподарського виробництва, використання прогресивних технологічних процесів в галузях тваринництва та рослинництва, забезпечення прогресивних форм ремонту й обслуговування техніки. Всі ці види діяльності потребують застосування конструкторських знань і умінь, бо саме уміння працювати з графічною частиною технічної документації значною мірою визначає рівень професійної підготовки майбутнього фахівця.

Для інженерної підготовки у вищих аграрних навчальних закладах визначальним фактором, який формує необхідний рівень професійної майстерності, є інженерно-графічна підготовка. Основною складовою частиною до неї, поряд з іншими, входить конструкторська підготовка. Остання займає одне з центральних місць в інженерній освіті. Креслення в сільськогосподарському машинобудуванні є засобом вираження думки інженера. З однієї сторони, креслення можна розглядати як один із методів комунікації, спілкування. Ця точка зору підтверджується опитуванням інженерів-практиків. Так, більше 60% опитаних інженерів відзначили, що читання, розбирання креслень є найбільш частим видом їх діяльності. З іншої сторони, – це ідеалізо-

вана площина вираження його думки. Мислення інженера розгортається в цій графічній ідеалізованій площині. В ній він матеріалізує початковий задум, щоб потім упровадити його у виробництво.

Базовою дисципліною, яка формує основи конструкторської підготовки, є нарисна геометрія та інженерна графіка. Питанням графічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах була приділена значна увага в дослідженнях А.Верхоли, В.Куровського, В.Левицького, Н.Петрової, С.Фоменко та інших учених.

Обґрунтуванню змісту і методики навчання креслення в різних типах навчальних закладів присвячені роботи багатьох авторів, у тому числі О.Ботвіннікова, І.Вишнепольського, П.Дмитренка, Н.Преображенської, В.Сидоренка, Г.Тропіної, Д.Тхоржевського.

Після вивчення нарисної геометрії та інженерної графіки студенти в більшості недостатньо володіють графічними знаннями та уміннями, є слабо підготовленими до засвоєння знань зі спеціальних дисциплін і виконання курсових проектів з них, бо це вимагає умінь читати та виконувати креслення. Велика кількість помилок у графічній частині дипломних проектів свідчить про те, що впродовж навчання у студентів не формуються повноцінні знання та уміння за рахунок доповнення їх знаннями та уміннями зі спеціальних дисциплін, що зрештою призводить до зниження якості професійної підготовки.

Вивчення та аналіз існуючої методичної та навчальної літератури, знайомство з дисертаційними дослідженнями показало, що відсутні дослідження з проблеми конструкторської підготовки студентів. Разом з тим конструкторська підготовка фахівця є важливим компонентом його професійного про-

філю, що визначає евристичні здібності, просторово-часову уяву, активізує пізнавальну діяльність для рішення актуальних проблем. Інакше кажучи, фактивця, особливо представника інженерного корпусу, не можливо представити без наукової ерудиції в галузі інженерно-графічної підготовки.

Метою даної статті є вивчення особливостей професійної діяльності конструктора й обґрунтування структури конструкторських умінь студентів, які мають формуватися у процесі вивчення нарисної геометрії та інженерної графіки.

Конструкторська діяльність – одна зі складних видів психологічної діяльності, яка спрямована на розв'язування конструктивно-технічних задач, а це потребує розвинутого технічного мислення. Результатом розв'язування цих задач є отримання людиною нового оригінального для неї продукту.

Психологи відзначають [3], що конструкторська діяльність – це практична діяльність, направлена на одержання певного, завчасно задуманого реального продукту, що відповідає його функціональному призначенню. Людина, яка займається конструкторською діяльністю, має володіти відповідними якостями. Вона повинна бути теоретично підготовленою, мати уявлення про роботу тих або інших технічних пристроїв. Конструкторська робота пов'язана з пошуковою діяльністю, основним змістом якої є аналіз конструкторських задач у поєднанні з комбінаторною роботою, суть якої полягає в синтезі. Конкретизуючи поняття конструкторської діяльності, можна відзначити, що вона виступає в ролі проблемного завдання творчо-практичного характеру, яка має багатопільове значення.

Досить детально розглядав [1] питання знань і умінь конструктора І.Большанін. На його думку, в роботі конструктора – творця нових машин, споруд і механізмів – роль просторової уяви особливо велика. Однак жодний конструктор не в змозі уявити “в умі” з усіма деталями більш або менш складний механізм або машину. І тільки у процесі конструювання, що полягає у виконанні розрахунків і різних креслень, виясняються і уточнюються окремі елементи конструкції і вся машина в цілому. В результаті часто основна ідея конструкції зазнає дуже суттєвих змін, а інколи виявляється і зовсім нездійсненою.

Просторова уява і креслення (або технічний рисунок) у процесі конструювання знаходяться в діалектичній взаємодії. Вони взаємно доповнюють і збагачують один одного, причому просторова уява завжди випереджає креслення, яке закріплює і фіксує виникаючі образи на папері. А це дає можливість уточнити і перевірити окремі просторові взаємовідношення і зв'язки, і дає тим самим привід для подальшої роботи просторової уяви.

Конструктор повинен бути добре знайомим з усіма стадіями процесу виготовлення і обробки проєктованих ним машин, споруд та виробів. Він повинен передбачити всі можливі складнощі під час виготовлення і освоєння конструкції.

Конструктор повинен твердо знати основні принципи конструювання, бути знайомим з методикою конструювання і уміти виконувати в деяких випадках необхідні інженерні розрахунки. Для розробки

конструкції встановлюються елементарні правила конструювання: віддавати перевагу простим циліндричним формам замість конічних і сферичних, уникати гострих кутів (наприклад, шляхом зняття фасок, округлень), виконувати плавні переходи від однієї поверхні до іншої, передбачати однакову і рівномірну товщину стінок виробу; виконувати “бобишки”, а також напиви для посилення слабких місць, виконувати на одній висоті поверхні обробки і т.ін.

Крім перерахованого вище, конструктор повинен мати художній смак і конструкторську кмітливість. Конструктор без кмітливості – це не творець, а ремісник-кресляр, який повторює те, що було вже створено іншими.

Приблизно до таких висновків прийшов і В.Гервер, сумуючі дані цілого ряду педагогічних досліджень. Він вказує [2], що основу конструкторських знань і умінь складають наступні компоненти:

1. Знання загальних вимог, які висуваються до конструкцій (функціональні, ергономічні, техніко-економічні тощо).

2. Уміння читати і виконувати креслення.

3. Уміння вибирати оптимальну форму і розміри деталей.

4. Уміння вибирати матеріал.

5. Знання способів обробки.

6. Уміння проводити необхідні розрахунки.

7. Знання типових з'єднань деталей.

8. Уміння користуватися ДСТУ та довідниками.

9. Уміння проводити випробовування створеної конструкції.

10. Знання правил техніки безпеки під час роботи з механізмами.

В.Моляко у своєму дослідженні [7] розглядав основні здатності (здібності), які є характерними для діяльності конструктора. Насамперед це здатність до структурно-функціональних і елементно-системних перетворень відповідних об'єктів. Вона проявляється у співвідносній діяльності з наступними суміщеннями і роз'єднаннями частин механізмів, коли суб'єкт виконує у формі просторових (а нерідко і площинних) зорових образів різноманітні маніпуляції з елементами, а також малими і великими підсистемами деталей і вузлів; кінцевою метою такої діяльності є створення технічного об'єкту з необхідною функцією.

Деякі дослідники [5] наводять перелік творчих здібностей конструктора: здібність до згортання, переносу та “щеплення”, бокове мислення, зближення понять, гнучкість мислення, спонтанну гнучкість, легкість генерування ідей, спостережливість, просторова уява, а також дає синтезувати окремі елементи в цілісний образ і довільно оперувати просторовими образами.

Помічено, що часто за допомогою креслення або навіть простого ескізу можна повідомити більше, ніж на багатьох сторінках описів. Більше того, з розгляду креслення можна почерпнути набагато більше відомостей про будову конструкції, принцип роботи виробу, ніж із розгляду самого виробу у натуральному вигляді. Можна сказати, що креслення є графічною моделлю виробу. Інакше кажучи, графічна модель – це креслення виробу, по якому перевіряється конструкція на відповідність

певним критеріям. Перевага цієї моделі в тому, що її простіше і дешевше виготовити, ніж сам виріб. Креслення можна змінювати багаторазово, поки не буде досягнуто бажаного результату, зміна ж реального виробу звичайно дуже дорого коштує.

На сучасному виробництві існує три основні напрями в роботі з кресленням:

- читання креслень під час виконання по них різних робіт;

- виконання креслень з натури, тобто з предметів, уже кимось виготовлених;

- створення креслень ще неіснуючих виробів – передавання за допомогою креслення своєї власної творчої технічної думки на основі наявного досвіду і мислених просторових уявлень, тобто конструювання.

У процесі навчання інженерній графіці надаються відомості і проводяться різноманітні вправи тільки за першими двома напрямками роботи з кресленням і не прищеплюються хоча б елементарні навички конструювання. Читаючи креслення, наприклад, при побудові третьої проекції за двома заданими або деталюванні складальних креслень, студенти тренуються в одному напрямку – в правильному уявленні і зображенні готових форм. При такому “читанні” не враховуються якісні характеристики деталей, складальних одиниць, як технологічні, виробничі і техніко-економічні. Відсутні елементарні знання і навички для аналізу форм деталей і принципу дії механізму, що запроектовані конструктором.

Студенти дуже часто не враховують різноманітні “дрібниці”. Не креслять проточки для виходу ріжучого інструменту, фаски, галтелі, масляні отвори і канавки і т.ін., і не розуміють, для чого вони служать. У процесі навчання машинобудівельному кресленню недостатньо приділяється уваги питанням технології виготовлення, що тісно пов’язані з процесом конструювання. Звідси часті безглузді креслення виробів з грубими помилками, виробів, котрі неможливо зібрати і розібрати.

Під час вивчення окремих дисциплін студенти закріплюють отримані теоретичні знання, виконуючи різноманітні практичні завдання. Узагальнення знань і умінь відбувається під час вивчення курсу “Деталі машин і основи конструювання” і виконання заключного практичного завдання на проектування широко розповсюджених сучасних простих машин і механізмів, наприклад редуктор, лебідка тощо. Вибір таких об’єктів конструювання не є випадковим. Вони складаються з основних типових деталей машин (корпуси, вали, осі, зубчаті колеса, диски, втулки тощо).

Щоб виконати курсовий проект, достатньо ознайомитися з найбільш розповсюдженими схемами розрахунку та елементами конструкцій, виконати розрахунки з таких основних видів деформації як згин і кручення, стиск і розтяг.

Виходячи із заданих типових умов роботи та експлуатації механізмів (обертання валів без їх осевого зміщення, але з урахуванням температурних деформацій, наплення підшипників і зубчатих коліс, дії визначеного навантаження тощо), студенти виконують проект, що наближений до реального проектування в конструкторському бюро.

Проте слід відзначити, що знання і навички, які одержані в студентські роки, часто бувають абсолютно недостатніми для виконання самостійних конструкторських робіт по закінченні вищого навчального закладу. Це відбувається тому, що кількість творчих завдань незначна і обсяг самостійної творчості невеликий. Частіше за все це роботи, які зводяться до підганяння типового вузла (складальної одиниці) до заданих викладачем параметрів.

Звернемося безпосередньо до класифікації та структури конструкторських умінь, якими повинен володіти конструктор для виконання своїх безпосередніх обов’язків і якими, зокрема, мають оволодіти студенти у процесі вивчення навчальної дисципліни “Нарисна геометрія та інженерна графіка”.

Орієнтуючись на рівень активності студента в навчально-пізнавальній діяльності як ознаку класифікації, виділяємо три групи конструкторських умінь: базові; перехідні; творчі.

Уміння й навички, які необхідні студентам для відтворення зразка розумової чи практичної дії, виконання завдань за інструкцією, алгоритмом відносно до базового виду. Переважно ці навчально-пізнавальні та конструкторські уміння й навички формуються у студентів, як результат їх навчальної роботи у загальноосвітній школі та на перших курсах вищого навчального закладу, зокрема під час вивчення нарисної геометрії та інженерної графіки:

- уміння правильно визначати головний вигляд та оптимального вибору кількості зображень;

- уміння правильного вибору компоновки креслення;

- уміння вибору масштабу креслення;

- уміння правильного вибору баз та нанесення розмірів деталей тощо.

Для реалізації пошуково-виконавської активності студент має володіти такими навчально-пізнавальними і конструкторськими уміннями та навичками, які дозволяють йому не тільки виконувати дії за зразком, а й переходити до нових способів розв’язання навчально-професійних завдань. До перехідних навчально-пізнавальних та конструкторських умінь та навичок у дослідженні віднесено:

- технічне диференціювання (бачити, відрізняти та відокремлювати суттєве в технічних об’єктах спостереження);

- уміння читати складальне креслення, тобто визначати будову, взаємодію та способи з’єднання деталей, форму кожної деталі; рухомі та нерухомі деталі, спосіб передачі руху, тип з’єднання, посадки спряжених поверхонь;

- уміння в уяві формувати просторовий образ деталей, вузлів, механізмів;

- оперування системою технічних термінів; уміння та навички розрахунків типових деталей, вузлів, механізмів машин;

- користування інженерно-технічною літературою, вибирати тип та вид стандартних деталей і вузлів за відповідними критеріями та ін.

Як зазначають дослідники [6; 8], творчий рівень активності характеризується самостійним застосуванням студентом знань в інших умовах, виокремленням і зіставленням декількох способів рішення одного завдання, пошуком нового, нестандартного підходу до розв’язання проблеми, самостійною постановкою дослідницьких завдань.

У результаті теоретичного і практичного пошуку встановлено, що при цьому студент має володіти, фактично, уміннями та навичками професійного конструктора та дослідника: бачити недоліки деталей, вузлів, машин; знаходити шляхи технічних рішень щодо удосконалення їх показників; в уяві відобразити по заданій умові задачі форму виробу та відобразити ці зміни на кресленні, не спираючись на наочне зображення; зафіксувати в образі теоретичні зв'язки зі структурними, функціональними залежностями; за конструктивними особливостями деталей та вузлів визначити їх функціональне призначення в об'єкті; оцінювати якість і надійність технічної продукції; здійснювати патентний пошук, оформлювати заявки на власні раціоналізаторські пропозиції, винаходи, експериментувати.

Отже, діяльність конструктора та поняття технічного конструювання є складним, багатогранним і

багатоаспектним, якому неможливо дати універсальне визначення, проте до основних ознак технічного конструювання потрібно віднести змістову (визначення конкретної задачі, яка має бути вирішена для досягнення загальної мети, враховуючи можливість та різні шляхи її вирішення); процесуальну (здійснення інженерного аналізу сформульованої ідеї для складання технічного завдання, конкретизація задачі, побудова моделі як ідеалізованого наближення до реальної ситуації, накопичення даних, застосування фізичних принципів, перевірка, оцінка, узагальнення й оптимізація результатів); особистісну (прийняття рішення про шлях реалізації мети передбачає формулювання основної ідеї конструювання і вимагає творчої уяви, мистецтва і винахідливості). В подальшому плануємо обґрунтувати дидактичні умови формування виділених конструкторських умінь студентів агро-технічних спеціальностей.

Література

1. Большанин И.В. Конструирование в курсе черчения. – Томск: Изд. Томского ун-та, 1987. – 156 с.
2. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
3. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Терехов Б.А. Инженерно-психологические основы конструкторской деятельности / При проектировании систем "человек-машина"/. – М.: Высш. шк., 1990. – 271 с.
4. Качнев В.И. Обучение конструированию на уроках труда. – М.: Просвещение, 1976. – 158 с.
5. Крон Ю.Г. Лаборатория технического творчества. – Ставрополь: Кн. изд-во, 1974. – 143 с.
6. Лузан П.Г., Дьомін А.І., Рябець В.І. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів: Монографія. – К.: Вид. НАУ, 2004. – 272 с.
7. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Педагогика, 1979. – 202 с.

FEATURES OF PROFESSIONAL DESIGNERS' WORK AND THE STRUCTURE OF DESIGN SKILLS OF STUDENTS OF AGRO-TECHNICAL SPECIALTIES

T. P. Fedoryna

On the basis of analysis of professional designers' work there were identified three groups of design skills that should be mastered by students of agro-technical specialties in the process of learning descriptive geometry and engineering graphics.

Key words: professional designers' work, learning graphics, design skills.

УДК 78.071.2

КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТА У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ревенчук В.В.

У статті обґрунтовується значення концертмейстерської підготовки для майбутнього вчителя музики, особливості навчання в концертмейстерському класі, розкривається сутність концертмейстерської діяльності.

Ключові слова: концертмейстерська підготовка, вчитель музики, концертмейстерський клас.

В статье обосновывается значение концертмейстерской подготовки для будущего учителя музыки, особенности обучения в концертмейстерском классе, раскрывается сущность концертмейстерской деятельности.

Ключевые слова: концертмейстерская подготовка, учитель музыки, концертмейстерский класс.

Концертмейстерська діяльність – це складний, багатоаспектний процес, у якому зосереджуються великі можливості для вияву музикантом-концертмейстером власних творчих якостей, віддзеркалюється набутий естетичний, музично-виконавський досвід, максимально розкривається його індивідуальність. Концертмейстерська діяльність охоплює значне коло сформованих виконавських умінь, які включають: акомпанування власному співу, солісту (вокалісту, інструменталісту), ансамблю, хору; читання нот з листа; підбір на слух тощо. Формування концертмейстерських умінь відбувається в *концертмейстерському класі*, який у системі професійної підготовки студентів мистецьких факультетів посідає одне із ключових місць.

Особливу роль відіграє концертмейстерський клас у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. В циклі музично-виконавських дисциплін він є одним із визначальних у формуванні його готовності до педагогічної діяльності. Відтак *метою* даної статті є розкриття сутності концертмейстерської підготовки студента та особливостей його навчання в концертмейстерському класі.

Які ж якості та вміння лежать в основі професійної діяльності вчителя музики? Він має добре володіти музичним інструментом, упевнено читати ноти з листа і транспонувати, уміти грати на слух, співати під власний супровід і акомпанувати, створювати високохудожнє перекладення акомпанементу, у нього має бути розвинуте відчуття ансамблю. Однак на практиці *концертмейстерська діяльність учителя музики* значно ускладнюється необхідністю поєднувати акомпанування власному співу зі спостереженням за класом, виконання партії супроводу – з елементами диригування, співом окремих голосів хорової партитури, а читку з листа і транспорт – з творчими змінами фактури акомпанементу тощо. Окрім цього, розучується з учнями пісенний репер-

туар, ведеться робота над чистотою інтонування, дикцією тощо.

Таке широке коло завдань, що постають перед учителем музики в школі, зумовлює необхідність комплексного підходу до його фахової підготовки у вузі. Особливого значення він набуває у процесі *виконавської* підготовки студента, яка зумовлюється тісним взаємозв'язком знань, умінь і навичок, що набуваються на інших музично-виконавських та музично-теоретичних дисциплінах. Розвиток цих умінь і навичок, угілення музично-слухових уявлень неможливі без опори на знання в царині гармонії, теорії музики, основного інструменту, диригування, вокалу, хорознавства, без засвоєння таких понять, як стиль, жанр, форма, інтерпретація, звуковидобування, звуковедення тощо.

Отже, концертмейстерська підготовка студента здійснюється з *метою* формування у нього основ мистецтва акомпанування та імпровізації. Основними *завданнями* концертмейстерської підготовки є: розвиток інтересу до концертмейстерської діяльності; озброєння теоретичними основами мистецтва акомпанування та імпровізації, необхідними для плідної концертмейстерської діяльності; виховання творчого ставлення до виконання партії акомпанементу згідно принципів ансамблевого виконавства, розвиток активності й самостійності у роботі над ансамблевим твором; формування концертмейстерських умінь і навичок, що включають акомпанування солісту, хору, читання нот з листа і транспонування, підбір на слух мелодії та акомпанементу, спів під власний супровід, керування співом учнів при акомпануванні; вивчення пісенного репертуару школярів, вокальної, хорової, інструментальної музики.

Водночас курс “Концертмейстерський клас” не зводиться до висвітлення лише вузькопрактичних питань, викладу конкретних рекомендацій щодо

вирішення певних концертмейстерських завдань. Його головне завдання – закласти основи концертмейстерської діяльності вчителя музики, необхідні йому для подальшої самоосвіти та самовдосконалення.

На основі вивчення означеного курсу студенти повинні *знати*: сутність мистецтва акомпанування та імпровізації; основні принципи роботи концертмейстера над вокальним, інструментальним твором; правила читання нот з листа; типи акомпанементу; специфіку концертмейстерської діяльності вчителя музики в школі.

Майбутній учитель музики повинен *уміти*: самостійно розуміти вокальний або інструментальний твір; співати під власний супровід; акомпанувати солісту або хору, одночасно керуючи процесом виконання; читати ноти з листа; підбирати на слух та гармонізувати одностайні мелодії; створювати супровід, адекватний їх жанровим ознакам і характеру; виконувати підібрані на слух мелодії та акомпанементи в різних тональностях; грати в ансамблі, критично оцінювати результати власної концертмейстерської діяльності.

Навчаючись у класі акомпанементу, студент повинен дістати різностороннє уявлення про концертмейстерську діяльність, яка може здійснюватися: а) як діяльність музиканта-піаніста, який виступає на концертній естраді в ролі партнера соліста чи артиста камерного ансамблю; б) як діяльність піаніста-концертмейстера, який розучує партії зі співаками та акомпанує їм у концертах; в) як навчальна дисципліна у фортепіанних класах музичних вузів. Це різні види однієї спеціальності. Однак їх схожість сприяє тому, що поняття *аккомпаніатор* та *концертмейстер* на практиці часто стають взаємозамінними.

Нерідко вважається, що концертмейстер виконує допоміжну роль у процесі виконання музики. Однак виконавське мистецтво (вокальне, хорове, інструментальне) не можна уявити собі без піаніста-концертмейстера. Концертмейстерською діяльністю займалися композитори (М.Мусоргський, А.Рубінштейн, С.Рахманінов, С.Танєєв, М.Лисенко, В.Косенко, Л.Ревуцький, Я.Степовий, Й.Брамс, Р.Шуман, Ф.Шуберт, Е.Гріг та інші), педагоги-музиканти (А.Гольденвейзер, Ф.Блуменфельд, К.Ігумнов, Г.Нейгауз), музиканти-виконавці (Л.Оборін, С.Ріхтер, Б.Яворський).

Історія музично-виконавського мистецтва свідчить, що були музиканти, для яких концертмейстерство стало професією. Це такі “майстри ансамблю”, як А.Корто, А.Шнабель, Дж.Мур, С.Давидова, Б.Козель та інші.

Розуміння істинної ролі піаністів-концертмейстерів призвело до того, що на сучасних виконавських конкурсах для них започатковані почесні дипломи, часто за вимогами конкурсу музиканти виступають як у якості соліста, так і в якості акомпаніатора.

Невиправданість уявлень про допоміжну роль концертмейстера у виконавському мистецтві підтверджується тим, що під час виконання ансамблевих (як інструментальних, так і вокальних) творів фактура партії акомпанементу буває настільки складною, що вимагає від піаніста майстерності вищого класу. Ця майстерність вимірюється не лише еле-

ментарною синхронністю партій фортепіано і соліста, злагодженістю виконання музичного твору, не лише збалансованістю звучання чи легкістю подолання піаністичних труднощів, але й *створенням цілісності звукової картини художнього образу*.

Піаніст-концертмейстер відтворює значну частину “звукового простору”: гармонію, метро-ритмічну структуру, багатство тембрового колориту тощо. Однак якщо він лише “пристосовується” до соліста, завжди залишається “в тіні” – про художнє виконання ансамблевого твору не йдеться.

За художньої необхідності, що диктується конкретними особливостями задуму й фактури музичного твору, партія акомпанементу може, а в деяких випадках повинна, звучати соло. Виконання ансамблевих творів вимагає глибокого проникнення в їх стильові, жанрові особливості. Крім того, взаєморозуміння, творча злагодженість соліста та концертмейстера породжують той високохудожній вплив ансамблю, який без повного їх “симбіозу” немислимий [1]. Відтак у партнерів виникає дарування особливого роду – *почуття ансамблю*. Це своєрідне відчуття, в якому органічно поєднуються здібності сприймати не лише музичні наміри, але й суто психологічні імпульси, котрими насичена атмосфера під час виконання. Учасники ансамблю можуть не лише відчувати, але й “передчувати” художні наміри партнера в момент концертного виконання. Їх емоційний тонус концентрується в єдиний “згусток” творчих відчуттів, необхідних для спільного бачення художнього образу [2, с. 130]. К.Станіславський на заняттях з акторами часто говорив про необхідність “постійного внутрішнього руху до партнера” [3, с. 46]. Відомий актор С.Юрський вважав, що ансамбль – це творче об’єднання крайнощів, а однодумці – не ті, хто думає однаково, а ті, хто думає *про одне*, у них спільна мета [4, с. 51].

Високу оцінку мистецтва таких майстрів акомпанементу, як М.Мусоргський, Ф.Блуменфельд, Б.Яворський, можна знайти в їх листуванні. Так, про піанізм М.Мусоргського-концертмейстера свідчить уривок з рецензії на концерті співачки Д.М.Леонвої: “*Енергійна, чітка, повна художнього почуття гра М.Мусоргського доставила велике задоволення і була по достоїнству оцінена публікою*” [5, с. 293].

Стасов у листі до І.Репіна так оцінює гру Ф.Блуменфельда в ансамблі з Ф.Шаляпіним: “*Ф.Блуменфельд акомпанував картинно, поетично, пристрасно, витончено, глибоко, – таких акомпаніаторів я бачив за все своє життя лише трьох: Антон Рубінштейн, Мусоргський і ось зараз – Фелікс!*” [6, с. 143].

У 1916 році журнал “Музичний кур’єр” (США) опублікував відгук на виконавське мистецтво Б.Яворського: “*Мадам Ян-Бубан акомпанував Б.Л.Яворський, широко освічений музикант, композитор, контрапунктист, визначний за талантом та різностороннім знанням. Його виконання було натхненним, інтелектуальна прозорість поєднувалася з щирою теплотою почуттів і думок. Його гра передавала дзвін дзвона, звуки і шелест лісу зі співом птахів та інші явища, про які йшлося в словах піснi*” [7, с. 652].

Дещо іншою є робота піаніста-концертмейстера як *помічника*, який керує виконавцями (інструменталістами, вокалістами) під час вивчення ними партій та акомпанує їм у концертах, – крім знань спе-

цифіки даної професії він має мати й педагогічні навички. На нього покладена велика відповідальність за якість підготовки солістів (чи партій) щодо чистоти інтонування, темпу, нюансів, які встановлені головним диригентом хору, оркестру тощо. Слово, його стильові та орфоепічні норми, дикція тісно пов'язані з вокалом. Недосконале володіння будь-яким з цих компонентів співочого мистецтва неминуче позначається на загальному рівні майстерності вокаліста [1, с.160, 164].

У музично-педагогічну практику впроваджено *концертмейстерський клас* як навчальну дисципліну, яка визнана важливим фактором розвитку молодих музикантів. Працюючи в концертмейстерському класі, студенти поповнюють свій виконавський багаж певною кількістю музичних творів, тим самим розвиваючи свою загальну й музичну ерудованість.

У чому ж полягає особливість навчання в концертмейстерському класі? Яке значення має концертмейстерський клас для становлення творчого мислення музиканта?

Вивчення в концертмейстерському класі ансамблевих музичних творів (як інструментальних, так і вокальних) сприяє досягненню студентом природи виразних можливостей різних інструментів та співочого голосу, збагачує фантазію, звукові уявлення. Співочий голос сам по собі є незрівняним інструментом з неосяжними можливостями вираження людських переживань. Так, Ф.Шопен – майстер “співу” на фортепіано, чия музична мова зрозуміла як слово, – уже в двадцять років досконало знав специфіку співочого мистецтва і міг дати як професіонал-вокаліст точну оцінку майстрам-співакам, яких він чув.

Спілкування зі співаками в концертмейстерському класі стимулює пошук допитливих музикантів, збагачує їх звукову палітру. Крім того, синтез слова й музики дає збагачену “розшифровку” музичної

мови композитора, спонукає до досягнення таємниць виразних можливостей фортепіано.

Навчаючись у концертмейстерському класі, студент знайомиться зі специфікою даної професії. Французьке слово *accompagnement* походить від дієслова *accompagner* – супроводжувати. Мелодію супроводжує ритм та гармонія. Під словом *супровід* ми розуміємо насамперед ритмічну та гармонічну опору мелодії, а відтак усвідомлюємо величезне навантаження на концертмейстера у музично-виконавському процесі.

Однак роль інструменту не вичерпується суто службовими функціями гармонічної та ритмічної підтримки партнера. Обидва музиканти – і соліст, і концертмейстер – у художньому плані стають рівноправними учасниками єдиного, цілісного музичного організму. Відтак основною *метою акомпанементу* є досягнення *ансамблю*, зумовленого єдністю художніх намірів.

Особливістю акомпанементу, яка відрізняє його від інших видів ансамблю (дуету, тріо, квартету, квінтету тощо), є підпорядкування фортепіанної партії сольній і виконання її в таких звукових градаціях, що не затіняють партії голосу, створюють умови для вияву всіх виконавських можливостей співака. Від акомпаніатора значною мірою залежить творчий стан, настрої, артистизм, він відіграє важливу роль у відтворенні художньо-образного змісту музичного твору, точності його інтерпретації в цілому.

Отже, в системі музично-педагогічної освіти концертмейстерська підготовка студента посідає одне із ключових місць; у циклі музично-виконавських дисциплін вона є однією з визначальних у формуванні його фахової компетентності, готовності до педагогічної діяльності. Навчання в концертмейстерському класі є складним, багатоаспектним процесом, який дає можливість музиканту-концертмейстеру максимально виявляти власні творчі якості та розкривати свою індивідуальність.

Література

1. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца [Текст] // Музыкальное исполнительство и современность: Сборник статей / Сост. М.А.Смирнов. – М.: Музыка, 1988. – С. 156–178.
2. Давидян Р. Психологические аспекты квартетного музицирования [Текст] // Музыкальное исполнительство и современность: Сборник статей / Сост. М.А.Смирнов. – М.: Музыка, 1988. – С. 128–155.
3. Мусоргский М. Письма [Текст]. – М., 1981.
4. Репин И. Письма [Текст]. – Т. 3. – М., 1950.
5. Творческие беседы мастеров театра [Текст]. – Вып. 8–9. – М; Л.; 1939.
6. Юрский С. Кто держит паузу [Текст]. – Л., 1977.
7. Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка [Текст]: У 2 т. – Т. I. / Ред.-сост. И.С.Рабинович. – М.: Сов. композитор, 1972. – 711 с.

CONCERTMASTER'S PREPARATION OF THE STUDENT IN THE SYSTEM OF MUSIC-PEDAGOGICAL EDUCATION

V.V. Revenchuk

This article substantiates the importance of training as a concertmaster for future music teachers. It also states the specific features of concertmasters' training and the essence of concertmasters' performance.

Key words: concertmasters' training, music teacher, concertmaster classes.

УДК 371.134:811.111

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЧИТАЦЬКОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ

Романюк Ю.В.

Автор цієї статті переважно розглядає Інтернет як джерело інформації та організацію реальної комунікації. У цій статті досліджуються особливості формування комунікативної компетенції у читанні, включаючи формування у студентів немовних спеціальностей читацької комунікативної компетенції з використанням навчального веб-сайту; аналізуються компоненти читацької компетенції, що формуються у студентів немовних спеціальностей при використанні навчального веб-сайту; досліджуються особливості видів читання, що формуються у студентів немовних спеціальностей при використанні навчального веб-сайту.

Ключові слова: Інтернет, читацька англомова комунікативна компетенція, веб-сайт, види читання.

Автор статті преимущественно рассматривает Интернет как источник информации организации реальной коммуникации. В статье исследуются особенности формирования коммуникативной компетенции в чтении, включая формирование у студентов неязыковых специальностей читательской коммуникативной компетенции с использованием учебного веб-сайта; анализируются компонент читательской компетенции, особенности видов чтения, формируемые у студентов неязыковых специальностей при использовании учебного веб-сайта.

Ключевые слова: Интернет, читательская англоязычная коммуникативная компетенция, веб-сайт, виды чтения.

З інтеграцією України до Болонського процесу використання комп'ютерних програм у викладанні іноземних мов у вищих технічних закладах освіти поволі зростає.

Інтенсифікація процесу переходу до інформаційної спільноти, яка пов'язана з широким включенням нових інформаційних технологій і комп'ютерних засобів, зобов'язує продовження процесу розробки нових форм та методів дослідження. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі у вищому технічному закладі освіти значно інтенсифікує формування іншомовної компетенції у різних видах мовленнєвої діяльності та досягнення рівня володіння мовою B2.

Інтернет надає у навчанні мови різнопланові можливості. Можна виділити три основні сфери їх застосування: отримання інформації та доступ до автентичних матеріалів; організацію реальної комунікації; дистанційне навчання [2, с. 159].

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [Загальноєвропейські рекомендації ... 2003: 90] та Програми з англійської мови для професійного спілкування [7, с.15] метою навчання є формування іншомовної комунікативної ком-

петенції у різних видах мовленнєвої діяльності. Тому, спираючись на ці положення, ми виділяємо у нашій статті саме особливості формування у студентів немовних спеціальностей читацької англомовної комунікативної компетенції з використанням навчального веб-сайту, застосовуючи при цьому гіпертекстову технологію в основі навчального веб-сайту.

Застосування студентами навчального веб-сайту дозволяє долати психологічний бар'єр на шляху до використання іноземної мови. Студенти мають можливість оволодіти вміннями не тільки знаходити, вибирати та осмислювати інформацію з Інтернет ресурсів, але й оцінювати релевантність інформаційних ресурсів, котрі при відкритому характері мережі Інтернет не завжди можуть бути достовірними. Навчальний веб-сайт має ряд характеристик, котрі не можуть бути застосовані до друкованих посібників.

Головними особливостями навчального веб-сайту є інтерактивність (можливість програми вести "діалог" з користувачем, тобто реагувати на введені користувачем команди або запити), адаптивність (вибір складності навчального матеріалу,

кількості завдань, часу на виконання завдань, системи оцінок), мультисенсорність (використання комплексу засобів для показу інформації: тексту, графіки, звука, відео), індивідуальність дизайну. Викладач іноземної мови має можливість самостійно корегувати, доповнювати, змінювати структуру матеріалу у ході навчального процесу, що є неможливим при використанні друкованих посібників та підручників. Використання навчального веб-сайту значно інтенсифікує формування потрібних мовленнєвих умінь, дає можливість розширювати практику в читанні. З одного боку, використання навчального веб-сайту робить практику в читанні більш самостійною, тому що вона може проводитися у мережі Інтернет без участі викладача. З іншого боку, ця практика стає більш керованою завдяки тому, що навчальний веб-сайт дає можливість контролювати правильність відповідей при виконанні завдань [2, с. 160].

Велике значення у формуванні читацької комунікативної компетенції у студентів з використанням навчального веб-сайту має особливість представлення професійно орієнтованих іншомовних текстів. Як зазначає Н.А.Дмітрієвська, сприйняття тексту полегшується, якщо текст має оптимальний об'єм та згуртованість інформації. Відсутність "води" та концентрація найбільш важливої інформації на початку тексту (у межах першого екрану) забезпечує високу ємкість тексту, що дозволяє мінімізувати час орієнтації у матеріалі.

Зріле професійно орієнтоване читання з використанням Інтернет ресурсів можливо, на думку А.Л.Буран, при використанні гіпертекстової технології, якщо в основу гіпертексту покладений технічний цілий зв'язний текст [3, с. 19]. Гіпертексти є складовою частиною веб-сайтів у мережі Інтернет, тому ми у нашому дослідженні пропонуємо використовувати саме гіпертексти, що входять в основу навчального веб-сайту для формування у студентів немовних спеціальностей читацької комунікативної компетенції.

Гіпертекст – це тип інтерактивного середовища з відповідними посиланнями на інші документи. Посилання, котрі вставлені у слова або фрази, дозволяють абоненту вибирати текст посилання і миттєво виводити пов'язані з ним відомості або матеріали мультимедіа. Гіпертекст вже багато років застосовується для написання навчальних систем [5, с. 273; 6, с. 249].

Ряд вчених (А.Л.Буран, Є.М.Кравченя, Є.С.Полат) виділяють наступні риси гіпертексту: нелінійність; можливість існування лише в електронному вигляді; відсутність авторства; об'єктивність; можливість візуалізації інформації; незавершеність; множинність віртуальних структур.

Головною якістю гіпертексту є перехід від одного виду професійно орієнтованого читання до іншого і таким чином формування у студентів немовних спеціальностей читацької комунікативної компетенції. Ця якість гіпертексту дозволяє розвивати гнучкість читання, тому що текстовий матеріал, що його складає, не структурований у єдину лінійну послідовність, а організований більш складним чином. Якщо розглянути нашу модель формування у студентів немовних спеціальностей читацької англійської мовної компетенції з використанням навчально-

го веб-сайту, то саме перехід від одного тексту до іншого забезпечує розвиток 4-х видів читання (ознайомлювального, вивчаючого, пошукового, переглядового) [10, с. 54]. Таким чином, включення гіпертексту до складу навчального веб-сайту надає можливість студентам здійснювати швидкий перегляд текстів за допомогою гіпертекстових посилань з метою знаходження необхідної інформації, а не з метою читання усіх текстів, як це має місце у випадку лінійного представлення інформації [3, с. 30; 6, с. 180].

Ще однією якістю гіпертексту є можливість існування лише в електронному вигляді. На думку А.Л.Буран, використання гіпертексту не визволяє студента у процесі читання від інтелектуальної напруги, але надає йому можливість працювати з більшою інтенсивністю. Ряд учених (А.Л.Буран, О.В.Дедова, Є.М.Кравченя) відмічають, що людина має кращі можливості, ніж комп'ютер, переходити змістовними зв'язками від одного поняття і думки до іншого. При формуванні у студентів немовних спеціальностей читацької комунікативної компетенції з використанням навчального веб-сайту, гіпертекст лише примножує цю здатність, дає можливість студенту, при зміні різних видів читання, об'єднувати отриману інформацію з раніше накопиченими знаннями з цього питання.

Гіпертекст має також таку якість, як відсутність авторства. Це дозволяє студенту співвідносити різні фрагменти тексту, піддавати їх критичному обмірковуванню. Така діяльність потребує від студента більших зусиль, ніж читання лінійного тексту.

Можливість візуалізації інформації при навчанні професійно орієнтованого читання є ще однією якістю гіпертексту [3, с. 35].

Оскільки завданням нашого дослідження є формування у студентів немовних спеціальностей саме читацької комунікативної компетенції з використанням навчального веб-сайту, ми маємо взагалі надати характеристику поняття "комунікативна компетенція" та "комунікативна компетенція у читанні".

Великий внесок у дослідження особливостей комунікативної компетенції зробили такі вчені, як Г.В.Барабанова, І.Л.Бім, Н.І.Гез, І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв, М. Canale, V. Ek, D. Hymes, M. Swain, M. Troik та ін. Але, щодо визначення кількості компонентів комунікативної компетенції у різних видах мовленнєвої діяльності, у методистів немає єдиної моделі.

У 1961 році американський соціолінгвіст Д.Хаймз об'єднав граматичну компетенцію (знання структури мови) і соціолінгвістичну компетенцію (знання, що допомагають ефективному використанню мови) в одне ціле. Д.Хаймз запропонував нову модель навчання, котра взяла за основу зразки комунікативної поведінки як окремих культур, так і людської спільноти в цілому. Для визначення головних цілей цієї моделі Д.Хаймз використав термін "комунікативна компетенція" [14, с. 130].

Особливістю комунікативної компетенції у різних видах мовленнєвої діяльності є те, що вона сприяє більш широкому розумінню цілей спілкування і передбачає не лише повідомлення студентам мовних знань і розвиток умінь співвідносити ці знання з умовами спілкування, але ще й розуміння стосунків між комунікантами, організацію мовного спілкуван-

ня з урахуванням норм поведінки і комунікативної спрямованості висловлювання [4, с. 19].

Згідно з дослідженнями Н.І.Гез, комунікативна компетенція являє собою: володіння лінгвістичною компетенцією; знання відомостей про мову; наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями, умовами спілкування; розуміння стосунків між комунікантами; умінь організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання [4, с. 20].

Треба відмітити, що кількість учених, які зробили великий внесок у дослідження особливостей комунікативної компетенції у читанні, у тому числі і з використанням комп'ютерних технологій, є доволі великою (Г.В.Барабанова, Л.І.Морська, Л.І.Скалій І.А.Цатурова, С.І.Шевченко, М.Вauman, М.Canale, М.Swain). Але особливості формування у студентів немовних спеціальностей компонентів читацької комунікативної компетенції з використанням Інтернет ресурсів є мало дослідженим.

Щодо формування комунікативної компетенції у читанні із застосуванням комп'ютерних технологій, С.І.Шевченко виділяє наступні компоненти: 1) лінгвістичну компетенцію – здатність читача сприймати й адекватно розуміти мовленнєві повідомлення на основі наявних знань про формально-структурні особливості мови, їх єдність з лексичними, граматичними, фонетичними навичками та вміннями; 2) когнітивну компетенцію – готовність до здійснення розумової діяльності під час роботи з текстом; 3) паралінгвістичну компетенцію – це знання зовнішніх характеристик організації тексту і володіння уміньми їх розпізнавати (шрифтове оформлення, схеми, пунктуація); 4) інформативну компетенцію – знання про зміст предмета спілкування; 5) соціокультурну компетенцію – адекватне розуміння, що залежить від знання читачем норм та реалій відповідної національної культури; 6) предметну компетенцію – цілісна система теоретичних знань про певну діяльність, що дозволяє висловлювати індивіду обґрунтовані твердження [11, с. 25].

Функції компонентів комунікативної компетенції та рівень співвідношення в компонентах знань, навичок, умінь обумовлені особливостями внутрішнього взаємозв'язку компонентів між собою, рівнем сформованості кожного з них, мовним досвідом студентів, метою навчання, професійною підготовкою студентів [9, с. 24]. У процесі формування комунікативної компетенції у читанні ці взаємозв'язки змінюються, чим вищий рівень сформованості комунікативної компетенції, тим вищі якісні характеристики навичок та умінь.

Згідно з дослідженнями О.Б.Тарнопольського, рівень розвитку комунікативної компетенції у читанні визначається вимогами до вміння читати і його можна вважати сформованим, якщо: 1) студент уміє працювати з оригінальною англomовною технічною літературою за профілем конкретного фаху; 2) студентові зрозумілі лінгвістичні, предметні, логіко-формальні, лінгвосоціокультурні, паралінгвістичні особливості текстової інформації; 3) студент уміє залежно від поставлених перед ним завдань читати матеріали в різних режимах читання – ознайомлю-

вального й вивчаючого, переглядового й пошукового – при дотриманні мінімальних норм точності, глибини, повноти розуміння і темпу, властивих кожному з режимів [8, с. 30].

Але не можна не урахувати той факт, що на сьогодні молодь прагне застосовувати економічні засоби міжособистісної комунікації, використовуючи при цьому комп'ютерні технології, мережу Internet. Саме зараз комунікативні технології досягли свого піку за рахунок мінімальних матеріальних та інтелектуальних ресурсів. Майбутній фахівець повинен вільно розбиратися у технічній документації, представленій у глобальній мережі Internet, робити пошук необхідної інформації з використанням Інтернет ресурсів, оцінювати релевантність інформації у мережі Internet. Тому запропоновані О.Б.Тарнопольським вимоги до вміння читати, що визначають рівень розвитку комунікативної компетенції у галузі читання, застосовуються нами при формуванні у студентів немовних спеціальностей читацької комунікативної компетенції з використанням Інтернет ресурсів.

Спируючись на Програму з англійської мови для професійного спілкування та проаналізувавши деякі компоненти комунікативної компетенції, запропоновані іншими дослідниками, ми дійшли висновку, що для формування у студентів немовних спеціальностей читацької комунікативної компетенції з використанням навчального веб-сайту, необхідно передусім формувати наступні компоненти комунікативної компетенції: лінгвістичний компонент (норми мовної діяльності), предметний компонент (систему теоретичних знань з певної діяльності), соціолінгвістичний компонент (норми професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності), дискурсивний компонент (розуміння й інтерпретація автентичних професійно орієнтованих текстів та висловлювань), стратегічний компонент (уміння вживати і розуміти висловлювання і тексти відповідно до комунікативних намірів автора і того, хто говорить, та відповідно до соціальних умов спілкування).

Аналіз методичної, лінгвістичної, психологічної літератури показав, що процес формування комунікативної компетенції у читанні має бути керованим. Керувати ним можна через раціональну систему навчання різних видів читання. С.К.Фоломкіна відмічає, що цільова установка повинна включати не менше двох видів читання, оскільки головною ознакою зрілого читача є його вміння змінювати характер читання залежно від конкретної ситуації, цілей читання [10, с. 53].

Для формування читацької комунікативної компетенції з використанням навчального веб-сайту необхідно формувати навички у чотирьох видах читання: ознайомлювальному, вивчаючому, переглядовому, пошуковому.

Результатом ознайомлювального читання професійно орієнтованих текстів з Інтернет ресурсів є розуміння основного змісту тексту. Повнота розуміння тексту приблизно складає 70–75% фактів, що містяться у тексті [10, с. 33]. Як правило, ознайомлювальне читання – це читання “для себе”, без установки на запам'ятовування.

Вивчаюче читання – це точне розуміння головних та другорядних фактів, що містяться у тексті. Як правило, так читаються тексти або їх окремі частини, якщо у них міститься інформація, що є дуже важливою для студента. Читання є повільним, супроводжується зупинками, перечитуванням окремих місць у тексті, проговорюванням тексту у внутрішньому мовленні. Вивчаюче читання повинно забезпечити точне, стовідсоткове розуміння усієї інформації, що міститься у тексті [10, с. 34].

Переглядове читання – метою цього виду читання є отримання загального уявлення стосовно інформації, що міститься у тексті. Цей вид читання застосовується при первинному перегляді публікацій з Інтернет ресурсів з метою визначення наявності у цих текстах потрібної інформації. Для цього достатньо продивитися назви текстів або веб-сайтів, порталів, на яких знаходяться ці тексти, окремі слова, речення. Тобто це є вибіркоче читання окремих елементів текстів з Інтернет ресурсів. Цей вид читання передбачає наявність у студентів сформованих умінь, необхідних для орієнтування в логіко-смісловій структурі тексту, знаходження та вибір нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою.

Пошукове читання спрямоване на знаходження у тексті конкретної інформації, а саме визначень, формулювань, різних даних, про які читачу відомо з інших джерел. Частина тексту, котра є об'єктом пошуку, підлягає вивчаючому читанню. Інший матеріал тексту читач лише переглядає [10, с. 35].

Особливістю професійно орієнтованого читання з використанням навчального веб-сайту є пошук інформації за допомогою спеціальних пошукових систем, які є частиною навчального веб-сайту, за заданими ключовими словами. Інформація представлена у формі гіпермедіа, інтегрує текстові, графічні, аудіо та відео дані. Пошукові системи генерують тексти з Інтернет джерел, які являють собою специфічні електронні бібліографічні огляди (Гришина, 2003). Ці тексти містять фрагменти з першоджерел з виділеними ключовими словами, за допомогою яких ці тексти були знайдені пошуковими машинами у мережі Internet. Переглядаючи відповідні документи у мережі Internet, читач може змінювати характер читання, переходячи від переглядового читання до ознайомлювального, від ознайомлювального до вивчаючого і т.д.

Підсумовуючи те, що обговорювалося вище, можна дійти висновку, що при використанні навчального веб-сайту для формування читацької англомовної компетенції у студентів мають формуватися вміння не тільки знаходити, вибирати та осмислювати інформацію у мережі Internet, але й оцінювати релевантність інформаційних ресурсів, котрі при відкритому характері Інтернету не завжди можуть бути достовірними. Завдання сформувані у студентів немовних спеціальностей читацьку комунікативну компетенцію з використанням навчального веб-сайту полегшується тим, що для спілкування студенти прагнуть застосовувати найекономічніші засоби міжособистісної комунікації, частіше всього використовуючи для цього мережу Internet. Спілкування у мережі Internet саме зараз становиться найпопулярнішим видом міжособистісної комунікації. Саме формування читацької комунікативної компетенції з використанням навчального веб-сайту досягається за рахунок мінімальних матеріальних та інтелектуальних ресурсів та максимального наближення до умов реального спілкування у мережі Internet. Щодо компонентів читацької комунікативної компетенції, на нашу думку, треба формувати у студентів наступні компоненти комунікативної компетенції: лінгвістичну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію, дискурсивну компетенцію, стратегічну компетенцію, предметну компетенцію. Треба зазначити, що ми не можемо формувати кожний компонент комунікативної компетенції окремо, цей процес є взаємопов'язаним, на кожному етапі мають бути присутні усі компоненти. При пошуку професійно орієнтованої інформації у мережі Internet студенти можуть змінювати види читання, що обумовлено рядом об'єктивних та суб'єктивних причин. При цьому кожний вид читання розвиває притаманні тільки йому комплекси умінь, котрі призводять до зрілого читання у мережі Internet. Результати проведеного теоретичного дослідження служать міцним підґрунтям для розробки методики формування у студентів немовних спеціальностей читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту, зокрема для ефективного відбору навчального матеріалу з мережі Internet, розробки системи вправ, що будуть включені до навчального веб-сайту та вирішенні інших завдань у межах подальших досліджень.

Література

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. – К.: Фірма "ІНКОС", 2005. – 315 с.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2005. – 215 с.
3. Буран А.Л. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: Дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – Томск, 2006. – 178 с.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17–21.
5. Кравченя Э.М. Технические средства обучения: Учебное пособие. – Мн.: Выш. шк., 2005. – 304 с.
6. Полат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 125 с.
7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на другому курсі технічного вузу. – Київ: Вища школа, 1993. – 166 с.
9. Третьякова Т.А. Методика формирования коммуникативной компетенции в чтении литературы по специальности в интенсивном курсе обучения английскому языку (неязыковой вуз, начальный этап): Дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – К., 1992. – 142 с.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
11. Шевченко С.І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах: Дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – Київ, 2003. – 301 с.
12. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1–47.
13. Ek V. Objectives for Foreign Language Learning– Strasburg: Council of Europe Press, 1993. – 89 p.
14. Hymes D.H. On Communicative Competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

THE PECULIARITIES OF FORMATION OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN STUDENTS' READING IN THE COURSE OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES WITH THE HELP OF EDUCATIVE WEB-SITE

Y.V.Romaniuk

The article deals with the Internet mainly as a source of information and a means of real communication. The author examines the specific features of building communicative competence through reading, including building reading communicative skills of students of non-linguistic specialties with the help of an educational web-site. The article gives analysis of the components of reading skills and states peculiarities of different kinds of reading skills that students of non-linguistic specialties learn through using an educational web-site.

Key words: Internet, English reading communicative competence, web-site, kinds of reading skills.

УДК 371.134:811,111

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кукса Б.В.

У цій статті автор доводить ефективність застосування мультимедійних засобів для взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма. Аналізуються властивості Power Point і мультимедійної презентації. Автор визначає передумови створення ефективної презентації і аналізує вимоги до наочності, представлені з допомогою презентації. Розглядаються фази створення і проведення презентації та її класифікація.

Ключові слова: мультимедійна презентація, Power Point, навчання монологічному мовленню і письму, англійська мова.

В данной статье автор обосновывает эффективность мультимедийных средств для взаимосвязанного обучения монологической речи и письма. Анализируются особенности Power Point и мультимедийной презентации. Автор определяет условия создания эффективной презентации и анализирует требования и наглядности, представленной с помощью презентации. Рассматриваются фазы создания и проведения презентации и ее классификация.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, Power Point, обучение монологической речи и письма, английский язык.

Оскільки спеціалістам доводиться брати участь у дискусіях з професійних питань, робити презентації, доповіді, статті, виступати на міжнародних конференціях, обговорювати питання професійного характеру під час лекцій, семінарів, консультацій, стажування за кордоном, оцінювати роботу в писемному мовленні, заповнювати анкетну форму, писати автобіографії, резюме, обґрунтовувати проєкт, укладати контрольні завдання з вивченої тематики і лексико-граматичних вправ, у процесі яких, необхідно побудувати логічне, аргументоване висловлювання, пояснити певні явища чи факти, переконати своїх співрозмовників в усній чи письмовій формі, спеціалісти повинні звертатися до професійно спрямованих монологічного мовлення і письма. Як бачимо, до рівня володіння продуктивними видами діяльності у мовних вузах вищих навчальних закладів висуваються високі вимоги, проте вивчення методичної літератури, аналіз монологічних висловлювань і письмових робіт студентів основного ступеня вищого навчального закладу свідчить, що навчанню майбутніх учителів професійно спрямованих взаємопов'язаних монологічного мовлення і письма не приділяється достатньо уваги, в результаті чого наявні значні недоліки у вміннях монологічного і писемного мовлення. Отже, потрібно удос-

коналювати методику взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма студентів мовного вищого навчального закладу. Одним із рішень цієї проблеми є залучення сучасних допоміжних засобів з метою інтенсифікації процесу навчання, зокрема мультимедійних засобів. Використання мультимедійних засобів вже давно посіло своє місце у навчальному процесі та у вивченні іноземних мов, зокрема. Аналіз сучасної методичної літератури показав, що розробкою методики створення та використання комп'ютеризованих навчальних курсів займається все більше науковців (М.А.Акопова, В.Н.Аликин, П.Г.Асоянц, М.Ю.Бухаркіна, Т.Н.Ігнатова, О.М.Ільянцева, Т.В.Москалець, Є.Л.Носенко, І.М.Павлова, Є.С.Полат, П.І.Сердюков, М.О.Середа, Г.С.Чекаль, Т.Вoswood, С.Jones, S.Fortescue, R.Schreck, J.Schreck). Проте проблема використання мультимедійних засобів для взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма студентів мовних спеціальностей основного ступеня вищого навчального закладу залишається поза увагою методистів.

Зростання впливу цифрових технологій на навчальний процес обумовили необхідність систематичного впровадження інформаційних технологій в освіту. Особливого значення інформаційні тех-

нології, зокрема мультимедійні засоби, набувають під час вивчення англійської мови. Отже, в результаті аналізу методичної літератури [5, с.76], а також власного аналізу можна зауважити, що доцільне застосування мультимедійних засобів:

- сприяє розвитку наочно-образного мислення;
- стимулює увагу (мимовільну і довільну);
- дає змогу в найбільш доступній формі систематизувати й класифікувати явища із застосуванням схем, таблиць, спеціальним чином форматованого тексту тощо;
- сприяє формуванню мотивації, підвищує інтерес, створює установку на ефективне сприйняття інформації;
- сприяє ефективному взаємопов'язаному навчанню продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх учителів англійської мови.

Отже, все це доводить ефективність використання мультимедійних засобів для навчання іноземних мов і взаємопов'язаного навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови, зокрема.

Сучасність висуває все більш високі вимоги до учителів англійської мови, до їх практичного оволодіння іноземною мовою при повсякденному спілкуванні у професійній сфері. Об'єми інформації зростають, і часто рутинні способи її передачі є неефективними. З метою підвищення ефективності пред'явлення інформації ми пропонуємо представити тези майбутнього монологічного повідомлення з допомогою мультимедійної презентації, коли використовується екран-дошка, інформаційний проектор і комп'ютер для демонстрації.

Вслід за О.Зубченко пропонуємо визначення **інформаційного проектора** як цифрового оптичного засобу, що за рахунок проектування збільшеного зображення окремих слайдів та даних з екрану комп'ютера на стіну, спеціальний екран або інтерактивну аудиторну дошку, дозволяє викладачу забезпечувати наочними мультимедійними матеріалами всю аудиторію. Поділяючи думку О.Зубченко, визначаємо такі шляхи ефективного застосування інформаційного проектора у процесі навчання:

- презентація студентських робіт усій аудиторії;
- відображення, вільний перегляд та редагування веб-сайтів;
- використання освітнього програмного забезпечення для спільної роботи всіх студентів у спеціально організованих навчальних ситуаціях;
- транслявання відео кліпів, фільмів для аудиторії [3, с.10–11].

Зокрема, варто зазначити, що **екран-дошка** або як її ще називають «**інтерактивна дошка**» – це сенсорний екран, під'єднаний до комп'ютера та інформаційного проектора, який відображає робочий стіл і дає користувачам змогу керувати комп'ютером за допомогою ручки, руки або іншого пристрою. Дошка, як екран, дає можливість демонструвати слайди, відео, робити примітки, малювати, як на звичайній дошці, використовувати різні кольори, в реальному часі наносити на спроектоване зображення позначки, примітки, вносити будь-які зміни та зберігати їх у формі комп'ютерних файлів для подальшого редагування, друкування на принтері, розсилання факсом або електронною поштою. Тобто це простий, але

доцільний засіб, що дозволяє утримувати увагу студентів та залучати їх до співпраці.

"Презентація" – перекладається з англійської як "представлення". Характеризуючи мультимедійну презентацію (ММП), вслід за Ж.А.Денисовою, визначаємо як спосіб пред'явлення творчо переробленої вчителем адаптованої для певних цілей інформації у вигляді логічно закінчених слайдів з певної теми [2, с. 20]. ММП – це зручний і ефективний спосіб пред'явлення інформації з допомогою комп'ютерних програм. Він поєднує в собі динаміку, звук, зображення, ілюстрації, відеоряд, тобто ті фактори, які найбільш довго утримують увагу, уможлиблює активізацію різних каналів сприймання інформації і підвищення як ступеня запам'ятовування, так і засвоєння. Поняття "звук" включає мовлення, музику, їх комбінування, а також різні звукові ефекти. Графіку представлено малюнками, геометричними фігурами, символами, фотографіями, сканованими зображеннями. Рух у мультимедійних програмах може бути трьох видів: відео (послідовність фотографій, які пропускаються зі швидкістю близько 24 фото/секунду), квазівідео (аналогічна послідовність кадрів, які рухаються зі швидкістю 6–12 фото/секунду), анімація (послідовність мальованих зображень). Одночасно вплив на два найважливіших органи сприйняття (слух і зір) дають змогу досягти більшого ефекту. В.Дричик у своїй статті зазначає, що за даними ЮНЕСКО, при слуховому сприйнятті засвоюється 15% мовленнєвої інформації, при зоровому – 25% візуальної інформації, слухаючи та дивлячись одночасно, людина запам'ятовує 65% інформації, що їй повідомляється [4, с.18]. Таким чином, полегшення процесу сприйняття і запам'ятовування інформації з допомогою яскравих образів – це основа будь-якої сучасної презентації. Більш того, презентація дає змогу самостійно скомбінувати матеріал, виходячи з особливостей конкретної аудиторії, що допомагає досягти максимального ефекту.

Для створення ММП нами використовуються наступні комп'ютерні програми Microsoft Word (дає змогу форматувати потрібний текст), Microsoft Power Point (робить доступними дії з анімаційними картинками, звуковими і відеофайлами).

Поділяючи думку В.П.Свирдюк, можна стверджувати, що процес породження письмового тексту з допомогою комп'ютера містить, з одного боку, складніші операції (навантаження рукомоторного аналізатора – задіяні дві руки та пальці, зорового аналізатора – блиск монітору, палітра кольорів), а з іншого боку, зазнає спрощення (можлива корекція логічної побудови тексту на екрані за рахунок маніпуляцій дій над текстом) [7, с. 61].

Варто зазначити, що **Microsoft Office Power Point** – це програма для створення і проведення презентацій, яка є частиною Microsoft Office і є доступною в редакціях для операційних систем Microsoft Windows і Mac OS.

На основі аналізу методичної літератури ми визначили властивості, які притаманні програмі Power Point і її продукту (презентації) і які відрізняють їх від традиційних засобів пред'явлення наочності. До них належать:

- інтерактивність – здатність певним чином змінюватися і реагувати на дії користувача, що дає

зможу йому визначати послідовність і об'єм інформації, яка пред'являється, а також вносити необхідні зміни в одну і ту саму презентацію;

- мультимедійність – використання комплексу ефектів для пред'явлення інформації (текст, звук, графіка, мультиплікація, відео) одним технічним засобом;

- комплексність пред'явлення інформації – можливість управління показом презентації у різному режимі (лінійно, з ефектами анімації, з допомогою гіперпосилань);

- дискретність – смислова завершеність окремого слайду чи групи слайдів;

- програмна сумісність – можливість використання об'єктів із других програм;

- доступність технічного інструментарію – наявність у користувача елементарних навичок роботи з комп'ютером, а саме, з програмним пакетом MS Office [1, с. 36].

Отже, розглянувши всі ці властивості, які притаманні програмі Power Point і презентації, ми вважаємо, що найбільш важливими є інтерактивність та дискретність. Але слід наголосити, що лише комплексне врахування всіх вищезазначених властивостей дає можливість створити доцільну ММП.

Поділяючи думку Керола Попа та Джефрі Голуба, розглядаємо Power Point як інструмент, який може стимулювати вивчення іноземних мов і справжній ключ до збільшення росту досягнень учасників. Але ми не можемо погодитися з думкою Дж. Буша, який критикує цю точку зору і вважає, якщо не брати до уваги всі технічні можливості, презентації Power Point не набагато відрізняються від усного пояснення матеріалу із застосуванням класної дошки. Постає питання про створення ефективної ММП. Використовуючи дані наукового дослідження Д.Хеллера, можна дати відповідь на поставлене запитання і визначити наступні передумови створення ефективної презентації:

1. Перш ніж приступати до роботи над презентацією, слід досконало розуміти те, що ви збираєтеся розповідати.

2. У презентації не повинно нічого бути зайвого. Кожен слайд повинен являти собою необхідну ланку розповіді і працювати на загальну ідею презентації. Невдалі слайди необхідно об'єднати з іншими, перемістити або видалити взагалі.

3. Необхідно користуватися готовими шаблонами при виборі стилю символів і кольору фону, застосовувати творчий підхід, експериментувати при розміщенні графіки і створенні спецефектів.

4. Не можна перевантажувати слайди зайвими деталями. Один складний слайд краще представити декількома простими.

5. Додаткові ефекти не повинні перетворюватися в самоціль. Їх слід звести до мінімуму і використовувати тільки з метою привернути увагу глядача до ключових моментів демонстрації. Звукові і візуальні ефекти ні в якому разі не повинні виступати на передній план і відволікати увагу від корисної інформації [6, с. 40].

Ж.А.Денисова додає, що ефективність використання ММП багато в чому залежить від ряду організаційно-технічних умов:

- а) правильного підбору і раціонального розміщення обладнання для створення і демонстрації ММП;

- б) забезпечення постійної готовності апаратури до роботи [2, с. 20–21].

Вслід за Л.А. Беляєвою вважаємо, що не менш важливою передумовою створення ефективної ММП є дотримання вимог, які висувуються до наочності, представлені з допомогою презентації Power Point, а саме:

1. Виділення суттєвих характеристик об'єкту, що демонструється.

2. Нейтральність та доречність ефектів оформлення: (нейтральна кольорова гама фону слайда; проста структура шаблонів; виправдане використання ефектів анімації і звукових ефектів; розташування на слайді не більше п'яти елементів; максимальний розмір фотографій (500б).

3. Зорова досяжність (найменший розмір шрифту, який може побачити аудиторія, 24 пт).

4. Оптимальна організація процесу демонстрації (локалізація різних засобів наочності через комп'ютер з використанням екрану і мультимедійного проєктора; використання гіперпосилань і ефектів анімації; необхідність роздрукування структури презентації на папері).

5. Детальне продумування пояснень, які супроводжують хід демонстрації явищ (супроводження слайдів функцією «примітка»).

6. Залучення самих студентів до знаходження бажаної інформації в об'єкті, що демонструється [1, с. 37].

Отже, при підготовці ММП слід враховувати не лише передумови створення ефективної презентації, організаційно-технічні умови, а й вимоги, які висувуються до наочності, представлені з допомогою презентації Power Point, з яких найважливішими ми вважаємо є зорова досяжність та доречність ефектів оформлення.

Розглядаючи питання педагогічного та методичного аспекту використання мультимедійних засобів для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності, ми не можемо залишити поза увагою етапи створення і проведення ММП. Ми поділяємо точку зору Ж.А.Денисової, котра виділяє такі етапи ММП:

1. Підготовчий.
2. Переддемонстраційний.
3. Демонстраційний.
4. Післядемонстраційний.
5. Рефлексивний.

Підготовчий етап включає в себе відбір необхідного матеріалу, аналіз і створення ММП. При цьому потрібно:

- а) визначити завдання, які вирішуються з допомогою створюваної ММП;

- б) продумати цілі і завдання створення слайдів;

- в) підібрати ілюстрації (малюнки, звуки), використовуючи мультимедійні можливості комп'ютера (обробка зібраної раніше інформації чи пошук нової);

- г) продумати зміст текстів, виходячи із основних вимог до ММП;

- г) скласти сценарій ММП;
- д) створити структуру ММП, використовуючи необхідні комп'ютерні програми;

- е) застосувати анімаційні і звукові ефекти;

- е) проаналізувати і оцінити підготовлену презентацію відповідно до вимог, які висувуються до ММП;

- ж) скорегувати можливі недоліки.

У переддемонстраційний етап входить виявлення мовних труднощів та формулювання цілей і завдань.

На демонстраційному етапі відбувається пред'явлення нового матеріалу, робота над змістом кожного слайду.

Післядемонстраційний етап включає підведення висновків.

Рефлексивний етап включає аналіз і висновки щодо результативності підготовки і показу ММП [2, с. 22–23].

Д.Хеллер пропонує більш простий план підготовки і проведення презентації:

1. Планування:

- складання списку ключових питань і вивчення матеріалу майбутньої презентації;
- складання схеми презентації;
- складання сценарію презентації.

2. Продукування:

- реалізація сценарію з допомогою відповідних професійних програмних і апаратних засобів.

3. Проведення:

- підготовка презентації;
- проведення презентації [6, с. 15].

У методиці навчання іноземних мов існують різні точки зору щодо класифікації ММП, але, на наш погляд, найбільш оптимальну класифікацію ММП пропонує Л.А.Беляєва. Вона класифікує презентації за такими критеріями:

за спрямованістю на певну аудиторію:

– для роботи в аудиторії з проектуванням на великий екран;

– для самостійної роботи з персональним комп'ютером;

за функціональним використанням:

– ділова (офіційна, офіційно-емоційна, інформаційний ролик);

– учбова (читання лекцій, проведення семінарів, захист курсових і дипломних робіт, виступ на конференції);

– навчальна (при вивченні дисциплін у вузі);

– прикладна (роздатковий матеріал у вигляді графіків, схем, таблиць і т.ін.);

– розважальна (поздоровлення, супровід концертів);

за характером інформації, яка представляється:

– текстова;

– аудіо-відео;

– ілюстративна;

– комбінована (поєднання текстових, ілюстративних і аудіо-відео матеріалів в одній презентації);

за структурою і управлінням:

– лінійна з жорсткою послідовністю кадрів – представлення суцільних слайдів, так званих "плакатів";

– лінійна з ефектами анімації – послідовний перехід від одного слайду до іншого з використанням ефектів анімації;

– гіпертекстова – з розгалуженою структурою – послідовність подачі матеріалу довільна і регламентується гіперпосиланнями;

– у формі Інтернет-сторінки – відрізняється від гіпертекстової презентації способом управління з допомогою вертикального і горизонтального меню;

– з ефектами схованих слайдів [1, с. 38].

Таким чином, у нашій статті ми проаналізували властивості, які притаманні програмі Power Point і презентації; розглянули різні точки зору щодо ефективності Power Point; визначили передумови створення ефектної презентації та проаналізували вимоги до наочності, представленої з допомогою презентації; розглянули етапи створення і проведення ММП та її класифікацію.

Література

1. Беляєва Л.А., Иванова Н.В. Презентация Power Point и ее возможности при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4. – С. 36–41.
2. Денисова Ж.А., Денисов М.К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием // Иностранные языки в школе. – 2008. – №3. – С. 20–26.
3. Зубченко О. Застосування цифрових навчальних засобів у сучасній освіті Великобританії // Директор школи, лицею, гімназії. – 2008. – №6. – С. 8–19.
4. Інноваційні технології у вивченні англійської мови / Упорядн.: Т.Михайленко. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.
5. Робота з мультимедійною дошкою / Упорядн. В.Лапінський. – К.: Шк. світ, 2008. – 112 с.
6. Мультимедийные презентации в бизнесе / Дэвид Хеллер, Дороти Хеллер; Пер. с англ. В.Ю.Миронченко; Под ред. В.Р.Гинзбурга. – К.: BVH, 1997. – 272 с.
7. Свирдюк В.П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: Дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. – К., 2007. – 235 с.

PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF BUILDING EFFECTIVE LANGUAGE SKILLS OF FUTURE ENGLISH TEACHERS BY USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

B.V.Kuksa

In this article the author substantiates the effectiveness of using multimedia technologies for interrelated teaching monologue and writing skills. Specific features of Power Point and Multimedia presentations are analyzed. The author defines the conditions for making an effective presentation and analyzes the visual aids requirements in regard to multimedia presentations. The article also covers the stages of making a presentation and the classification of different types of presentations.

Key words: multimedia presentation, Power Point, teaching monologue and writing skills, English language.

УДК 378.147:811.161.2

ВИРОБЛЕННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ВМІННЯ ФОРМУВАТИ ОРФОГРАФІЧНУ ГРАМОТНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Грона Н.

У статті автор аналізує ефективні прийоми роботи з учнями молодшого шкільного віку, спрямовані на глибоке засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу з орфографії у другокласників. Доводить думку, що майбутній учитель повинен зрозуміти, як завдяки комплексному підходу до побудови уроків української мови, де графічні вправи тісно перепліталися б з говорінням і читанням, в учнів сформується міцна орфографічна навичка.

Ключові слова: молодший шкільний вік, орфографічна грамотність, уроки української мови, майбутній учитель, комплексний підхід до навчання.

В статье автор анализирует эффективные приемы работы с учащимися младшего школьного возраста, направленное на глубокое усвоение языкового и речевого материала с орфографии у второклассников. Утверждает мысль, что будущий учитель должен понять, как благодаря комплексному подходу к построению уроков украинского языка, где графические упражнения тесно переплетались бы с речью и чтением, в учащихся формируются прочие орфографические навыки.

Ключевые слова: младший школьный возраст, орфографическая грамотность, уроки украинского языка, комплексный подход к обучению.

Проблема оволодіння дітьми орфографічною грамотністю актуальна вірогідно за часів виникнення писемності. У християнській культурі, наприклад, є навіть молитовне звертання про “вразумленіє грамот” до преподобного Сергія Радонежського [5, с.178].

Модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти, державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), концепції мовної освіти спрямована на становлення і розвиток національно-мовної особистості, яка має вільно володіти нормами усної і писемної форм літературної мови [3, с. 6]. Підвалини цих знань закладаються в початковій школі. Така робота повинна базуватися “на діяльнісно-проблемному підході до організації навчального процесу” [1, с. 19], метою якого має бути “головним чином підвищення культури мовлення та грамотності школярів” [1, с. 19]. А це спонукає учителів активізувати роботу учнів над засвоєнням норм української орфографії. Практика доводить, що одних теоретичних знань учителям не досить, щоб навчати дітей. Потрібно кожному фахівцю через призму свого бачення і розуміння переконатися практично, шляхом виконання різноманітних вправ, у власних можливостях аналізувати мовні явища, доводити, правильно коментувати написане, порівнювати, робити висновки, збагачуючи власний активний словник та культуру зв’язного мовлення.

Теорії і практиці навчання орфографії української мови приділили увагу М.В.Бардаш, М.І.Бернацький, О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, М.І.Дорошенко, О.В.Караман, Г.О.Козачук, О.Ф.Коломійченко, Г.Р.Передрій, Л.Г.Райська, Л.М.Симоненкова, І.М.Хом’як, С.Х.Чавдаров, Н.Г.Шкурятяна, І.П.Ющук, С.Т.Яворська та ін.

Але підвищення орфографічної грамотності учнів залишається актуальним і дотепер, незважаючи на те, що це питання обговорюється на сторінках журналів, у виступах учителів, немало уваги приділяють йому у своїх дослідженнях учені. **Мета статті** – показати ефективні прийоми роботи, спрямовані на глибоке засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу з орфографії у 2 класі.

Учні початкової школи повинні вміти безпомилково писати слова, які утворені за фонетичним принципом. За цим принципом слова пишуться так, як вони вимовляються в літературній мові. Кожна фонема передається на письмі однією літерою або сполученням двох літер, як це встановлено правилами української графіки, тобто позначення звуків на письмі відбувається на основі правильної вимови. Учні 1 класу засвоюють написання слів за фонетичним принципом правопису.

Перейшовши до 2 класу, молодші школярі продовжують вивчати орфографію за фонетичним принципом у розділі “Звуки і букви”. Оскільки цей

розділ вивчається в кінці навчального року, переважна більшість фонетично-графічних написань засвоюється учнями суто практично, у процесі виконання вправ на списування заздалегідь до спеціального вивчення відповідних правил. А це вимагає від учителя комплексного підходу до побудови уроків української мови, де графічні вправи тісно перепліталися б з говорінням і читанням. Однією з найскладніших тем з орфографії є засвоєння учнями початкових класів правопису слів з ненаголошеними голосними, вивчення цієї теми розпочинається у 2 класі. Вживання ненаголошених голосних пояснюється морфологічним принципом правопису, який полягає в тому, що морфема, незалежно від її звучання і позиції в слові, завжди пишуться однаково. Усвідомлення того, що орфографічне правило про написання слів з ненаголошеними голосними прямо впливає з особливостей вимовляння цих звуків, забезпечує розуміння учнями не тільки його природи, а й орієнтує їх на свідоме засвоєння алгоритмічних дій за правилом. Тому ми детально зупинимося на методиці засвоєння таких написань.

Майбутній учитель повинен глибоко розуміти, що цілеспрямована попередня підготовка до сприймання орфографічного матеріалу дає можливість організувати засвоєння кожного правила так, щоб воно усвідомлювалося як висновок роботи з фонетики і графіки, яку виконували учні. Наприклад, ознайомлення із правилом правопису ненаголошених [е] і [и] є підсумком тривалих спостережень за вимовою ненаголошених [е] і [и], у результаті яких учні виявлять розбіжність вимови і написання ряду слів.

Враховуючи це, на практичному занятті з методики викладання української мови студенти спочатку добирають види роботи для спостереження над правильною вимовою ненаголошених [е] і [и], наприклад:

· *зима, зимовий, зими, зимонька, взимку, по-зимньому,*

· поставте у цих словах наголос;
· порівняйте вимову наголошених і ненаголошених голосних звуків [е] і [и];
· зробіть висновок, як вимовляються ненаголошені [е] і [и];

· знайди зайве слово: *сестра, медовий, земля, гребінь, весна.* (Гребінь) Прочитай слова, правильно вимовляй ненаголошений [е];

· зі складів утвори слова: *тло жи; бо ко гли; ний гриб; шкар шиш.* Прочитай, слова, правильно вимовляй ненаголошений [и].

У ході виконання таких вправ в учнів виникає проблемна ситуація: “Як правильно писати слова з ненаголошеними [е] і [и]?”, розв’язання якої сформулює правило перевірки ненаголошених [е] і [и]. На етапі самостійного формулювання учнями правила написання ненаголошених голосних [е] і [и] пропонується другокласникам записати слова так, як вони їхчують:

л^исток;
м^едовий;
с^ело;
в^есна.

– Визначте наголошений склад.

– У якій позиції у нас виникла проблема, як правильно записати слово, яку букву вибрати *е* чи *и*?

– Отже, ми повинні визначитись, як правильно передати на письмі звуки [е] і [и] в ненаголошеній позиції.

– Вимовте *сила*. Чому звук [е] вимовляємо чітко?

– Чи виник у нас сумнів щодо правильного написання звука [е] у цьому слові? Отже, якщо звук під наголосом, то ми його чуємо чітко і правильно записуємо.

– Якщо у слові *сила* пишемо *е*, то чи погодимося з тим, що і слові *село* напишемо букву *е*?

– Чим це пояснимо? (*Сила* є тим самим словом, тільки у множині).

– Що допомогло нам правильно відшукати потрібну букву? (Ми змінили слово так, щоб ненаголошений звук став наголошеним).

– Як потрібно змінити слово, коли чуємо сумнівний [е] чи [и], щоб чітко почути ці звуки? (Змінити слово так, щоб ненаголошений звук став наголошеним).

– Отже, пан Наголос допоміг нам дізнатися, як правильно писати слова з ненаголошеними [е] і [и]?

Далі учні самостійно роблять висновок: “Щоб дізнатися, яку букву писати в ненаголошеному складі, *е* чи *и*, слід змінити слово так, щоб ненаголошений звук став наголошеним”. Наступний етап роботи – перевірка написання решти записаних слів шляхом підбору перевірних слів. Потім записуємо орфографічний варіант слів.

– Запис має такий вигляд:

л^исток – листя – листок;

з^ерно – зерна – зерно;

с^ело – села – село;

в^есна – весни – весна.

Після цього потрібно правильно прочитати слова з третьої колонки – так, щоб звук [и] наближався до [е], а звук [е] до [и]. Для закріплення правила студенти пропонують ряд вправ на зміну слів (*степи, озеро, гриби, верба*) з метою визначення букви, яку слід писати в ненаголошеному складі. Перевірені форми записуються в орфографічному вигляді: *степи – степ, озеро – озера*. У кожному слові необхідно визначити і поставити наголос. Так учні засвоюють перший спосіб перевірки ненаголошених голосних шляхом зміни слова.

Аналогічно студенти пропонують будувати роботу і над другим способом перевірки ненаголошених голосних – шляхом добору спільнокоренових. Для цього студенти брали слова: *грибниця, рибалка, кислиця, медовий*. Потім пропонували змінити слова так, щоб ненаголошений перший склад став наголошеним. Учні змінюють слова, підбирають спільнокореневі. Наприклад, *медовий – медовому – медовим*. Але наголос при цьому залишається постійно на другому складі.

– Чи є серед підібраних слів слово, у якому б [е] стояло у наголошеній позиції?

– Для таких слів, як *грибниця, рибалка, кислиця, медовий* існує інший спосіб перевірки написання ненаголошених [е], [и].

– Давайте підберемо до кожного з цих слів спільнокореневі і подивимося, чи не знайдеться серед них потрібні нам слова?

Записуємо на дошці підібрані слова, проставляючи в них наголоси:

Гр^{іе}бниця – гриб, гр^{іе}бний, гр^{іе}бок;

Р^{іе}балка – риба, рибка, р^{іе}бальський, рибонька;

К^{іе}слиця – к^{іе}сличка, кислий, к^{іе}сленький;

М^{єи}довий – мед, м^{єи}док, м^{єи}дяник.

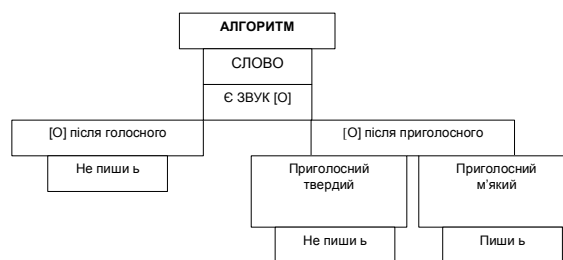
– Які з підібраних слів допомогли нам знайти перевірене слово для першої колонки слів? Думку доведіть.

Учні швидко знайдуть потрібні слова: *гриб, риба, кислий, мед*. А потім сформулюють правило другого способу перевірки ненаголошених [e], [и]. Також, здійснюючи спостереження за звуковими властивостями твердих і м'яких звуків, учні свідомо і легко засвоять правило вживання знака м'якшення.

У системі приголосних сучасної української літературної мови наявні тверді й м'які звуки. Більшості твердих приголосних відповідають м'які ([д] – [д'], [т] – [т'], [з] – [з'], [с] – [с'], [ц] – [ц'], [дз] – [дз'], [л] – [л'], [н] – [н'], [р] – [р']). Губним ([б], [п], [в], [м], [ф]), задньоязиковим ([г], [к], [х]), гортанному [ґ], шиплячим ([ж], [ч], [ш]) не відповідають м'які приголосні звуки, вони вимовляються як напівпом'якшені перед *і* (*біль, віночок, хімія, чільний, гілка*), а в початковій школі ми їх умовно відносимо до м'яких.

Для позначення м'якості приголосних звуків на письмі вживається *ь*, який самостійно окремого звука не позначає і завжди пишеться після букви, що позначає приголосний звук: *мідь, батько, вузький, рись, хлопець, сталь, кінь*. Орфограма "Знак м'якшення" є буквеною.

Ефективними є вправи на розрізнення твердих і м'яких приголосних звуків при зіставленні двох слів, звуковий склад яких різниться тільки твердим і м'яким приголосним (*рис – рись, завод – заводь, лин – лить, стан – стить, син – сить*), а також на визначення способу позначення м'якості приголосних звуків. Доцільно при засвоєнні орфографічних правил використовувати алгоритми. Створення студентами орфографічних алгоритмів визначає послідовність мислення учня, спрямовує його думку у потрібному напрямку. Пропонуємо під час вивчення вживання *ь* на позначення м'якого приголосного звука перед *о* використати такий алгоритм:



З метою закріплення орфографічного матеріалу можна запропонувати студентам скласти вправи для учнів початкової школи до будь-якої теми з орфографії, зокрема, "Апостроф" на:

- ознайомлення з темою;
- закріплення теоретичних знань;
- повторення теми;
- розвиток творчих здібностей;
- вміння розв'язувати проблемну ситуацію.

Отже, майбутній учитель початкової школи повинен вміти організувати спостереження за звуковою стороною слова з учнями 2 класу, яка має сприяти формуванню орфоепічних, фонетичних, орфографічних умінь учнів. Успішність засвоєння орфографічного матеріалу у другокласників залежить від таких умов: науковість викладу навчального матеріалу, взаємозв'язок аналізу і синтезу, раціональний добір вправ і наочних посібників на уроці. Усвідомлення того, що орфографічне правило про написання слів з ненаголошеними голосними прямо впливає з особливостей вимовляння цих звуків, створює умови для забезпечення розуміння учнями не тільки його природи, а й орієнтує їх на свідоме засвоєння алгоритмічних дій за правилом.

Урізноманітнення формувальних вправ під час вивчення орфографічного матеріалу повинно органічно поєднувати завдання орфоепічного та орфографічного характеру, причому на ґрунті орфоепічних вправ мають формулюватися орфографічні правила. Правильне засвоєння форм усного і писемного мовлення слугує важливим засобом реалізації комунікативної функції мовлення школярів.

Такий системний підхід до практичної підготовки майбутнього вчителя сприяє формуванню його професійної компетенції, розвиває комунікативні здібності, виховує любов до рідного слова.

Література

1. Біляєв О.М. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М.Біляєв, Л.В.Скуратівський, Л.В.Симоненкова, Г.Т.Шелехова // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16–21.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посібник. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. – 1993. – №44–46. – С. 15.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1–4 класи. – К.: Поч. школа, 2006. – С. 7–59.
5. Тальберг Н. История русской церкви. – Издание Свято-Успенского-Псково-Печерского монастыря при участии Товарищества "Светлячок", 1994. – С. 306.

FUTURE TEACHERS' CAPACITY FOR BUILDING SPELLING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

N.Grona

The author analyses effective methods aimed at building language and spelling skills of the 2nd form pupils. The author states that a future teacher must understand the importance of complex approach to planning Ukrainian language lessons, where building spelling skills is closely interrelated with speaking and reading exercises.

Key words: primary school age, spelling skills, Ukrainian language lessons, complex approach to teaching.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37(489)(09)“18”

ВИЩІ НАРОДНІ ШКОЛИ НІКОЛАЯ ФРЕДЕРІКА СЕВЕРІНА ГРУНДТВІГА

Шугалій Н.Є.

У статті описані основні погляди датського просвітника, філософа, поета, мислителя, єпископа та вчителя Ніколая Фредеріка Северіна Грундтвіга на освіту у ракурсі розгляду основних засад вищих народних шкіл, та сприйняття його ідей у світі.

Ключові слова: Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг, просвітитель, педагогічні ідеї.

В статье изложены основные взгляды датского просветителя, философа, поэта, мыслителя, епископа и учителя Николая Северина Грундтвига на просвещение в ракурсе рассмотрения основных принципов высших народных школ и восприятия его идей в мире.

Ключевые слова: Николай Фредерик Северин Грундтвиг, просветитель, педагогические идеи.

Вищі народні школи з'явилися в ХІХ сторіччі і були революційними для своєї епохи, оскільки передбачали небачену для тих часів свободу та демократичність. Вищі народні школи (ВНШ) (народні університети), офіційна назва (дат. Folkehjiskolen) – це загальнодоступні заклади для отримання додаткової освіти, які є унікальним явищем в освітньому просторі Західної Європи. Творцем цих ВНШ був датський просвітник, філософ, поет, мислитель, єпископ та вчитель Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг (1783–1872).

Протягом 1815–1821рр. він розробив проект нового закладу для дорослих і молоді, який мав би сприяти розвитку вільної особистості, “пробудженню” народу і створенню умов для демократії у Данії.

Ніколай Грундтвіг з натхненням вивчав давню нордичну літературу. Саме дослідивши твори свого рідного народу, він зрозумів, на скільки важливо підняти народові національний дух. Його твори з'явилися у період економічного, культурного і політичного занепаду в Данії. Вони дозволили датчанам побачити всю красу і глибину національної історії народу, зрозуміти свою національну унікальність і силу.

Метою просвітницької діяльності Грундтвіга стає духовне оновлення людей через вивчення і осмислення датської історії, епосу, народної творчості. Історію він розглядає як основу всіх наук і засіб пізнання світу. Грундтвіг стверджував, що неможливо виховати цілісну особистість без наполегливого вивчення загальної історії та особистої історії. Він ставив особисту теорію виховання особистості на протигагу буржуазній освіті та освіченості. “Метою школи має бути не Просвітництво і не Школа сама по собі, а потреби життя і життя, яке воно є на-

справді, ... щоб вона (школа) дійсно могла стати місцем для Просвітництва, що служить Життю” [1, с. 324].

Як показало дослідження, в усьому світі намагалися перетворити освіту на “народну”. Але результатом таких “революцій” чи то “народних звільнень” ставала модернізація і урбанізація села. Але рух датських народних шкіл обрав для себе інший шлях. Ті люди, які навчалися у ВНШ не були ані “громадянами”, ані “трудящими”, вони були “народом” [2, с. 92].

Ніколай Грундтвіг мав щастя дожити до здійснення своїх замислів. Перша школа з'явилася у Реддінзі у 1844 році, потім в Аскові у 1865 році. Протягом наступних 10 років у Данії було створено близько 50 ВНШ.

У Фінляндії, Швеції та Норвегії вони з'явилися в якості шкіл з виразною національною особливістю. ВНШ приваблювали багатьох педагогів світу і, таким чином, стали двома чинниками однієї справи. Їх розглядали в якості успішної інституалізації та матеріалізації педагогічних ідей Грундтвіга.

Зазначимо, що неможливо заперечувати тісною зв'язку між ідеями Грундтвіга про Просвітництво і ВНШ, але перед науковцями все ще постає питання про те, чи реалізується освітня програма Ніколая Грундтвіга у повному обсязі вищими народними школами [3, с. 54].

У своїх творах 1830 рр. Грундтвіг дав основний опис своїх ідей щодо ВНШ. Вона мала бути місцем зустрічі людей, де через бесіду виникала б жива взаємодія. Завдання першої вищої школи полягало в тому, щоб побудувати “міст” через прірву між народом та його керівниками, яка, як він вважав, була створена аристократією, ієрархією у суспільстві та духовною зверхністю. Простий народ мав прий-

мати активну участь у політичному житті країни для того, щоб не переривати розвиток історичного процесу у суспільстві. На практиці вищі народні школи стали місцевими центрами народного просвітництва, де надається можливість населенню “поступово вирощувати у собі самосвідомість через живу взаємодію та взаємне навчання [1, с. 66].

Ніколай Грундтвіг послідовно протиставляє формальну систему освіти, закріплену суворою і чіткою метою навчання, безперервному руху і взаємодії. Він вважав, що саме слово, а не книга має бути найважливішим інструментом у ВНШ. Він мав на увазі, що знання, взяті з книг, мали засвоюватися як розумовий багаж, який передається словами під час бесіди. Просвітництво може мати успіх тільки тоді, коли розповідь перетворюється на бесіду між старшими людьми та молоддю з одного боку, а з другого – тільки між молодими людьми. У школі мали розвивати знання з історії Батьківщини та закріплюватися знання рідної мови. І все це мало б відбуватися тільки у процесі бесіди. Згідно з концепцією Грундтвіга, знання, отримані в школі, не мали б перевірятися за допомогою екзаменів чи контрольних робіт [1, с. 75].

Ідеї Грундтвіга мали великий вплив на освіту дорослих в усьому світі. Його міжнародний вплив не розповсюджувався через літературу. Він розповсюджувався через знайомство і спілкування з його послідовниками та їх творами. Авторитет Грундтвіга за кордоном був дуже великим. Цікавість до освіти в Данії, а особливо, до досвіду роботи ВНШ можна побачити як у Великій Британії, так і в США особливо в період з 1915 до 1935 року.

Якщо розглядати діяльність ВНШ сьогодні, то неможливо не звернути увагу на той факт, що ідеї Грундтвіга й досі виступають фундаментом їх діяльності. Головна мета всіх шкіл полягає в просвітницькій діяльності. Перелік предметів, які там пропонують вивчати змінюється з часом і в залежності від типу школи. Кожна школа має свою навчальну програму, в усіх них діє закон – навчальний план має сприяти просвітницькій справі. Уся ідея полягає в тому, що “людина існує і живе тільки тоді, коли вона ставиться до того, що бачить і переймається, і висловлює свою точку зору, втягує саму себе як людину у процес самопізнання. Ми є чутливими і тому живемо розумно й цілеспрямовано. Нас приймає те, що ми бачимо і чуємо. Ми пояснюємо, висловлюємо ставлення і втручаємось” [1, с. 56]. Ідея, на якій засноване усе народне просвітництво, полягає в тому, що, “оскільки ми – люди, ми не можемо жити і вживати формулювання, систематизування і теоретизування. Ми маємо втягнути в процес і душу і почуття” [1, с. 28].

Завдання вчителів у ВНШ – пробудити здібності окремого учня, чим і пробудити “творчу особистість”. Крім вивчення професійних предметів, надається значення формуванню так званих людських якостей, таких як: уміння слухати, співпрацювати, розуміти інших, критикувати і бути критикованими, знати межу чомусь, вміти казати “ні”, вирішувати конфлікти і т. ін.

Зовнішня сторона плану полягає в тому, щоб людина могла вступити у суспільство, а план внутрішнього навчання полягає в тому, щоб у кожній людині розвинулося своє “власне я”. Згідно з Ніко-

лаєм Фредеріком Северіном Грундтвігом, можна говорити, що від імені різноманітності йдеться про намагання досягнення взаємодії між внутрішнім і зовнішнім, між окремістю і цілісністю [2, с. 84].

Слід відмітити, що Грундтвіговські школи, без перебільшення, відіграли велику роль у формуванні демократичного суспільства Данії, зробивши датчан такими, які вони є сьогодні.

Нині у Данії нараховується 79 вищих народних шкіл. Щорічно повний курс навчання в них проходить приблизно 7000 учнів та близько 45 000 чоловік записуються на недільні або двонедільні курси. Заняття платні: 7 днів навчання коштують від 140 до 430 євро, але держава при необхідності надає учням субсидії [4].

Вищі народні школи відкриті не тільки для датчан, але й для іноземців, крім того, в деяких школах сімейним учням дозволяють навіть брати з собою дітей. Що ж стосується спеціалізації – то тут можливо вивчати практично все, починаючи від таких дисциплін, як філософія, міжнародне право, лінгвістика і закінчуючи курсами йоги, декоративно-прикладного мистецтва або основ комунікації. Існують навіть такі суто скандинавські дисципліни, як “туризм” та “життя на свіжому повітрі”.

Типовий портрет учня ВНШ “фолькехойсколе” скласти неможливо, оскільки сюди приходять люди з усіх верств датського суспільства. Крім того, в ці школи приймають з 16 років при тому, що верхня вікова планка практично не обмежена. Але все ж таки деяка тенденція проглядається. Так, згідно офіційній статистиці, приблизно п'яту частину учнів складають безробітні й отримувачі соціальної допомоги. Немало і проблемної молоді, а також людей, які переживають віковий кризис. Отже, крім власне навчання, вищі школи відіграють у деяких випадках і роль реабілітаційних центрів.

На жаль, ще й в наш час більшість робіт Грундтвіга залишаються недоступними поза Данією, оскільки існує дуже мало перекладів англійською чи німецькою мовою. Слід зазначити, що втілення його ідей при створенні ВНШ в інших країнах на практиці дуже красномовно доводить величезне значення досягнень цього великого педагога. Ці ідеї також розповсюджувалися при відвідуванні Скандинавських країн [2, с. 93].

Як показало дослідження, у скандинавських країнах освітні ідеї Ніколая Фредеріка Северіна Грундтвіга вплинули майже на всі освітні заклади, починаючи із старших класів звичайних шкіл і закінчуючи спеціальними освітніми закладами для дорослих. Найбільший акцент його ідей був зроблений саме на створенні вищих народних шкіл інтернатного типу.

У Прибалтиці та Росії ідеї Грундтвіга вплинули не тільки на створення саме таких шкіл, а й на створення початкової та середньої школи [2, с. 93].

Перші згадування про датські ВНШ в Угорщині датуються 1895 роком, а вперше створюватися ВНШ почали у 1914 році церковними служителями. Потрібно зауважити, що церква сприймала свої ВНШ, як засіб релігійної освіти та формування характеру особистості. ВНШ, які були створені Асоціацією фермерів і робітників сільського господарства, концентрували свою увагу на навчанні сучасним методам, які існували в цій галузі, та питанням, пов'язаним з національною економікою.

Сучасні ВНШ пропонують різноманітні курси: щотижневі протягом 3–4 місяців; курси вихідного дня з проживанням; місячні курси з проживанням; спеціальні курси для безробітних від 3 до 12 місяців. Їх альтернативний педагогічний підхід заснований на традиціях північних і європейських шкіл демократичної освіти для дорослих, і в той же час освіта базується на національній ідентичності, значенні культури та ідеалів відповідальних громадян, що працюють на суспільство. У навчальну програму цих альтернативних ВНШ, крім предметів за спеціальністю, також входять: історія країни, мистецтво, цивільне право, комп'ютерні навички.

Наприклад, одна ВНШ Угорщини працює для адаптації та залучення циганського населення до активного вирішення завдань як своєї общини, так і суспільства в цілому.

У Польщі постійно здійснюється розповсюдження ідей Грундтвіга та ВНШ. Перші згадки про ВНШ датуються 1891 роком. Про них навіть писала Софія Ковалевська. Перша школа для молодих селянок була відкрита у 1900 році. Російський уряд не дозволив Польщі назвати ці заклади школами та впроваджувати в них загальноосвітню програму, вони носили назву “сільськогосподарських курсів”, де потайки вивчали польську мову, літературу, історію, географію, соціальні науки та етику. Обов'язковими в діяльності цих шкіл були також походи, культурні заходи та спільні вечори з місцевими мешканцями, в яких активно приймала участь польська інтелігенція.

Серед методів навчання широко використовувалися методи самостійної роботи. Студенти самі готувалися до навчання, користуючись літературою у бібліотеці. Основною формою роботи була групова форма, яка включала в себе читання та обговорення прочитаного. Самоврядування та взаємна фінансова підтримка допомагали навчатися жити комунією та діяти разом. Частиною навчального плану були предмети, пов'язані з веденням сільського господарства.

Ідеї Грундтвіга поширювались у Європі. Зокрема, освіта для дорослих отримала початок у XIX столітті. Молоді вчені, які отримали освіту у Франції, привезли до Румунії ідею народного просвітництва. Перший народний університет у Румунії було відкрито у 1908 році, однак він був більше схожий на вечірні курси для дорослих, ніж на вищі народні школи. У 1930 роки було створено кілька селянських ВНШ різного освітнього рівня, які називалися: “селянські курси”, “селянські школи”, “селянські вищі школи” та “селянські університети”. Ці заклади були інтернатного типу і мали невеликі ферми для практичних занять. Основним завданням таких шкіл було: практичне навчання, духовна освіта, наукова та художня освіта. Деякі з ВНШ готували керівників для сільських клубів, бібліотек.

На основі дослідження, нами було виявлено, що у 1990 р. була створена Національна Асоціація народних університетів, яка співпрацювала з однією з датських ВНШ. Однак спроба створити в Румунії саме ВНШ успіху не мала.

Потрібно зазначити, що Латвія має давні стосунки з Данією, модель датських ВНШ обговорювалася ще до Першої світової війни. Асоціація освіти

цієї країни вирішила створити дві ВНШ за датською моделлю, на жаль, влада Риги не дозволила це зробити.

Початок сучасній освіті для дорослих у Латвії був покладений у 20-х рр. XX століття, коли доросле населення почало з захопленням вивчати свою рідну мову і культуру у добровільних гуртках. У країні існує один народний університет, який повністю працює на ідеях Грундтвіга. На сьогодні в Ризі працює одна ВНШ. Це приватна школа інтернатного типу, яка працює на самоврядуванні. Її мета – підтримувати нову систему освіти дорослих у Латвії через вищу народну школу, засновану на ідеях датських ВНШ. Це означає, що основне завдання школи – народне просвітництво. Крім цього, у Латвії були спроби створити і вільні школи.

У Литві початок сучасній освіті дорослих було започатковане у середині XIX століття, коли почалися спроби ліквідувати безграмотність. Після 1904 року ліберальна інтелігенція створювала перші вечірні та недільні школи для робітників та ремісників. Після отримання незалежності, Литва відчувала потребу у політичній, економічній, соціальній та освітній реформах. На цій основі в країні почали з'являтися ВНШ, які у 2000 році створили Національну Асоціацію ВНШ.

ВНШ були створені і в Естонії. Перша школа була створена у 1920 році. Після виходу з Радянського Союзу, усі закриті під час війни ВНШ було знову відновлено і у 1997 році було створено спілку ВНШ Естонії.

У Росії перші недільні школи були створені у 1859 році, що й дало початок освіті для дорослих. Читальні зали, читальні кружки, вечірні курси та народні університети також створювались для того, щоб задовольнити потребу селян у освіті. Підтверджені того, що на той час у Росії були відомі ідеї Грундтвіга та ВНШ не знайдено. Ті народні університети, які існували на той час, виконували одразу дві функції: надавали загальну культурну освіту й політичну освіту. Звичайно ж, вони не мали нічого спільного з датськими ВНШ. Протягом останнього 20-х рр. на території Росії було кілька спроб створити ВНШ. У 1993 році було відкрито першу ВНШ, у якій навчалися датські студенти. Нині там існує кілька ВНШ, випускники яких навіть відкрили Датський клуб для студентів з Данії, що навчаються в Росії. Одне із завдань школи – привернути увагу до освіти неблагополучні верстви населення, особливо безробітних жінок і пенсіонерів. Такі школи вчать молодь розвивати у собі вміння кооперуватись, сприяють розвитку творчих здібностей особистості і формують почуття відповідальності.

У Московській області на базі однієї зі шкіл було відкрито російсько-датський проект під назвою “Школа – місцевий культурно-освітній центр”, основним принципом якого є принцип гуманізму, де намагаються сформувати гуманні відносини між вчителями і учнями, між батьками і дітьми.

Аналіз літературних джерел дав змогу виявити, що з кінця 1980-х рр. у Росії виник рух “Освіта заради виживання”, який на сьогоднішній день має назву “Російське відділення Асоціації всесвітньої освіти (АВЕ)”, яке займається розповсюдженням ідей Грундтвіга. У результаті діяльності відділення,

російські вчителі відвідують датські ВНШ і вільні школи, де знайомляться з досвідом цих закладів. У 2003 році був створений Народний університет у Москві.

У Болгарії у 1930-і рр. були створені ВНШ для молодих фермерів з терміном навчання 1,5–2 роки. Навчальна програма цих шкіл мала урядову підтримку. Обов'язковим було викладання курсу з історії розвитку датської сільської общини і сільсько-го господарства. Влітку проводилися практичні сільськогосподарські роботи, потім – зимовий курс в одній із датських ВНШ і знову сільськогосподарська практика влітку.

І в Югославії після Першої світової війни працювала ВНШ інтернатного типу, схожа на датські, де студенти жили разом у комуні. Вечорами в ній проводилися літературні вечори, дискусії, переглядалися фільми. Це були п'ятимісячні курси для чоловіків узимку і тримісячні – для жінок улітку. Випускники школи не складали екзаменів і не отримували дипломів. Навчання включало в себе три основні напрямки: загальна освіта для розвитку особистості, освіта для колективного фермерства і освіти з агрономії. Безграмотні селяни вчилися читати і писати. Навчальний план загальної освіти включав наступні предмети: гігієна, цивільна освіта, читання художніх творів із подальшим обговоренням, музику, мистецтво, історію, географію, політекономію та економіку сільського господарства. Основний метод навчання – це дискусія, форма – колективна робота. Школа випустила 1000 студентів, але у 1941 році вона була закрита.

Ідеї Грундтвіга поширювалися і в Азії. У Японії рух ВНШ дуже активно розвивався серед селян, як одна з моделей модернізації фермерських господарств. Основне завдання його полягало в тому, щоб сприяти незалежності селян у сільськогосподарських районах, яке б створювало умови для розвитку саме сільського господарства.

Нині у Японії існує дві приватні ВНШ інтернатного типу. Термін навчання – один рік. Вони створені для тих молодих людей, які були виключені із державних, через жорстку конкуренцію, яка там існує. Ці дві маленькі школи служать альтернативою унітарній системі освіти Японії.

“Народні школи розвитку” у Танзанії засновані на різних ідеях із різними цілями. Наголос ставиться на практичних навичках, майже професійній

підготовці, а діяльність студентів – оцінюється. Вони являють собою альтернативу системі освіти, як і датські ВНШ. Програма шкіл пов'язана з ідеєю соціального розвитку. Саме зміни у структурі суспільства стають пріоритетними. Метою є “просвітництво про життя” [1, с. 23], допомогти людям зрозуміти базові реалії життя через історичний досвід і знання справжніх умов життя.

У Гані перший інститут освіти дорослих для сільського населення був відкритий у 1954 році і виконував наступні функції: заохочення дослідження сільського розвитку, спрямованого на розвиток суспільства; підготовка керівників; підвищення свідомості громадян. Цей інститут було започатковано саме після лекції викладача з Англії, який розповідав про ідеї Грундтвіга і датські ВНШ. На відміну від шкіл Танзанії, у Гані вони не є частиною формальної системи освіти, вони – автономні, не фінансуються і не керуються державою, студенти протягом навчання не складають іспитів.

У Індії у середині ХХ століття існував рух за освіту дорослих, діяльність якого полягала у створенні так званих “народних шкіл” для молодих фермерів. Через деякий час вони налагодили стосунки з датською Асоціацією міжнародного співробітництва і таким чином був реалізований перший датський проект в Індії. Освіта дорослих була пов'язана з процесом соціального розвитку. Робота шкіл була визнана владою, яка брала на себе фінансування шкіл. По закінченні, студенти отримували дипломи.

Таким чином, можна зробити висновок, що, незважаючи на підтримку датчан і велику роботу, яку вони проводили, освітні заклади, які працювали в інших країнах, мали такі особливості: вони були альтернативою державній системі освіти, працювали для неблагополучних верств населення (для бідних, для жінок, для підлітків, яких було виключено з державних шкіл), упроваджували новітні педагогічні ідеї та методи в роботу, на жаль, основні ідеї датських шкіл не бралися до уваги; концепція шкіл була часто пов'язана з концепцією соціального розвитку, – акцентуючи увагу на професійній підготовці, а не на підвищенні свідомості людини.

Отже, ідеї Грундтвіга щодо ВНШ дуже важливі і цінні. Досвід Ніколая Фредеріка Северіна Грундтвіга щодо ВНШ необхідно дослідити, вивчити і врахувати при розбудові національної системи освіти.

Література

1. N.F.S.Grundtvig. Schriften zur Volkserziehung, Bd. 1. стор.
2. Йорген Хинсбю, Карл / Николай Фредерик Северин Грундтвиг и его идеи // Амрита – Русь. – М., 2004.
3. Лидия Григорьевна Шкоркина // Народное образование Дании. – М., 1999.
4. Міністерство освіти Данії – www.uvm.dk/eng.

FOLK HIGH SCHOOLS ACCORDING TO NIKOLAJ FREDERIK SEVERIN GRUNDTVIG

N.Y.Shugaliy

This article covers the main ideas of a Danish educator, philosopher, poet, thinker, pastor and teacher Nikolaj Frederik Severin Grundtvig about fundamental principles of folk high schools and the role of his beliefs worldwide.

Key words: Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, educator, pedagogical ideas.

УДК 37.013.74

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.А.АНАНЬІНА

Лісковацька Х.М.

У статті здійснено цілісний аналіз проблеми трудового виховання у педагогічній спадщині С.А.Ананьїна. Зроблено екскурс в історію формування трудових шкіл в Україні. Визначено суть трудового виховання, його специфічні ознаки та властивості. Здійснено спробу довести, що у монографії С.А.Ананьїна “Трудове виховання. Його минуле й сучасне” наявні елементи порівняльного аналізу. Це є свідченням зародження вітчизняної компаративістики.

Ключові слова: трудове виховання, праця, С.А.Ананьїн, елементи порівняльного аналізу.

В статье осуществлен целостный анализ проблемы трудового воспитания в педагогическом наследии С.А.Ананьина. Сделан экскурс в историю формирования трудовых школ в Украине. Определена суть трудового воспитания, его специфические особенности. Совершена попытка доказать, что в монографии С.А.Ананьина “Трудовое воспитание. Его прошлое и настоящее” присутствуют элементы сравнительного анализа. Это свидетельство зарождения отечественной компаративистики.

Ключевые слова: трудовое воспитание, работа, С.А.Ананьин, элементы сравнительного анализа.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Україні реформування освіти здійснюється в умовах глибокої суспільно-політичної та соціально-економічної кризи. Глибоке розуміння актуальних проблем сучасної освіти вимагає творчого засвоєння та практичного застосування всього того, що увійшло до скарбниці вітчизняної та світової педагогічної думки. Історичні події початку ХХ століття свідчать про деяку подібність чинників й обставин, що вплинули на розвиток української освіти у досліджуваній і сучасній періоди. Трудове виховання є найдавнішою формою виховання.

До актуальних проблем трудового виховання у нових соціально-економічних умовах належать: виховання у дітей основ економічної грамотності, здатності сприймати та використовувати економічну інформацію; відбір видів праці, які найбільше цікавлять дітей у зв'язку з модернізацією економіки; підвищення педагогічної компетенції батьків у питанні організації дитячої праці в умовах родинного виховання. Для вирішення цих проблем необхідно звернутися до досвіду минулих років, аналізу педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів, що, на нашу думку, допоможе уникнути суттєвих помилок і прорахунків, спонукатиме до більш обґрунтованих дій та вчинків. Постає та ідея творчої спадщини С.А.Ананьїна були й залишаються вічною цінністю українського народу, могутнім засобом формування його національної свідомості. І сьогодні вони залишаються предметом скрупульозного вив-

чення представниками різних галузей знань з усіх регіонів України.

Аналіз літературних джерел і публікацій. У процесі історіографічного пошуку виявилось, що дослідженням трудового виховання та творчої спадщини С.А.Ананьїна, одного з передових вітчизняних педагогів початку ХХ століття, займалися такі науковці: Н.Дічек, М.Марушкевич, Н.Кошечко, М.Ярошенко.

Учені дослідили, зокрема, особливості бачення й трактування видатним українським педагогом різноманітних аспектів педагогічної діяльності. Проте у сучасній педагогічній науці залишається нерозв'язаною проблема внеску С.А.Ананьїна у процес зародження та становлення порівняльної педагогіки як науки. Вивчення його педагогічної спадщини дасть змогу внести ще один штрих у цілісне бачення особливостей становлення та розвитку української порівняльної педагогіки.

Мета статті – проаналізувати проблему трудового виховання у педагогічній спадщині С.А.Ананьїна.

Об'єкт дослідження – процес зародження порівняльної педагогіки в Україні.

Предмет дослідження – праця С.А.Ананьїна “Трудове виховання. Його минуле й майбутнє”.

У процесі дослідження були використані такі методи: ретроспективний, порівняльний аналіз і синтез, індукція та дедукція.

У навчальних планах середньої школи трудове виховання з'явилося у середині ХІХ століття. Відтоді

нують дві точки зору: на думку одних дослідників, трудове виховання – це загальноосвітній предмет, на думку інших, – професійна підготовка учнів. Вивчення архівних матеріалів свідчить, що початок ХХ століття є найважливішим етапом в історії вітчизняної школи щодо питання про трудову підготовку. У цей період з ініціативи ЦК КП (б)У виходять друком законодавчі акти: “Положення про єдину трудову школу УСРР” (1919), “Декларація про єдину трудову школу” (1919), у яких закріплювалися основні принципи побудови трудової школи, зокрема, йшлося про необхідність поєднання процесу навчання з продуктивною працею в кабінетах, лабораторіях, майстернях, у підсобних і дослідних господарствах. Пізніше утворюються фабрично-заводські учнівства (ФЗУ), школи учнівства масових професій (ШУМП). Розпочався пошук нових універсальних методів трудового навчання і виховання. 1923 р. у школах України запроваджувалися комплексні навчальні програми Державної наукової ради (ДНР) Наркомосу Росії з певними змінами: основними розділами документа були трудовознавство, культурознавство і природознавство [6, с. 47]. На практиці робота за комплексними програмами не давала глибоких і систематичних знань, навичок з виробництва. З’явилися пропозиції доповнити комплексні програми фіксованим переліком знань, умінь і навичок учнів з різних предметів. Це був поворот у бік предметного навчання. На початку 30-х рр. ХХ ст. у навчальних програмах простежується тенденція до збільшення кількості годин на вивчення предметів з основ наук (рідна мова, математика, фізика, хімія, історія, географія тощо) за рахунок зменшення годин на меншовагітні предмети, зокрема, на трудове виховання.

Над проблемою змісту, завдання та шляхів формування трудового виховання працювали багато вчених, педагогів, серед яких Я.Чепіга, С.Русова, С.Ананьїн.

Я.Ф.Чепіга (Зеленкевич) – видатний педагог, психолог, громадський діяч, ідеї якого значною мірою вплинули на розвиток педагогіки в Україні. Учений залишив після себе велику педагогічну спадщину – понад 150 праць. Я.Чепіга досліджував проблеми педології, теорії навчання і виховання, зокрема молодших школярів, методики викладання окремих предметів, а також історії освіти. Він написав підручники для початкової школи, освіти для дорослих, методичні посібники для вчителів, книжки для дошкільних закладів, дитячих бібліотек тощо.

На думку Я.Ф.Чепіги, трудове навчання є одним із важливих факторів всебічного розвитку особистості, формування її фізичних і духовних сил. Учений писав: “Перш за все школа мусить виховати людину, що здатна витворювати громадянські трудові цінності; розвинути її здібності і виховати природню її здібність до рухів і ідей, щоб вона могла бути при всяких умовах корисною для громади. По-друге, школа повинна озброїти людину потрібними зручностями, як широко освіченого, ініціативного спеціаліста певного знання й певної праці, щоб кожний умів підтримувати не тільки свій добробут, але й добробут всієї держави, всього народу, вмів би вести своє діло з розумінням його,

з любов’ю й потрібною завзятістю як свідомий кваліфікований робітник, а не автоматичний додаток до машини” [2, с. 47].

С.Русова ввійшла в історію педагогічної думки як визначний теоретик дошкільного виховання дитини. Цій проблемі присвячено ряд її творів: “Дошкільне виховання”, “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Нові методи дошкільного виховання”, “Націоналізація дошкільного виховання” тощо. Вона спочатку виступала однією з провідниць фребелівської системи виховання, яка була тоді поширена в Україні. Але глибше вивчивши цю систему, вона не погоджується з відірваністю її від життя, коли діти перебувають винятково у світі уявлень і символів, та ігноруванні особливостей психофізіологічного розвитку дитини. Тому у подальшій своїй діяльності С.Русова звертається до педагогічної системи М.Монтессорі, яка на той час була найпередовішою у дошкільному вихованні. На противагу фребелівській системі, М.Монтессорі звертає особливу увагу на гігієну, психофізіологічний розвиток, антропологічні дослідження дітей. Одне з головних завдань М.Монтессорі вбачає у підготовці дітей до життя – вмінні одягатися, вмиватися, накривати на стіл, мити посуд, прибирати.

Вважаючи, що дитячий сад має організовуватись на підвалинах сучасних досліджень, досягнень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про найдоцільніші методи виховання, С.Русова вибудовує свою систему дошкільного виховання, наголошуючи на необхідності виховання дошкільнят на національному ґрунті. Завдання дитячого садка, вважає С.Русова, не лише збудити в дитині її здібності, а й прищепити любов до рідної культури за допомогою дидактичних ігор, забав, праці, культури, релігії, що притаманні саме українському народові. Діти мають вирости з цієї культури, щоб потім її збагачувати. С.Русова приділяє увагу трудовому, естетичному, моральному вихованню. Вважає, що дітям доцільно займатися столярством, плетінням, вишиванням. У творі “Дошкільне виховання” вона відзначає: “Є у нас на Україні така праця, на яку треба звернути найбільше уваги, – це праця коло землі – хліборобство. Ця праця так тісно зв’язана з природознавством, до неї мають нахил усі діти, бо в них дуже дає себе знати інстинктивне бажання порпатись в землі, порати її. Бажано починати з найпростішого: хай діти мають свої вазони з квітками, які вони самі посіють, самі й доглядатимуть” [5]. Окрім того, гра на різних музичних інструментах, особливо на народних, забави, інсценування, різні види творчої праці, малювання – все це сприяє розвитку, дає задоволення дитині, виховує в неї художній хист [5].

Основна частина. Серед освітян минулого століття оригінальністю поглядів на проблему трудового навчання й виховання вирізняється Степан Андрійович Ананьїн (1875–1942) – видатний педагог і психолог, професор. Народився у м.Змієві Харківської губернії в учительській родині. Здобув освіту на юридичному факультеті Харківського університету (1897) і на історико-філологічному факультеті Київського університету (1905). Закінчивши навчання, С.А.Ананьїн викладав курс дитячої і

педагогічної психології. 1915 року захистив магістерську дисертацію “Интерес по учению современной психологии и педагогики”. Протягом 1918–1919 рр. С.А.Ананьїн читав лекції з історії педагогіки в університеті та на Вищих жіночих курсах у Києві. З 1920 до 1925 року очолював факультет професійної освіти в Київському інституті народної освіти, працював на педагогічному факультеті Київської консерваторії. 1924 року у Києві виходить друком монографія С.А.Ананьїна “Трудове виховання. Його минуле й майбутнє”. Узимку 1942 р. С.А.Ананьїн трагічно загинув, залишивши після себе велику педагогічну спадщину: “Дитячі ідеали” (1913), “Интерес у вивченні сучасної психології і педагогіки” (1915), “Педагогіка” (Курс лекцій, 1917), “Трудове виховання. Його минуле й майбутнє” (1924), “Історія педагогічних течій” (Курс лекцій, 1929).

1924 року у Києві виходить друком монографія С.А.Ананьїна “Трудове виховання. Його минуле й сучасне”. Як відзначив у передмові автор, “ця праця має на думці допомогти ... зрозуміти суть трудового виховання з усіма його соціально-економічними чинниками в минулому й сучасному”. Для цього, вважає С.А.Ананьїн, потрібно “накреслити весь хід розвитку теорії та практики трудового виховання, пересказати важливіші етапи їхні, звернути увагу на причини, що впливали на той розвиток, з'ясувати форми й зміст виховання на кожному етапі його розвитку, значіння, що йому надавалося і, нарешті – яке воно є в теперішню епоху” [1, с.5]. У монографії розглянуто минуле та основи сучасного трудового виховання, трудове виховання у буржуазних країнах і СРСР, подано класифікацію основних напрямків трудової педагогіки. Вчений висвітлив педагогічні погляди Кершенштейнера, Зейделя, Дьюї, Рісмана, Зейферта, Лінде, Шарельмана, Лая тощо. С.А.Ананьїн дав визначення терміна “трудове виховання”, бо це поняття трактувалося по-різному. На думку вченого, під трудовим вихованням слід розуміти систему заходів, спрямованих на підготовку людини до суспільного трудового життя. Ідею колективізму в трудовому вихованні С.А.Ананьїн протиставляє буржуазній трудовій педагогіці, оскільки вона не зможе виховати з дитини члена людського колективу [1, с.106]. У роботі “Трудове виховання. Його минуле й сучасне” проголошено ідею про необхідність поєднання розумової і фізичної праці. “Праця, – писав С.Ананьїн, – це всяка діяльність, спрямована на те, щоб перемагати якісь перешкоди та досягти певної мети” [1, с.6]. Учений доводив, що розумова діяльність є серйозною і важкою працею, бо “знання не дається, а вишукується. При розумовій праці діє не тільки одна сторона психіки дитини, що сприймає, а й та, що обробляє, ставить завдання, шукає засобів, щоб розв'язати їх, сприйняти й обробити сприйняте” [1, с. 7]. С.А.Ананьїн розглядає розумову і фізичну працю як найважливіші складові виховного процесу. У їх поєднанні можливий повноцінний виховний акт, в якому виявляється психофізична енергія дитини [7, с. 97]. Фізична праця повинна вести до знань на основі досвіду, а знання – до фізичної праці. У заняттях фізичною працею С.А.Ананьїн вбачав і засіб задоволення фізіологічних потреб

дитини у фізичних рухах. У своїй роботі вчений також зробив спробу систематизувати основні течії тогочасної трудової педагогіки. Аналізуючи різноманітні та суперечливі погляди зарубіжних педагогів, С.Ананьїн прийшов до висновку, що в основу класифікації напрямків трудової педагогіки треба покласти класові завдання та цілі трудового виховання. На цій підставі дослідник визначив два основні діаметрально протилежні напрямки: соціалістичний і буржуазний. “Соціалістична педагогіка у трудовому вихованні вбачає основну форму соціального виховання, розуміє його як організацію дитячого соціального виховання, розуміє борців за новий лад, які вміють і бажають працювати на користь трудового колективу, прагнуть наблизити і здійснити соціалістичні форми життя “у той час, як буржуазна педагогіка вбачає у трудовому вихованні “з одного боку, засіб виховати робочу силу, здатну інтенсивно та плідно працювати на неї; з другого боку – певну поступку робітничого класу, засіб, що може послабити бодай трохи класові суперечності” [1, с. 65]. Досліджуючи стан трудового виховання у вітчизняній школі, С.Ананьїн звернув увагу на роль і значення трудового методу в освітньо-виховному процесі. Учений у цілому схвалював цей метод, однак не був схильний до його переоцінки. С.Ананьїн визначав його як “один з дидактичних методів, а не єдиний загальний метод” [1, с. 38]. Педагог критикував тих, хто намагався механічно перенести цей метод у викладання гуманітарних предметів, а також засуджував надмірне захоплення трудовими справами у власне трудовому навчанні. На думку С.А.Ананьїна, це негативно впливає на загальну освіту дітей і привчає недбало ставитися до фізичної праці. Види праці, які слід використовувати у загальноосвітній школі, щоб трудові заняття виробляли політехнічні та виховні знання, уміння й навички, учений не називає, натомість закликає до тривалого й ретельного експериментування.

Розкриваючи зміст поглядів на трудове виховання зарубіжних колег, С.А.Ананьїн вдається до елементів порівняльного аналізу. Зокрема, розповідаючи про конгрес німецьких педагогів, що відбувся 1920 року, С.А.Ананьїн пропонує “порівняти погляди на трудове виховання маси німецьких педагогів перед війною й після війни” для того, щоб “з'ясувати характер еволюції того виховання” [1, с. 36]. Про використання методу порівняння свідчить висновок, зроблений після зіставлення доповідей двох німецьких педагогів: “І хоча між поглядами Зейделя й Кюнеля є деякі непогодження, проте в головному обидва докладчики погоджуються” [1, с. 42]. У монографії “Трудове виховання. Його минуле й сучасне” С.А.Ананьїн запропонував класифікацію основних напрямків трудової педагогіки, у якій вказав як зарубіжних, так і вітчизняних прихильників тієї чи іншої теорії: “... друге розгалуження вважає обидві форми праці за рівноцінні, і вимагає злити їх до купи; представники такого погляду – Рісман, Ляйпцізький учительський союз, Зейферт, Фербер та інші, в Росії – Луначарський, Крупська, на Україні – Чепіга” [1, с. 68]. Такий спосіб подачі матеріалу є також одним із варіантів порівняльно-педагогічного аналізу. Окрім того, С.А.Ананьїн

підкреслює спільне та відмінне у теоріях зарубіжних і радянських педагогів: “На відміну від Лая, в Гордона праця займає серйозніше місце в вихованні. Праця – це метод виховання” [1, с.133]. У монографії дослідник робить спроби порівнювати позиції одразу кількох осіб: “Дьюї розуміє трудове виховання багато ширше, ніж Кершенштейнер чи Зейдель” або “близько до Гордона та Лая й лєнінградський учений педагог Болтунов”. Як бачимо, проводиться паралель або між поглядами зарубіжних освітян, або між концепціями зарубіжних і вітчизняних педагогів.

У роботі “Трудове виховання. Його минуле й сучасне” автор виявив себе не лише професіоналом – фахівцем, а й людиною, обізнаною з актуальними проблемами історії та педагогіки, філософії та соціології.

Після С.А.Ананьїна чимало дослідників розробляли питання трудового виховання. Зокрема, проблемі трудового виховання молодого покоління присвячені праці П.Р.Атутова, Д.О.Закатнова, О.М.Коберника, Є.Г.Костяшкіна, О.Й.Кочетова, М.В.Левківського, В.М.Мадзігона, А.С.Макаренка, В.О.Оржеховської, А.Г.Пашкова, М.М.Скаткіна, Д.А.Сметаніна, В.П.Тименка, В.О.Сухомлинського, Д.О.Тхоржевського, С.Т.Шацького тощо. У сучасній загальноосвітній школі трудове навчання розглядають, з одного боку, як загальноосвітню політехнічну підготовку, з іншого – як допрофесійну підготовку, засіб збудження інтересу до навчання взагалі. Як і багато років тому, сьогодні трудове виховання – це головна ланка всієї системи виховання школярів, яка визначається багатьма факторами і в школах здійснюється системою засобів, що охоплюють всі ланки навчально-

виховної роботи. У процесі трудового навчання учні оволодівають знаннями, уміннями і навичками з планування, організації своєї праці; засвоюють основи науково-технічного потенціалу головних галузей виробництва, економіки та організації праці, природи й навколишнього середовища; оволодівають знаннями зі специфіки галузі, в яку входить обраний профіль трудової підготовки; в учнів формуються початкові уміння та навички праці з обраної спеціальності. Праця виступає як засіб виховання і формування індивідуальності школярів, що має безпосереднє відношення до такої важливої сторони розвитку особистості як її соціалізація [3].

Як бачимо, ідеї сучасного трудового виховання перекликаються з думками С.А.Ананьїна, викладеними у роботі “Трудове виховання. Його минуле й сучасне”.

Висновки. На жаль, монографія С.А.Ананьїна “Трудове виховання. Його минуле й сучасне” не дає вичерпних відповідей на всі питання, які цікавлять сучасних педагогів, проте є вагомим внеском у розв’язанні проблеми трудового виховання у радянській школі. Це своєрідна спроба визначити види та форми трудового виховання, заклик до ґрунтовних експериментів і досліджень у трудовому вихованні, настанова підпорядковувати будь-яку роботу, перш за все, виховній меті. С.А.Ананьїн зауважував, що на заняттях головною повинна бути “не сама річ, а та внутрішня робота, яка відбувається в учні у процесі”. На думку багатьох вітчизняних дослідників педагогічної спадщини С.А.Ананьїна, заслуга праць ученого, особливо з трудового виховання, полягає і в тому, що вони сприяли популяризації на Україні поглядів багатьох педагогів.

Література

1. Ананьїн С.А. Трудове виховання. Його минуле й сучасне. – К.: Книгоспілка, 1924. – 148 с.
2. Березівська Л.Д. Яків Феофанович Чепіга [Зеленкевич]. Вибрані твори. – Харків: “ОВС”, 2006. – 328 с.
3. Добровольський С.П. Школа трудового виховання старшокласників // Рідна школа. – 1999. – №5. – С. 26–27.
4. Кошечко Н. Проблема розвитку дитини у педологічних працях Степана Ананьїна // Шлях освіти. – 2006. – №3. – С. 41–46.
5. Кравець В. Історія української школи і педагогіки: Навчальний посібник. – Тернопіль, 1994. – С. 215–225.
6. Мазуренко С. Трудове виховання та політехнічна освіта в школах України (1917–1937) // Шлях освіти. – 2001. – №3. – С. 45–49.
7. Ярошенко М. Педагогічні праці С.А.Ананьїна (1874–1942) // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Радянська школа, 1968. – Вип. 7. – С. 92–102.

THE PROBLEM OF LABOUR EDUCATION IN S.A.ANANYIN'S PEDAGOGICAL HERITAGE.

H.M.Liskovatska

This article covers the integral analysis of the problem of labour education in S. A. Ananyin's pedagogical heritage and provides an excursus on the history of labour schools in Ukraine. The author defines the essence of labour education and its characteristic features. The article also aims to prove that there are elements of comparative analysis in S. A. Ananyin's monograph “Labour Education. Its Past and Present”, which are indicative of the birth of comparative historical method in Ukrainian science.

Key words: labour education, work, S.A.Ananyin, elements of comparative analysis.

УДК371(09)

ЗАРОДЖЕННЯ І РОЗВИТОК ІДЕЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Дубровська Л.О., Дубровський В.Л., Ковнер В.В.

У статті автори піднімають проблему необхідності врахування досвіду минулого в реалізації індивідуального підходу до дитини в контексті особистісно орієнтованої освіти.

Ключові слова: індивідуальний підхід, особистісно орієнтована освіта, історичний досвід.

Авторы статьи поднимают проблему необходимости учета опыта прошлого в реализации индивидуального подхода к ребенку в контексте личностно ориентированного образования.

Ключевые слова: индивидуальный подход, личностно ориентированное образование, исторический опыт.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується докорінними змінами, що істотно впливають і на освіту, яка має стати гуманістично-інноваційною. В центрі всіх освітніх процесів повинна стояти особистість, її індивідуальність, духовність і моральність, здатність до життєтворчості. Розв'язання даної проблеми передбачає реалізацію особистісного підходу до учня, як одного з принципів організації навчально-виховного процесу. Аналіз психологічної та педагогічної літератури свідчить про те, що в останні роки проблема індивідуального підходу, яка пов'язана з особистісно орієнтованою освітою, привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Питанню особистісно орієнтованого виховання, в основі якого покладено індивідуальний підхід до вихованця, діагностика його рівня вихованості, природних задатків, суб'єктивного досвіду та ін., присвячені роботи І.Д.Беха. Питання індивідуального підходу до особистості у психолого-педагогічній науці в різних аспектах розглядалися у працях Б.Ананьєва, В.Ковальова, С.Рубінштейна, В.Креміна, О.Пехоти, О.Сухомлинської та багатьох інших.

Для ефективного вирішення завдань формування української освіти важливим є опанування цінностями минулого, їх вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка та творче використання найбільш вагомих теоретичних та практичних здобутків вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Питання про наявність індивідуальних властивостей у кожній окремої особистості та необхідність їх врахування вчителем у процесі навчання та виховання цікавило вчених із давніх-давен.

Так, уже Платон, який вважав, що весь майбутній шлях кожного буде таким, у "... якому напрямку хто був вихований", не заперечував, що наслідки виховання багато де в чому визначаються природженими особливостями дитини ("Закони", "Держава").

Саме тому, стверджував він, виховання треба починати з раннього віку, "юного" та "ніжного", найбільш піддатливого та сприятливого для закріплення бажаних рис та якостей особистості. Крім того, на думку Платона, виховуючий вплив повинен охоплювати все життя дитини, узгоджуючись з її природними можливостями та характером майбутніх занять. Платон стверджував, що людина, яка прагне в майбутньому чогось досягти у будь-якій справі, повинна з раннього дитинства розвивати в собі ці нахили як у дитячих забавах, так і в справах серйозних. На його погляд, той, хто хоче стати гарним землеробом або будівельником, повинен ще в дитячих іграх або обробляти землю, або зводити якісь дитячі споруди. Завдання вихователя у розвитку природжених властивостей дітей Платон вбачав у вмілому керівництві діяльністю дітей у процесі гри. Нехай вихователь, учив Платон, дасть кожному невеличкі знаряддя – копії справжніх – та початки необхідних кожному знань: майбутнього будівельника навчить вимірювати, воїна – їздити верхи і т.д.

Як бачимо, мова йде про цілеспрямований розвиток схильностей дітей до їх майбутніх занять. Платон підкреслював, що лише за умови правильного виховання природні задатки вихованця можуть розвинути і бути реалізованими в майбутньому житті, а недоліки виправлені повністю або частково. Якщо ж немає цілеспрямованого виховуючого впливу на розвиток особистості, вважав Платон, найкращі задатки чи вроджені риси характеру можуть стати гарним ґрунтом для розвитку поганих нахилів, а то й послугувати підґрунтям для формування антисоціальної, розбещеної особистості.

Погляди Платона на діяльність вихователя щодо вивчення ним психологічних особливостей свого учня, найбільш конкретно видно на прикладі вимог до вчителя риторики з "Цедри", уривок з якої наво-

дить Г.Е.Жураковський у нарисах з історії античної педагогіки: “Поки не дізнаєшся істини всього, про що говориш чи пишеш, поки не будеш здатним визначати все, узгоджуючи з ним самим (учнем), а визначивши, не будеш здатним розділяти знову на види до невідомого, і, досліджуючи таким же чином природу душі, знаходячи для кожної природи відповідний вид промови, хитрій душі складаючи хитрі, у всьому гармонуючі промови, а простій – прості, до того часу, як показало нам все попереднє дослідження, не будеш здатний у повній мірі користуватися красномовством, ні вчити майстерно, ні переконувати” [1, с. 437].

Аристотель у “Етиці” теж визнає наявність природжених властивостей у дітей, які потім відшлифовуються за допомогою виховання [2]. “Доброчесності не даються нам від природи, але й не виникають мимо природи, ... ми від природи маємо змогу набути їх... Взагалі все, що ми одержуємо від природи, ми першопочатково одержуємо лише у вигляді можливостей, а згодом перетворюємо їх у дійсність” [1, с.23–24].

У “Політиці” він встановлює вікову періодизацію дітей, звертаючи увагу на те, що діти у своєму розвитку проходять певні ступені, кожен з яких характеризується змінами у фізичному розвитку: перший період – від народження до семи років, коли починається отроцтво; другий – від семи років до “бороди”; третій – від п’ятнадцяти років до двадцяти одного, тобто, до досягнення змужності.

Згідно вчення Аристотеля, перевага окремих видів виховання визначається згідно ступенів розвитку особистості: спочатку йде виховання тіла, потім – виховання нахилів, а вже потім – виховання розуму. Тому перший етап виховання та навчання за Аристотелем – фізичне виховання, яке сприяє росту душевних сил дитини, а не пригнічує їх; другий – розвиток душі, де Аристотель мав на увазі емоційну та моральну природу дитини; третій передбачав розвиток розуму, але його систематична розробка залишилася невідомою.

Більш глибоко проблема індивідуального підходу була розроблена відомим римським педагогом I ст. н.е. М.Ф.Квінтіліаном. У своєму творі “Ораторська освіта” Квінтіліан висловив досить оптимістичний погляд на природу людини взагалі. У міркуваннях щодо здібностей людини, він підкреслив, що абсолютно кожному природжені здібності до науки. Як птахові літати, коневі бігати, хижій тварині розлютаватися, так людині, на думку Квінтіліана, дісталися від природи “розум та понятливість”, бо “тупих” та “нездатних” до освіти, як і інших виродків, згідно законів природи буває дуже мало. Разом із тим Квінтіліан не нівелював природу дітей, підкреслюючи їх різні здібності і вважаючи для вчителя необхідним, перш за все, “... вивчити розум та природу дорученої йому дитини”. “Не без підстав вважається достоїнством учителя, котрий прагне розпізнавати різницю в розумах та дізнатися, до чого кожен з них є більш здібним від природи. І в цьому відношенні існує різноманітність та різниця між розумами не менша, ніж між тілами” [1, с. 444]. Прагнучи допомогти вчителю Квінтіліан присвятив досить значне місце в своїй роботі аналізу питань, як слід розпізнавати природу дітей. Характеризуючи якісні ознаки дитячого організму, Квінтіліан першою та головною з них, яка вказує на здатність до

розвитку розуму в майбутньому, вважав пам’ять, що повинна виявлятися у двох властивостях: бути легкою й швидкою у сприйманні та довго втримувати набуте; схильність дитини до наслідування, де вона виявляє гостроту “розуму” й “перейнятливості”.

Квінтіліан підкреслював необхідність обов’язкового знання для вчителя особливостей кожної дитячої особистості з метою більш продуктивного використання їх природних якостей, радив учителям та вихователям “... у кожному учневі краще розвивати природні обдарування і спрямовувати уми більше всього туди, куди вони самі прагнуть, ... оскільки природа буває сильнішою при наданні “її допомоги” [1, с. 444]. Квінтіліан звернув увагу, що різні індивідуальності вимагають різного ставлення до них. “Слід вияснити для себе, як треба обходитись з душею дитини. Дехто вимагає спонукання, інший не може терпіти суворих наказів; той збуджується страхом, а в іншого тим же самим віднімається бадьорість; хтось добивається успіхів з умовах постійної старанності, інший – в умовах поривчатої діяльності” [1, с. 451].

Відомо, що головним завданням виховання для Квінтіліана була широка загальноосвітня підготовка оратора, яка передбачала найкращий розвиток особистості для її майбутньої громадської діяльності. Тому Квінтіліан проводить деяку диференціацію учнів, окремо виділяючи обдарованих та необдарованих від природи дітей та вимагаючи в обох випадках урахування властивостей та особливостей кожного з названих типів. Так, підкреслюючи обдарованість дитини, Квінтіліан уточнює, що має на увазі дитину, яка “... без напруження повинна розуміти навчання, задавати інколи питання, але частіше йти за вчителем, ніж випереджати його” [1, с. 452]. Така яскрава дитяча особистість, як правило, зачаровує, але, зауважує Квінтіліан, “... вчитель та вихователь повинні бути дуже уважними до неї і прагнути в своїй педагогічній роботі до того, щоб вона працювала постійно згідно свого природного таланту, не ковзала поверхнево, швидко схоплюючи знання “на льоту”, а вникала глибоко в сутність. ... Але якщо природа обдарувала когось щедріше, то в даному випадку не слід випускати з виду ніяких допоміжних засобів” [1, с.453]. У протилежному випадку, приводив аналогію Квінтіліан, такий розум спалить себе так швидко, як швидко “... сходить кинуте прямо на поверхню землі насіння, і так задовго до жнив жовтіють у пустих колосках схожі на хліб трави” [1, с. 453].

Дуже слабкі уми, на думку Квінтіліана, “... слід обов’язково навчати, але, приймаючи до уваги особливості їх індивідуальностей, не переобтяжувати і навіть не намагатися дати їм весь навчальний матеріал, бо природа дала їм занадто слабкі здібності” [1, с. 453]. “Умам слабким, занадто обмеженим, корисніше, мабуть, дати можливість просування тим шляхом, до якого вони схильні від природи: нехай краще досягнуть успіху в тому, що не перевищує їх здібності” [1, с. 454].

Як бачимо, Квінтіліан намагається індивідуалізувати навчальний матеріал, керуючись особливостями психіки учнів та їх інтересами. Більше того, Квінтіліан переконував у необхідності врахування не лише індивідуальних особливостей дітей, але навіть однієї й тієї ж дитини залежно від періоду її розвитку та ступеню духовного зростання, оскільки

вважав, що вік дитини змінює якості людської особистості. “Не до всіх школярів слід застосовувати однакові заходи, ... їх треба узгоджувати з роками та здібностями. Я говорив своїм учням, коли хтось з них був сміливішим у думках та прагнув якомога більше розвинути свою мову, що схвалюю це, але буде час, коли цього не дозволю” [1, с. 454].

З метою розпізнавання індивідуальних особливостей дітей Квінтіліан радив учителям та вихователям уважно спостерігати за проявленням тих чи інших нахилів у дітей. Учитель, підкреслював Квінтіліан методику спостереження, “... повинен вдумливо спостерігати, чий розум більш здібний говорити стисло й ви-тончено, або м’яко, або жорстко, або блискуче, або ввічливо, хто з вихованців має більше схильностей писати коротко і плавно, різко, статечно, приємно, міцно, ввічливо або чисто й так пристосовуватись до кожного, щоб у своєму роді просунути його далі, а коли повести кого-небудь у невластивий йому бік, тоді ні в тому до чого менше здібний, він не встигатиме, але й те, до чого, здається, схильний від народження, послабить недбаням” [1, с. 454].

Вибір засобів педагогічного впливу на різних дітей, за Квінтіліаном, теж повинен бути індивідуальним, відповідно до природи дитини. Посилаючись у своїх міркуваннях з цього приводу на відомого мудреця древності Сократа, Квінтіліан підкреслював необхідність різних виховних впливів на різних за природою вихованців: “... потрібні для одного вуздечка, а для іншого – шпора; повільність треба збуджувати, а стрімкість утримувати, ... таким чином благородний наставник зобов’язаний не плутати між собою ці дві якості” [1, с. 455].

Слід зауважити, що передумовою для формування особистості з різними природними обдаруваннями, яку Квінтіліан вважав обов’язковою, для всіх без виключення дітей, він назвав розвиток пам’яті, яка, на його погляд, дається від природи, але підтримується мистецтвом.

Квінтіліан виділяє два психічних види пам’яті: перший тип мають люди, у котрих “розум не дуже живий і діяльний”, другий тип – люди, котрі наділені “живим та швидким сприйманням”. Характеризуючи наслідки різного сприймання цих протилежних типів, Квінтіліан вказував, що люди першого типу нові враження сприймають повільно та поступово, не можуть засвоїти зараз же після сприймання поняття, але другого дня всі незасвоєні ними поняття “... приходять до них у повноті зв’язків, їх пам’ять зміцнюється часом, який, як правило, вважають знаряддям забування” [1, с. 455]. Люди ж другого типу, котрі легко запам’ятовують, часто бувають безпам’ятливі, здається, що пам’ять, зробивши свою справу, їх залишає. З цих психологічних спостережень Квінтіліан приходив до висновку: до якого типу пам’яті не належать учні, треба вчити “... з юнацьких років найбільш турботливим образом привчати свою пам’ять до такої точності, щоб ми не звикали все собі прощати” [1, с. 456].

Квінтіліан дав безліч рекомендацій “мистецтва розвитку та зміцнення пам’яті, включаючи вивчення напам’ять, записування, розмірковування, використання різних мнемонічних прийомів, звертаючи увагу на посильність та поступовість, відповідність віковим особливостям школярів; “... найкращий та дійовий спосіб удосконалювати пам’ять... – праця та вправлення; багато вивчати, багато розмірковувати, якщо можна, щоденно – от у чому вся справа. Ніщо так не зміцнюється старанням і ніщо так не слабшає від недбайливості, як пам’ять” [1, с. 456].

Таким чином, М.Ф.Квінтіліан, поставивши питання про індивідуальні особливості особистості, прийшов до висновку, що різні індивідуальні властивості, притаманні різним дітям, вимагають різного педагогічного підходу до їх навчання та виховання.

Література

1. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Изд-во акад. пед. наук, 1963.
2. Аристотель. Етика. – Спб.: 1908. – С. 23–24.

BIRTH AND DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL APPROACH IN FOREIGN PEDAGOGICAL THOUGHT

L.O.Dubrovskaya, V.L.Dubrovsky, V.V.Kovner

In this article the authors bring up the issue of the necessity to consider the historic experience in realization of individual approach to a child in the context of person-oriented education.

Key words: individual approach, person-oriented education, historic experience.

УДК [78 : 37] (430) “1933/1945”

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ МАСОВОЇ ІНДОКТРИНАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ ТРЕТЬОГО РЕЙХУ

Сташевська І.О.

У статті досліджуються передумови, що створили теоретичне та практичне підґрунтя для впровадження фашистської музично-виховної ідеології. Розкривається сутність музично-освітньої політики націонал-соціалістичного уряду. Аналізуються цілі, зміст та організаційні форми музичного виховання у період Третього рейху.

Ключові слова: фашистська музично-виховна ідеологія, музичне виховання, Третій рейх.

В статье исследуются предпосылки, составляющие теоретическую и практическую основу для внедрения фашистской музыкально-воспитывающей идеологии. Раскрывается сущность музыкально-просветительской политики национал-социалистического правительства. Анализируются цели, содержание и организационные формы музыкального воспитания в период Третьего рейха.

Ключевые слова: фашистская музыкально-воспитывающая идеология, музыкальное воспитание, Третий рейх.

Вже понад півстоліття минуло після завершення Другої світової війни. Але й досі у суспільстві живе пам'ять про ці страшні події. Прагнення запобігти повторення подібної трагедії людства спонукає науковців до дослідження її різноманітних чинників і наслідків. Аналіз літератури свідчить, що в Україні найбільш активно розроблюється суспільно-політичний, військовий, економічний, державно-територіальний та етнопонаціональний аспекти цієї проблеми (К.П.Бондаренко, І.Г.Ветров, М.Л.Головко, О.Р.Давлетов, І.І.Ілюшин, М.В.Коваль, Л.К.Кочерга, В.Д.Козлітін, В.С.Макарчук, В.Н.Смирнов, А.Ф.Трубайчук, О.Л.Ходанович, П.М.Чернега й ін.). Недостатньо висвітленим у вітчизняній науці є питання музично-культурної політики фашистського уряду та її наслідків. Метою цієї публікації є дослідження процесу використання музики і музичного виховання для реалізації антигуманних цілей німецьких націонал-соціалістів періоду Третього рейху, зокрема для масової індоктринації (ідеологічної обробки) молодого покоління Німеччини.

Організація музичного виховання у Третьому рейху значною мірою зовнішньо ґрунтувалася на традиціях глобальної ідеології нової молодіжної культури, що сформувалася у період Веймарської республіки і базувалася на принципі єдності колективу та античних ідеях мусичної цілісності людини.

Як у середовищі молодіжного музичного руху, так і у колі представників реформаторської педагогіки періоду Веймарської республіки затвердилося уявлення про “мусичну людину”, яка орієнтується не на егоїстичні цілі техногенного світу (наприклад, навчитися добре грати на клавірі, співати, малювати або танцювати), а на гармонійний розвиток духу, душі і тіла для служіння народу, вітчизні й людству, що відповідало й цілям культурно-освітньої політики уряду. Мусична цілісність людини протиставляється інтелектуалізму, науковій раціональності, прагматичному реалізму індустріального суспільства. “Тільки мусична людина може відновити зруйновану вірою у “річ” духовність... Я маю на увазі духовну..., сповнену фантазії, відкрити світу, харизматичну, в широкому смислі музикальну людину”, – декларував Франц Верфель [16, с. 25].

У виступі до 5-річчя зі дня відкриття “Музичного дому”¹ один із лідерів молодіжного музичного руху Георг Гетч розкриває основні ідеї концепції мусичного виховання наступним чином: “Ми в “Музичному домі” здійснюємо не музичне, а мусичне виховання. Це означає, що ми вказуємо нашим учням не тільки шляхи до музики, а, більше того, до мусичної рухливості людини в цілому. Ми розглядаємо музику не як особливе мистецтво, а у взаємозв'язку із святковим народним життям, у єдності

¹ У 1929 році під керівництвом Георга Гетча у Франкфурті на Одері при Берлінській академії церковної та шкільної музики відкрився “Музичний дім” – навчальний заклад для підвищення професійної кваліфікації вчителів народних шкіл, керівників хору, органістів, канторів, керівників різних музичних колективів і об'єднань, а також їх зближення з ідеями молодіжного музичного руху і популяризації концепції мусичного виховання як принципу життя.

із іншими мистецтвами” [7, с. 102]. Музичний зв'язок звуку, слова, фарби і руху вважався не метою, а засобом формування людини нового типу, але на практиці значною мірою мусичне виховання концентрувалося на поєднанні музики, мови і ритмічної гімнастики (танцю) [7, с. 153].

Цілі мусичного виховання Георг Гетч сформулював наступним чином: “1. Відновлення єдності музики і життя, однак не життя в музиці, а “музикалізації” життя... 2. Відновлення цілісності музики. Подолання протиріччя між народною й академічною музикою... 3. Відродження народу, що співає. Відхід від механізації та зовнішнього вираження при музикуванні, а звернення до внутрішнього духовного потенціалу музики, що очищує душу... 4. Відновлення колишньої єдності музики, мови і руху...” [7, с. 110]. У практично ритуальному акцентуванні “відновлення” чітко відчувається орієнтація мусичного виховання на ідеали уявно благополучного світу минулого, зокрема ілюзію справедливого суспільства, що може забезпечити безпеку кожному індивіду лише в колективі.

Сьогодні сентиментально-ідеалістичні уявлення німецьких педагогів і діячів культури в дусі мусичного життя античності виглядають не просто утопічними. Німецький дослідник історії педагогіки Г.Бланкерц виявив антигуманну сторону цих начебто гуманістичних культурно-педагогічних уявлень у концентрації уваги на особливості, навіть одиничності, героїчності й величності духу саме німецького народу та у протиставленні німецької культури культурам інших народів [3, с. 227]. У такому вигляді уявлення про “мусичне” виховання органічно поєднувались із націонал-соціалістичними уявленнями про надлюдину, а тому й були поставлені у центр націонал-соціалістичної педагогіки та філософії виховання.

Аналіз літератури свідчить, що у період Веймарської республіки музика визначалася і слугувала ідеальним засобом об'єднання товариства. Спільність і колективне музичне переживання стають ключовими поняттями в колі представників як молодіжного, так і музично-педагогічного руху. Як висловився провідний німецький педагог Е.Пройснер, музика для однієї людини “в дійсності взагалі не існує, музика звучить тільки через співтовариство ... музичне виховання сьогодні – це колективне переживання” [14, с. 26]. Ідея розчинення індивідуальності в колективних стихіях засобами музичного мистецтва була також підхоплена і використана націонал-соціалістами.

Після встановлення фашистської диктатури, що зумовила тотальний контроль за музичним життям країни, заборону всього, що не вписувалось у межі нацистської ідеології, масову еміграцію й фізичне знищення діячів музичної культури, котрі не бажали підкорятися вимогам нового режиму або мали єврейську національність, прогресивні ідеї молодіжного руху і реформаторської педагогіки були повністю дискредитовані й слугували виключно пропаганді доктрин фашизму. Позитивні зміни у сфері музично-освітньої справи, що розпочалися у період Веймарської республіки, також були перервані культурно-освітньою політикою націонал-соціалістів.

Реалізація ідей провідних педагогів Веймарської республіки щодо забезпечення можливості от-

римання всіма членами німецького суспільства всебічної музичної освіти з метою їх гармонійного розвитку на основі педагогічних принципів орієнтації на дитину, власної творчої діяльності були повністю викреслені з повістки дня нового уряду. Навчальний процес у всіх типах навчальних закладів був спрямований на засвоєння учнями пануючої ідеології, тому головними дисциплінами в німецькій освітній системі часів Третього рейху стали “Расова теорія” та “Військова підготовка”.

Особливо важлива роль у досягненні генеральної мети націонал-соціалістичного виховання підростаючого покоління – формуванні антидемократичного, націоналістичного та мілітаристського світогляду – наряду із спортивною й військовою підготовкою приділялася мусичному вихованню, що було зведено у ранг державної ідеї. Ідеолог націонал-соціалістичної педагогіки Ернст Крік розкрив у своїй педагогічній теорії політичну функцію мусичного виховання і декларував: “Мусичне мистецтво – це фундамент цієї держави, його порядку і виховання” [11, с. 36]. Він стверджував, що мусичні мистецтва поєднують у собі матеріальне і містичне та можуть інтенсивно впливати на формування необхідних переконань.

Також і музична педагогіка швидко була перетворена у засіб реалізації популістської ідеї мусичної цілісності німецької молоді та об'єднання німецького народу через колективний спів. Аналіз літератури свідчить, що у німецьких музично-педагогічних публікаціях того періоду переважають національно-політичні мотиви. На передній план висувуються ідеї формування “людини із німецькою свідомістю”, “об'єднання Німеччини”, “створення єдиного народно-німецького суспільства” засобами мусичного виховання [10; 12].

У 1938 році в Німеччині була проведена шкільна реформа, за якою панує місце у змісті музичного навчання знов зайняв спів, причому переважно німецьких пісень із відповідним націонал-соціалістичним вимогам текстом і характером музики. Але, слід відзначити, що рівень музичної підготовки, а відповідно й зміст і форми музичного навчання у різних типах німецьких загальноосвітніх шкіл, як і раніше, значно відрізнялися.

Найвищий рівень музичної підготовки отримували вихованці двох мусичних гімназій, що були відкриті спеціально з метою формування музичної еліти Третього рейху (перша – у 1939 році у Франкфурті на Майні, друга – у 1941 році у Лейпцигу) [8, с. 263]. У доповіді на Берлінській конференції з проблем музичного виховання, що проходила у 1938 році, Мартін Мідерер, музичний радник міністерства виховання, представив концепцію організації мусичної гімназії та її інтеграції у націонал-соціалістичну ідеологію. За його словами, мусичні гімназії призначені для мусичної і наукової освіти німецької музично-обдарованої молоді і виховання тим самим керівників та носіїв народної музичної культури [13, с. 303–306]. Хоча М.Мідерер і використав у назві шкіл слово “мусичні”, це було зумовлено значною мірою популярністю ідеї мусичного виховання. У реальності мусичні гімназії були музичними. Відбір учнів здійснювався виключно за рівнем музичної обдарованості незалежно від соціального статусу і фінансового положення їх батьків. До ос-

новних спеціальних дисциплін у навчальній програмі належали спів, гра на інструменті, теорія та історія музики, сольфеджіо, диригування, оркестр, хор, камерний ансамбль. Усі предмети викладалися тільки професійними музикантами – прихильниками нового режиму [8, с. 263–264].

Мусичні гімназії були єдиними загальноосвітніми закладами, де процес музичного навчання був спрямований на вирішення специфічно музичних завдань. По-іншому складалася ситуація у традиційних школах. Якщо у школах середнього й вищого ступеню, особливо у гімназіях, у процесі навчання використовувалися такі види діяльності, як спів, інструментальне музикування, слухання музики, освоєння музичної грамоти, учні (в основному – діти із заможних сімей) в обов'язковому порядку брали участь у різноманітних шкільних колективах – хорі, оркестрі, ансамблях, шкільних музичних вечорах для батьків, шкільних і міських святах тощо, то все це слугувало єдиній меті – ідеологічній обробці підростаючого покоління. Єдиною формою і змістом музичного навчання у народних школах для дітей з сімей нижчого соціального прошарку, що були фундаментом народної освіти, був примітивний колективний спів патріотичних і військових німецьких пісень, що пропагували перевагу німецької нації над іншими народами та слугували підготовці генерації відважних і жорстоких солдатів Третього рейху.

Народна німецька пісня як символ величності німецької нації займає пануюче місце у змісті не тільки шкільного, а й позашкільного музичного виховання в межах “Відкритого співу”¹ та музичних шкіл для молоді й народу, що не тільки продовжують функціонувати у період Третього рейху, а й значно поширюються як важливі інститути виховання “гітлерюгенд” [15, с. 189]. У 1944 році в Німеччині функціонувало 160 музичних шкіл, усі вони знаходились під ідеологічним контролем організації “Гітлерюгенд”.

За визначенням музикантів-педагогів, котрі активно підтримували ідеї нового уряду, завданням інструментального й вокального навчання мусить бути формування національної самосвідомості засобами великих творів німецької музики, зміцнення німецького народу та поглиблення його своєрідності [1, с. 34; 10, с. 347–349].

У зв'язку з цим здійснюється ідеологічно обґрунтоване зміщення акцентів у сфері інструментарію: пріоритет віддається народним інструментам. Насамперед гармоніка визначається цінним допоміжним засобом об'єднання груп у “таборах, народних танцях і веселих часах будь-якого типу” [10, с. 348]. Навчання гри на блок флейті, гітарі, губній та ручній гармоніці також вводиться до змісту професійної підготовки молодих педагогічних кадрів. Опанування одним із народних інструментів стає обов'язковим і для майбутніх педагогів-інструменталістів, а новим завданням – націоналістичне виховання “гітлерюгенд” [10, с. 347]. Як свідчить дослідження М.Роске, окрім народних активно культивувалися і струнно-смичкові інструменти [15, с. 190].

Вокальне й інструментальне навчання визнається частиною загальних обов'язків “гітлерюгенд”, як і участь у музичних колективах при музичних школах для молоді й народу. У деяких загальноосвітніх школах також організуються елементарні курси інструментальної підготовки, що проводяться у груповій формі (групи склалися максимально з п'яти учнів) під керівництвом приватних учителів-інструменталістів [15, с. 190].

Музичний референт управління культури Вольфганг Штумме визначав: “Наш народ мусить до останньої людини співати з нами нові народні пісні. Ми прагнемо об'єднати особливо музично-обдарованих хлопців і дівчат у виконавські групи та з їх допомогою по-новому розвинути камерну й домашню музичну культуру” [Цит. за: 9, с. 54]. Але на практиці молодіжні музичні колективи – хори, вокальні й інструментальні ансамблі, оркестри, духові товариства й ін., яких у 1940 році вже нараховувалося більше ніж 900, також слугували політичному вихованню молоді, формуванню відчуття приналежності до єдиної німецької нації та через виконання відповідного репертуару на святах сприяли поширенню в народі державної ідеології, формуванню героїчних, націоналістично-патріотичних почуттів і військової готовності. Яскравим прикладом такого виховання є музика в характері маршу й текст популярної на той час німецької пісні, яка навіть увійшла до збірки пісень для загальноосвітніх шкіл старшого ступеню [5]:

Siegeslied

1. Es zittern die morschen Knochen der Welt vor dem toten Krieg.
Wir haben den Schrecken ge-brochen, für uns war's ein großer Sieg.

Wir werden weiter-marschieren, wenn al-les in Scherben
fällt. Und heu-te gehört uns Deutschland und morgen die ganze Welt!

2. Und liegt vom Kampfe in Trümmern die ganze Welt zuhauf. Das soll
uns den Teufel kümmern, wir bauen sie wieder auf. Wir werden weitermar-
schieren, wenn alles in Scherben fällt. Und heute gehört uns Deutschland
und morgen die ganze Welt!

Переможна пісня

“Тремтять трухляві кістки світу перед червоною війною.

Ми всі жахи зламали, для нас це велика перемога.
Ми далі маршируватиме, поки все впаде в обламках.
Сьогодні нам належить Німеччина, а завтра – цілий світ!

Лежить від боротьби в руїнах цілий світ.

Про це нехай турбується диявол, ми побудуємо його знов.

Ми далі маршируватиме, поки все впаде в обламках.
Сьогодні нам належить Німеччина, а завтра – цілий світ!”

І ці жахливі слова звучать не просто як ствердження й заклик, а як найвище призначення життя німецької молоді.

¹ У 1926 році відомий німецький діяч музичної культури Фріц Йоде розпочав грандіозний проект – щорічні “Відкриті молодіжні співацькі зустрічі” під відкритим небом Берліну. Ці заходи збирали тисячі співаків-любителів і проводились під гаслом: “Ми мусимо знов стати народом, що співає!” [5, с. 494].

Повна переорієнтація народної освіти зумовила значні зміни в сфері професійної педагогічної підготовки. Якщо у часи Веймарської республіки освіту майбутніх учителів народних шкіл здійснювали педагогічні академії, у деяких землях – університети або вищі технічні школи, то з 1933 року поширилися вищі педагогічні школи. У 1937 році в Німеччині існувало 28 таких закладів. Педагогічна підготовка в них тривала чотири семестри, здійснювалася у формі лекцій, семінарів, мусичної діяльності та педагогічної практики. До галузі обов'язкових дисциплін належали расова теорія та генетика. Зміст музично-педагогічної підготовки обмежувався співом і колективним музикуванням [8, с. 257].

У 1941 році відкрилися освітні заклади інтернатного типу (за прикладом старих німецьких учительських семінарій), що здійснювали підготовку 14–19-річних юнаків до педагогічної діяльності у межах націонал-соціалістичної ідеології. Термін освіти випускників народних шкіл тривав п'ять років, середніх шкіл – три, гімназій – один. У 1942 році по всій Німеччині вже функціонував 221 такий заклад ідеологічної обробки майбутніх “учителів-фюрерів” дітей і молоді [8, с. 258].

Освіта майбутніх учителів музики гімназій здійснювалася, як і раніше, на базі вищих музичних шкіл, але із значним спрощенням змісту музичного навчання та також із орієнтацією на практичну підготовку музичних “фюрерів” німецької молоді. З 1935 року почали організуватися спеціальні однорічні семінари (з 1942 року вони стали піврічними) для підготовки компетентних у агітаторсько-світоглядному плані музичних керівників народу і молоді [6, с. 427].

Таким чином, політична катастрофа 1933–1945 рр. спричинила великий збиток розвитку освіти і науки Німеччини, призупинила розвиток музичної педагогіки у гуманістичному напрямі. Музичне виховання у часи Третього рейху як елемент націонал-соціалістичного виховання стало виключно засобом емоційно-психологічного впливу і політичної агітації, сприяло не музичній соціалізації, а індоктри-

нації (ідеологічної обробки) підростаючого покоління і всього німецького народу. Результат функціонального використання музики у часи фашистської диктатури став жакхливим прикладом антигуманного й руйнівного музичного впливу на людину і суспільство.

І не дивно, що ще декілька десятиліть після закінчення Другої світової війни для багатьох фахівців музично-педагогічної галузі саме поняття “музичне виховання”, а особливо “мусичне виховання” викликало “термінологічну алергію”, як виразився у своїх спогадах про цей трагічний період життя німецького народу музикант-педагог Хайнц Антхольц [2, с. 41].

Історичний парадокс розвитку музичної педагогіки Німеччини у період 1900–1945 рр. полягає в тому, що прогресивні соціокультурні течії першої третини ХХ ст. – молодіжний музичний рух та реформаторська музична педагогіка, що спрямовували свою активність на досягнення гуманістичних цілей значною мірою підготували як теоретичний (ідеали колективного виховання і формування характеру засобами музичного впливу, ідеї мусичної цілісності людини), так і практичний (виховні структури і форми музичної соціалізації – молодіжні організації, виконавські об'єднання, музичні школи для молоді і народу, “відкритий спів”, багата спадщина пісенного репертуару співацького руху) ґрунт для впровадження антигуманної фашистської виховної ідеології.

Отже, історичні факти свідчать, що музика може бути як благом, вираженням гуманістичних запитів, так і інструментом маніпуляції, політичного впливу й загрозою для людини. Необхідність запобігання негативних проявів музичного впливу на людину і суспільство зумовлює перспективність подальшого дослідження різноманітних функціональних можливостей музики різних жанрів і стилів, виявлення негативних наслідків орієнтації музичного виховання на досягнення чужих мистецтву цілей (релігійне, політичне, військове виховання й ін.) у збиток специфічно мистецьким.

Література

1. Albrecht H. Die Stellung des Privatmusiklehrers im deutschen Musikleben // Deutsche Tonkünstler Zeitung. – 1937. – №34. – S. 33.
2. Antholz H. Zur (Musik) Erziehung im Dritten Reich: Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse eines Betroffenen / Heinz Antholz. – Augsburg: Wißner, 1993. – 210 s.
3. Blankertz H. Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. – Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982. – 319 s.
4. Deutsche Musik in der Höheren Schule. Ausgabe A für Jungen / Hrsg. von Robert Götttsching. – Hannover: Carl Meyer, 1941. – 303 s.
5. Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933 / Archiv der Jugendmusikbewegung e.V. – Wolfenbüttel : Möselers, 1980. – 1041 s.
6. Ehrenforth K.H. Eine Kultur, Sozial und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart / Karl Heinrich Ehrenforth. – Mainz : Schott, 2005. – 554 s.
7. Götsch G. Musische Bildung. Bd. 2: Bericht. – Wolfenbüttel: Möselers, 1953. – 168 s.
8. Gruhn W. Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung / Wilfried Gruhn. – Hofheim: Wolke-Verlag, 1993. – 423 s.
9. Günther U. Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches / Ulrich Günther. – Berlin: Luchterhand, 1967. – 430 s.
10. Hirschmann K.-F. Private Musikerziehung in Deutschland // Internationale Zeitschrift für Erziehung. – H. 5–6. – 1939. – S. 346–349.
11. Kriek E. Musische Erziehung / Ernst Kriek. – Leipzig: Armanen, 1933. – 50 s.

12. Kühn W. Führung zur Musik. Voraussetzungen und Grundlagen einer einheitlichen völkischen Musikerziehung. – Lahr (Baden): Schauenburg, 1939. – 368 s.
13. Miederer M. Die Erfassung und Förderung der Musikbegabten – eine Sonderaufgabe der nationalsozialistischen Erziehung // Völkische Musikerziehung. – Juli/August, 1938. – S. 303–308.
14. Preußner E. Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik / Eberhard Preußner. – Leipzig: Quelle & Meyer, 1929. – 76 s.
15. Roske M. Umriss einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik // Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 2. Instrumental und Vokalpädagogik / Hrsg. C. Richter. – Kassel; Basel; London: Bärenreiter, 1993. – S. 158–196.
16. Werfel F. Realismus und Innerlichkeit. – Berlin: Zsolnay, 1932. – 35 s.

MUSIC AS A MEANS OF MASS INDOCTRINATION IN THE EDUCATIONAL POLICY OF THE THIRD REICH

I.O.Stashevskaja

This article deals with the preconditions that formed theoretical and practical basis for introduction of the fascist music educational ideology. It reveals the essence of the music educational policy of the national socialist government. The author also analyzes the goals, content and organizational forms of music education in the period of the Third Reich.

Key words: fascist music educational ideology, music education, the Third Reich.

УДК 378.147(73):37.013.74

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Михайленко О.В.

Автор статті розглядає етапи та тенденції розвитку юридичної освіти в Україні, аналізує шляхи удосконалення юридичної освіти.

Ключові слова: Україна, юридична освіта.

Автор статьи рассматривает этапы и тенденции развития юридического образования в Украине, анализирует пути усовершенствования юридического образования.

Ключевые слова: Украина, юридическое образование.

Політичні та економічні реформи в Україні, принципів зміни в правовому регулюванні у сфері економіки, фінансів, торгівлі, перехід суспільства до соціально орієнтованої ринкової економіки вимагають якісних змін у підготовці майбутніх фахівців-юристів.

Декларація про державний суверенітет України передбачає подальший її розвиток як правової держави. Проведений 1 грудня 1991 року всеукраїнський референдум переконливо підтвердив Акт проголошення незалежності України. У становленні України, як дійсно незалежної і правової держави, важлива роль належить українській юридичній науці й освіті. Головне призначення, як зазначає Ю.С.Шемшученко, полягає у “проведенні теоретичних досліджень державно-правових проблем, а юридичної освіти – у підготовці кадрів для державного апарату, правоохоронних органів та юридичної наукової і викладацької роботи” [2, с. 4].

Аспекти юридичної освіти в Україні розглядаються у працях В.Андрейцева, В.Бігуна, Н.Болотіної, С.Гусарєва, В.Єлова, О.Задорожного, Н.Караваєва, В.Журавського, В.Комарова, О.Скакуна, А.Столяренка, О.Тихомирова, Д.Фіолєвського, Ю.Шемшученко та інших.

Метою даної статті є аналіз тенденцій розвитку юридичної освіти в Україні та розгляд шляхів її удосконалення.

На сьогодні юридична освіта є однією з основних галузей вищої освіти в Україні. Саме зараз постає необхідність реформи системи підготовки фахівців-юристів. Сучасні випускники вищих юридичних навчальних закладів повинні відповідати вимогам держави і суспільства, бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Як зазначається, “вища юридична освіта за змістом є системою світоглядних і громадянських якостей, професійних знань, умінь і навичок, що формуються в процесі навчання у вищих навчальних закладах. І залежно від домінування у змісті освіти інтелектуальних чи професійних якостей, вона поділяється на освітню та освітньо-кваліфікаційну

складові; залежно від ступеня сформованості інтелектуальних чи професійних якостей – на відповідні освітні чи освітньо-кваліфікаційні рівні” [1, с.113].

Підкреслимо, що перш ніж розглядати сучасну вищу юридичну освіту, необхідно визначити тенденції її розвитку як у дореволюційний період, так і у період Радянської влади.

Саме Ю.Шемшученко проаналізував кожний етап становлення юридичної освіти в Україні. Вчений зазначає, що українська юридична наука і освіта починається із заснування Львівського університету, який функціонував з 1661 року. Осередками юридичної науки і освіти в Україні були також юридичні факультети Харківського (1805 р.), Київського (1834 р.), Одеського (1865 р.) та Чернівецького (1875 р.) університетів.

Характеризуючи стан розвитку університетської юридичної науки і освіти в Росії і Україні у дожовтневий період, Ю.Шемшученко вказує на високий рівень наукової і навчальної діяльності професорсько-викладацького складу юридичних факультетів університетів Росії і України. Вчений наголошує, що у галузі юридичної освіти заслуговує уваги методика викладання юридичних дисциплін і обсяг отримуваних студентами знань. Саме в університетах Росії і України ґрунтовно вивчалися такі галузі вітчизняного права, як державне, цивільне і кримінальне. Крім того, на юридичних факультетах застосовувався метод порівняльного правознавства. Студенти знайомилися з основами права європейських та інших країн, порівнювали російську та різні правові системи, що розширювало юридичний кругозір.

Підкреслимо, що критична ситуація склалася після Жовтневої революції 1917 року, коли Радянська влада ліквідувала дореволюційну систему професійної підготовки юристів; були закриті всі університети. Нова влада не сприймала юристів-професіоналів з дожовтневим стажем. Недооцінка юридичної освіти у перші роки після революції, як зазначає Ю.Шемшученко, негативно позначалася на стані правопорядку в країні. Тому, необхідно було налагоджувати нову систему вищої юридичної осві-

ти. Базовими для неї в Україні стали юридичні факультети Київського, Харківського та Одеського інститутів народного господарства, створені на початку 1920-х років. Отже, протягом перших десяти років Радянської влади українська юридична наука "прийшла в себе" і почала розвиватися.

На думку Ю.Шемшученко, найдраматичнішим для юридичної науки і освіти в Україні є період з кінця 1920-х років до початку Великої Вітчизняної війни. Адже культ особи Сталіна, масові репресії 30-х років ХХ ст. спричинили негативний вплив на розвиток і характер юридичної науки і освіти. Члени уряду намагалися зробити юридичну науку "служницею" їхніх неправомірних дій.

Саме з приходом до влади М.С.Хрущова розпочався, за словами Ю.Шемшученко, період позитивних змін у житті радянського суспільства. Новий керівник держави не виявляв особливої прихильності до закону і юристів, однак проведена під його керівництвом демократизація усіх сфер громадського життя, об'єктивно сприяла прогресивному розвитку радянської юридичної науки і освіти. Внаслідок цього поживало наукове життя в країні, поглибилася тематика правознавчих досліджень, зміцніли зв'язки юридичної науки з практикою. У вищих юридичних навчальних закладах збільшився прийом студентів, удосконалювалася підготовка педагогічних кадрів, почався процес демократизації і управління навчальними закладами. У цей період підготовлені і видані нові підручники і навчальні посібники для юридичних вузів, у тому числі українською мовою, проведені наукові конференції. Також вживалися заходи для поліпшення координації наукових досліджень, що виконувалися викладачами юридичних вузів та правознавцями Сектора держави і права АН УРСР.

Наступний етап у розвитку юридичної науки і освіти охоплює період з середини 60-х до середини 80-х рр. ХХ ст. Характерними особливостями розвитку юридичної науки в Україні в цей період, як стверджує Ю.Шемшученко, були: розширення напрямів правознавчих наукових досліджень, залучення до їх проведення нової генерації вчених-юристів, поліпшення координаційної роботи, збільшення випуску юридичної літератури і кількості наукових рекомендацій для державних органів. Стосовно юридичної освіти, зазначає вчений, головними недоліками були вади якісного характеру. Загалом спостерігалось поступове збільшення кількості студентів і викладачів у юридичних вищих і середніх спеціальних навчальних закладах республіки, видавництво нових підручників і навчальних посібників. Проте на якості підготовки студентів для практичної роботи істотних зрушень не відбулося.

Новий, сучасний етап у розвитку юридичної науки і освіти, за словами Ю.Шемшученко, обумовлений процесом перебудови усіх сфер суспільного життя і утвердження дійсно незалежної і демократичної України [2, с.7–36].

Так, до 1991 року в Україні функціонувала невелика кількість вищих юридичних навчальних закладів, а саме: Українська юридична академія, юридичні факультети Київського, Львівського, Одеського, Чернівецького та Ужгородського дер-

жавних університетів. Юристів різного профілю також готувала Українська академія внутрішніх справ, Український інститут міжнародних відносин при Київському державному університеті, Інститут підготовки кадрів Служби національної безпеки України та деякі інші вищі навчальні заклади. Загальна кількість студентів, які навчалися у вищих юридичних закладах України, становила близько 13 тис. чоловік [2, с. 5].

Саме утворення незалежної України спонукало до суттєвого перегляду змісту, системи і структури юридичної освіти, яка мала на меті підготовку правників для розбудови української державності. При цьому наголошувалося, що Україні потрібна більша кількість правників, тому необхідно створити більше вищих юридичних навчальних закладів.

Таким чином, положення запропонованої в 1993 році провідними закладами юридичної освіти і науки Концепції розвитку юридичної освіти щодо "розширення мережі вищих юридичних навчальних закладів до 2000 року у 2–3 рази" було успішно реалізовано. Вже у 1995 році правників готували 96 вищих навчальних закладів (65 – державної і 31 – інших форм власності), у 2000 році – 163 вищих навчальних закладів (116 – державної і 47 – інших форм власності) [3].

На сьогодні до складу мережі входять 189 вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації. Серед них 134 належать до державної форми власності і 55 до інших форм власності. Зокрема, Міністерству освіти і науки України підпорядковано 60 вищих навчальних закладів, з них 35 III–IV рівнів акредитації і 25 – I–II рівнів акредитації.

Загальний об'єм, що ліцензується, складає майже 27 тис. вакантних місць, з них 82% належить вищим навчальним закладам державної форми власності. Мережа за обсягом, що ліцензується, забезпечує чотири вакантні місця на 10 тис. населення України, з них 3,5 належить вищим навчальним закладам державної форми власності. Частка 55 інших навчальних закладів у формуванні потенціалу мережі незначна і складає 0,5 вакантного місця на 10 тис. населення України [4].

Проте, незважаючи на те, що в Україні існує багато навчальних закладів, які готують фахівців-юристів, далеко не всі з них забезпечують відповідний рівень підготовки фахівців, який відповідає державним стандартам.

На думку Володимира Богатиря, не всі вищі навчальні заклади як державної, так і інших форм власності, відповідають ліцензійним умовам щодо кадрового, методичного та матеріально-технічного забезпечення. Саме це є причиною незадовільної якості підготовки фахівців-юристів. Учений стверджує, що велика кількість вищих навчальних закладів взагалі не пристосовані до конкурентоспроможних умов. Відкриття навчальних закладів, філіалів, факультетів в інших містах призводять до того, що навіть ліцензійовані та акредитовані навчальні заклади набирають таку кількість студентів за межами місця свого знаходження, що не вистачає викладачів щоб навчати їх. Періодичні виїзди викладачів головного навчального закладу у ці філіали не може забезпечити проведення якісної навчальної діяльності. Крім того, у навчальних закладах немає дос-

татньої кількості викладачів, що мають наукову ступінь. Цей недолік пояснюється тим, що Міністерство юстиції не має своїх представників у Державній акредитаційній комісії.

Ректор Київського інституту права Національної академії наук, професор, Юрій Бошицький взагалі вважає, що сьогодні юридична освіта стала елементом бізнесу. Адже вищі навчальні заклади заробляють немалі гроші на дипломах з юридичною освітою [5].

Отже, до акредитації вищих юридичних навчальних закладів необхідно підходити більш відповідально. "Акредитація" – це процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права проводити освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення" [1, с.137].

Так, С.Гусарев та О.Тихомиров стверджують, що стандарти вищої освіти є основою нормативної бази функціонування системи вищої освіти, спрямовані на досягнення оптимального упорядкування діяльності у цій сфері. Вчені наголошують, що стандарти визначають:

1. Зміст вищої освіти, а саме систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

2. Зміст навчання, тобто структуру, зміст та обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

3. Засоби діагностики якості вищої освіти – стандартизовані методики для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей.

4. Нормативні терміни навчання – терміни навчання за денною (очною) формою, необхідні для засвоєння особами нормативної та вибіркової частини змісту навчання.

Основними принципами побудови стандартів вищої юридичної освіти С.Гусарев та О.Тихомиров вважають:

1. Цілеспрямованість – послідова реалізація вимог законодавчих актів України за всіма компонентами нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців-юристів потрібного освітньо-кваліфікаційного рівня.

2. Прогностичність – передбачення здатності засвоєння змісту юридичного навчання особою, яка навчається, а також формування такого змісту юридичної освіти, що забезпечує здатність особи вирішувати перспективні завдання юридичної діяльності.

3. Діагностичність – забезпечення можливості вимірювання рівня відповідності освітньої та професійної підготовки вимогам, що визначаються в освітньо-професійних програмах та в освітньо-кваліфікаційних характеристиках [1, с. 124–125].

Розглядаючи тенденції розвитку юридичної освіти в Україні, необхідно також перелічити принципи, на яких базується юридична освіта:

1. Безперервність та поступове ускладнення навчального процесу. Безперервність полягає у тому, що кожна навчальна дисципліна є логічним продовженням попередньої.

2. Поєднання загальних та спеціалізованих знань у процесі навчання, необхідні для юриста будь-якого профілю, які складають базову основу юридичної освіти.

3. Поєднання теоретичного та прикладного у юридичному навчанні. Виявляється в апробації теоретичних положень на практиці, у максимальному наближенні юридичного навчання до життєвих реалій, у вирішенні конкретних ситуацій за допомогою та урахуванням фундаментальних досліджень сучасної юридичної науки.

4. Творчий підхід до розв'язання наукових проблем та практичних ситуацій. Прищеплення студентам почуття зацікавленості до нового, прагнення до творчого пошуку шляхів розв'язання визначених завдань на основі глибокого осмислення правових та інших соціальних явищ, з використанням сучасної методології [3].

Отже, з моменту незалежності України юридична освіта почала інтенсивно розвиватися.

Так, "Програма розвитку юридичної освіти на період до 2005 року" передбачала вдосконалення системи юридичної освіти, приведення її у відповідність із світовими вимогами, створення умов для задоволення потреб громадян у сучасній юридичній освіті та реалізації права на працю за здобутою спеціальністю, повне забезпечення потреб органів державної влади, правоохоронних органів та інших сфер юридичної практики у фахівців-юристах [3].

Проте ця Програма була виконана не в повному обсязі. Тому необхідно шукати шляхи удосконалення вищої юридичної освіти в Україні.

З цією метою С.Гусарев та О.Тихомиров пропонують:

1. Розробку стратегічних напрямків розвитку вищої юридичної освіти, відповідних концепцій, програм тощо.

2. Удосконалення:

- мережі вищих юридичних закладів;

- порядку громадського професійного контролю з боку самоврядних об'єднань юристів за створенням, реорганізацією та ліквідацією закладів юридичної освіти різних форм власності;

- структури професійної юридичної підготовки спеціалістів та ефективності їх використання з урахуванням потреб держави у спеціалістах-юристах з різним рівнем кваліфікації та відповідних обсягів державного замовлення, потреб недержавних суб'єктів соціальної діяльності, потенціалу вищих юридичних закладів, а також регіональних та фахових програм удосконалення структури підготовки спеціалістів-юристів.

3. Забезпечення якості освітньої діяльності вищих юридичних закладів освіти, зокрема:

- розробки державних вимог щодо вищої юридичної освіти, кваліфікаційних характеристик

фахівців-юристів для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів їх підготовки;

- освітньо-професійних програм вищої юридичної освіти за відповідним професійним спрямуванням;

- запровадження систем ступеневої підготовки фахівців-юристів, порядку участі корпорацій юристів у ліцензуванні;

- атестації та акредитації вищих юридичних навчальних закладів незалежно від форм власності;

- координація міжнародної діяльності вищих юридичних закладів;

- запровадження програм юридичної підготовки сертифікованих провідними зарубіжними юридичними університетами;

- впровадження централізованої інформаційної системи забезпечення навчального процесу і науково-дослідної роботи у вищих юридичних навчальних закладах, а також її підключення до світової комп'ютерної інформаційної мережі.

4. Поліпшення фінансової, господарської діяльності вищих юридичних навчальних закладів та соціального захисту учасників навчально-виховного процесу [1, с.119–120].

Проректор Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого В'ячеслав Комаров вважає, що для удосконалення юридичної освіти необхідно повніше враховувати головні фактори, які передбачають розвиток змісту вищої юридичної освіти, а саме:

- реалізація особисто-орієнтованої парадигми у системі вищої юридичної освіти;

- фундаменталізація вищої юридичної освіти;

- професіоналізація вищої юридичної освіти;

- перехід до різноманітних освітніх програм (за термінами, рівнями і напрямками навчання), що створить передумови для реального вибору індивідуальних освітніх траєкторій згідно з потребами і можливостями людини;

- розробка і застосування в освітню практику нового покоління державних стандартів вищої юридичної освіти;

- перехід від вивчення комп'ютерних технологій до освоєння інформаційних комунікативних технологій [5].

Ректор Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого, президент Академії правових наук Василь Тацій вважає, що однією з основних проблем юридичної освіти є те, що в державі до цього часу не визначений на нормативному рівні перелік тих професій і видів діяльності, якими повинні займатися особи з вищою юридичною освітою. Таким чином, не існує достатньо обґрунтованого державного замовлення на підготовку юристів. Крім того, зазначається, що в країні створена надто розгалужена мережа юридичної освіти, яка не відповідає не лише реальним потребам держави, а й здоровому глузду.

Ректор вважає, що поліпшення якості юридичної освіти залежить від поглиблення міжнародних аспектів юридичної освіти, розробки навчальних програм та інших матеріалів, що спрямовані на інтеграцію вищої юридичної освіти у Європейський та світовий освітній простір. Важливим напрямком співпраці є участь у спільних європейських проєктах з провідними вузами Європи, що допоможе подолати неконкурентоспроможність українських навчальних закладах на європейському та світовому ринках освітніх послуг [5].

Отже, тенденції розвитку юридичної науки і освіти в Україні обумовлені характером розвитку Українського суспільства та державності у конкретній історичній ситуації. Інтенсивний розвиток Української юридичної освіти почався з Декларації про державний суверенітет України. Саме утворення незалежної України спонукало до суттєвого перегляду змісту, системи і структури юридичної освіти. Державі необхідна була більша кількість правників, тому створювалися нові вищі юридичні навчальні заклади. Значно збільшилася кількість випускників з юридичною освітою, але суспільство зіткнулося з проблемою, яка полягала в тому, що якість знань випускників вищих юридичних навчальних закладів не завжди задовольняла потреби практики. Крім того, рівень був набагато нижчим ніж у попередні роки.

З метою надання юридичної освіти відповідного рівня необхідно повніше враховувати основні фактори, що визначають розвиток змісту вищої юридичної освіти, а саме: реалізація особисто орієнтованої парадигми у системі вищої юридичної освіти; фундаменталізація і професіоналізація вищої юридичної освіти; перехід до різноманітних освітніх програм (за термінами, рівнями і напрямками навчання), що створить передумови для реального вибору індивідуальних освітніх траєкторій згідно з потребами і можливостями особистості; розробка і застосування в освітній практиці нового покоління державних стандартів вищої юридичної освіти; перехід від вивчення комп'ютерних технологій до освоєння інформаційних комунікативних технологій.

Велике значення для розвитку юридичної освіти набуває поглиблення міжнародних зв'язків, розробка навчальних програм та інших матеріалів, що спрямовані на інтеграцію вищої юридичної освіти у Європейський та світовий освітній простір.

Зазначимо, що акредитація вищих навчальних юридичних закладів також відіграє важливу роль у розвитку сучасної юридичної освіти. Важливо, щоб у акредитації вищих юридичних навчальних закладів брали участь представники Міністерства юстиції.

Отже, розвиток української юридичної освіти передбачає удосконалення юридичної наукової і викладацької роботи, належний рівень підготовки фахівців, який відповідає державним стандартам.

Література

1. Гусарев С.Д., Тихомиров О.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): Навч. посіб. – 2-е вид., перероб. – К.: Знання, 2006. – 487 с. – (Вища освіта XXI століття).
2. Юридична наука і освіта на Україні / Авт. кол.: Ю.С.Шемшученко та ін.; АН України. Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького. – К.: Наук. думка, 1992. – 300 с.

3. <http://ua.textreferat.com/referat-6458.html>
 4. <http://law-edu.dp.ua/yurydychna-profesiya-i-yurydychna-osvita-v-ssha.html>
 5. <http://gotostudy.com.ua/news/862.html> – 61k -
 6. <http://www.yurpractika.com/article.php?id=I0003762> – 32k -
-

THE TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF LEGAL EDUCATION IN UKRAINE

O. V. Mykhailenko

The author of the article investigates the periods and the main tendencies of the development of legal education in Ukraine and analyzes the ways of improvement of legal education.

Key words: Ukraine, legal education.

НАШІ АВТОРИ

1. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, практичний психолог, учитель української мови і літератури Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
2. **Грона Наталія Вікторівна**, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
3. **Гулецька Яна Гаврилівна**, аспірантка Бердянського державного педагогічного університету.
4. **Дворник Юрій Феодосійович**, аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
5. **Деркач Юлія Володимирівна**, старший викладач кафедри фінансів та страхування Таврійського національного університету імені В.І.Вернадського.
6. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Дмитренко Вікторія Вікторівна**, здобувач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Євсеєва Ольга Вадимівна**, доцент кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Капуста Олена Миколаївна**, студентка IV курсу філологічного факультету групи УА – 41 Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Кивлюк Ольга Петрівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання інформатики Інституту педагогіки АПН України.
12. **Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Коваль Олена Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Ковнер Віра Володимирівна**, викладач кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Красновид Микола Михайлович**, викладач кафедри фізичного виховання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Кукса Богдана Владиславівна**, викладач англійської мови Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
17. **Лісковацька Христина Михайлівна**, аспірантка кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії.
18. **Лотиш Андрій Іванович**, аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Лукашова Ніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Михайленко Олена Вікторівна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач Чернігівського кооперативного технікуму.
21. **Пата Лілія Петрівна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
22. **Петренко Анатолій Андрійович**, начальник відділу вищих навчальних закладів, науки на науковій роботі управління освіти і науки Чернігівської обласної державної адміністрації.
23. **Плотников Сергій Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи Приазовського державного технічного університету.
24. **Помігуєва Лариса Петрівна**, викладач англійської мови Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
25. **Ревенчук Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
26. **Романюк Юлія Вікторівна**, викладач англійської мови Національного технічного університету України «КПІ».
27. **Селюнін Станіслав Миколайович** – тренер-викладач Дитячої і юнацької середньої школи м.Ніжина.
28. **Сливко Світлана Анатоліївна**, аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Сташевська І.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
30. **Федорина Тетяна Петрівна**, викладач Ніжинського агротехнічного інституту, аспірантка Національного аграрного університету.
31. **Харківська Алла Анатоліївна**, кандидат фізико-математичних наук, проректор з науково-педагогічної роботи Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.
32. **Шугалій Наталія Євгеніївна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Правила
оформлення та подання рукописів до журналу
“Наукові записки Ніжинського державного
університету ім. М.Гоголя”**

До опублікування в “Наукових записках...” приймаються наукові статті та повідомлення, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом;

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в “Наукових записках” (рецензія і витяг із протоколу для осіб без наукового ступеня чи наукового звання);

– **дані про автора** (прізвище, ім’я, по батькові, адреса, службовий та домашній номери телефону, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **резюме** англійською мовою до 6 речень (стислий виклад основного змісту), оформлене так само, як і початок статті;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15.00 грн. за 1 стандартну сторінку.**

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше аспектів загальної проблеми, які висвітлені у статті; формулювання цілей статті (постановка завдань); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки до статті і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту. Назва друкується великими літерами, прізвище та ініціали автора – під заголовком малими літерами. Далі йде коротка **анотація** (до 6 речень). Основний текст статті може розбиватися на розділи. Перед списком використаних джерел, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок “Література”. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела та сторінки ([7, с. 64], [2, с. 52], [18, с. 3]) і т.д.

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

Стаття повинна бути у науковому та науково-популярному стилі, за винятком попередніх посилань на роботи, або якщо інше зумовлене змістом.

Усі малюнки подаються на дискеті в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1, Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається у круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі є посилання у статті.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід повернути в редакцію протягом трьох днів.

Думка редколегії не завжди збігається із думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов, редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

**В редколегію журналу
“Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя”**

Заява

Я (Ми) _____

автори (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі “Наукові записки...”

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений (ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

“_____” _____ 200__ р.

Підпис