

ISSN 2309-9763

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 1(16)2014

м. Кам'янець-Подільський
2014

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м.Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І Франка, м. Дрогобич, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №4 від 17.04.2014 р.),*

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол №5 від 25.04.2014 р.).

Міжнародна редакційна колегія:

О.М.Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д.Березівська**, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **М.В.Головко**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Ващуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П.Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М.Засєкіна**, кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М.Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **П.С.Каньоса**, кандидат філологічних наук, професор (відповідальний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **В.С.Карпалюк**, кандидат філологічних наук, професор (мовний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А.Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.Б.Попова**, кандидат педагогічних наук, доцент, (заступник відповідального редактора), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д.Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М.Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І.Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України; **О.О.Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Н.О.Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілья. Представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-3643Р^р
Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009 р.*

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05 2010р. №1-05/4).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Буймістер Л.В.</i> ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЇЇ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ.....	8
<i>Вербицька П.В.</i> НОВІ ПІДХОДИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЮ	14
<i>Герасимова І. Г.</i> ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В МЕЖАХ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ	18
<i>Гоголь-Саєрій М. В.</i> ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА	24
<i>Urszula Gruca-Miąsik</i> POCZUCIE SENSU ŻYCIA MŁODZIEŻY STOSUJĄCEJ ŚRODKI PSYCHOAKTYWNE.....	29
<i>Игошина Н. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	38
<i>Кендзьор П. І.</i> СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СТРИЖЕНЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ	46
<i>Клос Л.Є., Фаласеніди Т. М.</i> ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США	52
<i>Ковальчук Л. І.</i> ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДОЛОГІВ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	58
<i>Коцопей Г.В.</i> ОМЕЛЯН ПАРТИЦЬКИЙ ПРО ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ	63
<i>Кучинська І. О.</i> МОТИВАЦІЯ АКТУАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙНО-ПОЛІТИЧНОГО НАПРЯМКУ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....	69
<i>Ментус І.Е.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРІ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	73
<i>Miąso Janusz</i> OD PSYCHOTRANSGRESJONIZMU KU POSTAWIE TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI – PANACEUM NA MEDIOLIZMU	77
<i>Олійник Н. Ю.</i> СПРИЙНЯТТЯ ТА РОЗУМІННЯ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	83

<i>Marek Paluch</i> ZJAWISKA PATOLOGII SPOŁECZNEJ W OPINII STUDENTÓW KIERUNKU PRACA SOCJALNA (KOMUNIKAT Z BADAŃ).....	89
<i>Петров А.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ.....	96
<i>Поліщук С.В.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ.....	101
<i>Савшак Т. М.</i> НАВЧАЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ СЕРЕДНІХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.	108
<i>Сгадова В.В.</i> МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ	115
<i>Чухно Л.А.</i> ЗБАГАЧУВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ	119

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Аліксійчук О.С. , Федорчук В.В.</i> ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СЕСТЕР СТАРИЦЬКИХ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ КІНЦЯ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	125
<i>Галушко М. В.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИМ РОЗВИТКОМ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ..	130
<i>Горох Г. В.</i> ЗБАГАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УСНОЮ НАРОДНОЮ ТВОРЧІСТЮ	135
<i>Горячок І. В., Зубчук М.</i> ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ.....	139
<i>Градовський А.В.</i> ПРОБЛЕМА СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ УЧНЯМИ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ	142
<i>Карпалюк В. С.</i> ЕЛЕМЕНТИ СТИЛІСТИКО-СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	145
<i>Коваленко Ю. В.</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ KEYС-МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	151
<i>Кучинська І. О.</i> ІДЕЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ	156

<i>Лаврусевич Н.О.</i>	
ТВОРЧИСТЬ БРОНІСЛАВА ГРИЩУКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ: ЕСТЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР КРИЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ.....	160
<i>Лілік О. О.</i>	
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ІМПРЕСІОНІСТИЧНИХ ТВОРІВ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ (НА МАТЕРІАЛІ «БЛАКИТНОГО РОМАНУ» ГНАТА МИХАЙЛИЧЕНКА)	163
<i>Нежива Л. Л.</i>	
СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО ЛІТЕРАТУРНІ НАПРЯМИ.....	168
<i>Никитюк С.І.</i>	
ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ СИСТЕМИ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	173
<i>Петрович О. Б.</i>	
ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В МЕТОДИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ.....	177
<i>Саєнко Н.С.</i>	
ФОРМУВАННЯ САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ У РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	182
<i>Сторчова Т.В.</i>	
ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЛАТИНСЬКА МОВА»: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД	187
<i>Ткачук Г. П.</i>	
ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КРИЗЬ МЕТОДИЧНУ СПАДЩИНУ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ.....	192
<i>Торчинська З.К.</i>	
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЛЕГЕНДИ	196
<i>Тур О.М.</i>	
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА.....	201
<i>Шуляр В.І.</i>	
УРОК РЕФЛЕКСИВНО-КОРЕКТИВНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ, НОРМ І ЦІННОСТЕЙ ІЗ ЛІТЕРАТУРИ: ЗА ІМПЕРАТИВАМИ Н. ВОЛОШИНОЇ.....	205
<i>Яценко Т.О.</i>	
НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	214
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Алексєєв О. М.</i>	
КОМП'ЮТЕРНО-ОПОСЕРЕДКОВАНІ КОМУНІКАЦІЇ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	220
<i>Левін П. Б.</i>	
МІСЦЕ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ЗАСВОЄННІ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНИХ НАУК УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	225

<i>Мікрюков О. О.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕРМІНІВ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ	231
<i>Моцик Н.Д.</i> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	236
<i>Моцик Р.В.</i> ВИВЧЕННЯ ПРИСТРОЇВ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	242
<i>Рева Т. Д.</i> СТРУКТУРУВАННЯ КУРСУ АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ	247
<i>Шаран В. Л., Шаран О. В.</i> МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	251
 РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Борисова Т.В.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	258
<i>Воєвідко Л. М.</i> МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ТРАДИЦІЯ В. ПУХАЛЬСЬКОГО У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ (НА МЕЖІ ХІХ-ХХ СТ.).....	263
<i>Гречаник Н. І.</i> СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО- ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	268
<i>Заходякін О.В.</i> ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ- МУЗИКАНТІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	274
<i>Карась Г. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	278
<i>Карташова Ж. Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА- ІНСТРУМЕНТАЛІСТА	286
<i>Лабунець В. М.</i> ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	292
<i>Маринін І. Г.</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ – КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ: ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ	298
<i>Мозгальова Н. Г.</i> ТВОРЧО-ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	304

РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

<i>Бабюк С. М.</i> ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	309
<i>Бабюк Т. Й.</i> СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	314
<i>Муковіз О. П.</i> ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	320
<i>Ратушняк О. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	325
<i>Талаш І. О.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	330
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	335

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 371.20:351.851

Буймістер Л.В.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЇЇ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ

У статті висвітлено ретроспективу розвитку державно-громадського управління в Україні: розкрито мету, завдання, зміст, моделі державно-громадського управління закладами освіти в сучасних умовах.

Ключові слова: державно-громадське управління, громадянське суспільство, громада, прозорість, шляхи розвитку, партнерські стосунки.

Українське суспільство як і все людство перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів, швидких змін умов життя, посилення конкурентних засад та утвердження інноваційного типу розвитку, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого удосконалення. У сучасних умовах розвиток освіти перестає бути тільки справою держави. Він став полем багатоаспектної партнерської взаємодії центральних і регіональних державних органів з органами місцевого самоврядування, освітніми закладами, педагогами, батьками, учнями, потенційними роботодавцями, громадськими об'єднаннями. Лише поєднання зусиль держави та громади як рівноправних партнерів у створенні стратегій реформування освітнього процесу, забезпеченні контролю його якості, посиленні соціального захисту усіх учасників, розширенні мережі закладів освіти, підготовці компетентних кадрів може забезпечити повноцінне та всебічне розв'язання проблем державного управління у сфері освіти. Управління освітою повинно бути державно-громадським, закони залишатимуться малодійовими без суспільної підтримки.

Під державно-громадським управлінням освітою найчастіше розуміється процес поєднання різноспрямованої діяльності державних та суспільних суб'єктів управління в інтересах людини, соціуму, влади, а предметом його взаємоузгодження та спрямування дій різних за природою і напрямом сил на розвиток освітньої системи. Головною перевагою цього типу управління вважається оптимальне задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу в зваженій взаємодії громадськості і владних структур. Важливо наголосити саме на гармонійному поєднанні у державно-громадському управлінні загальнодержавних регулювань та індивідуальних суспільних ініціатив і визначальній ролі останніх як фактора, що сприяє децентралізації управління освітою й автономізації діяльності навчальних закладів. Тому в державі має бути створена, як це і належить демократичному суспільству, не державно-громадська, а громадсько-державна система управління.

Демократичні підходи до управління в освітній галузі в Україні здійснюються з прийняттям низки законодавчих актів в яких розкриваються засади переходу від традиційної до державно-громадської системи управління шляхом чіткого розмежування функцій між центральними,

регіональними і місцевими органами управління; активації участі батьків, зацікавлених сторін, піклувальних та інших рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в освітньому процесі навчальних закладів тощо. Для України актуальним залишається процес децентралізації управління освітою, розширення автономії навчальних закладів, наближення їх до місцевого оточення, розвитку співробітництва навчальних закладів і громадських організацій.

Конкретні питання управління освітою в Україні вирішуються системою державних органів і органів місцевого самоврядування. До органів управління освітою в Україні належать: Міністерство освіти і науки України, міністерства і відомства України, яким підпорядковані заклади освіти, Вища атестаційна комісія України, місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Враховуючи, що проблема забезпечення якості середньої і вищої освіти в контексті входження України до Болонського процесу набула загальнонаціональної ваги та міжнародної значущості, доцільно було б уже у найближчий період покласти функції науково-методичного забезпечення управлінської діяльності в частині державно-громадського управління якістю освіти на новий загальнодержавний орган зі створенням відповідних спеціальних підрозділів на регіональному рівні – управлінь з проблем забезпечення якості освіти та управлінь моніторингу якості освіти в усіх областях і регіонах України.

Місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, здійснюючи державну політику в галузі освіти і в межах своєї компетенції, встановлюють, не нижче означених Міністерством освіти і науки України, мінімальних нормативів, обсяги бюджетного фінансування закладів освіти, установ, організацій системи освіти, що є комунальною власністю, та забезпечують фінансування витрат на їх утримання; забезпечують розвиток мережі закладів освіти та установ, організацій системи освіти, зміцнення їх матеріальної бази, господарське обслуговування; здійснюють соціальний захист працівників освіти, дітей, учнівської молоді, створюють умови для їх виховання, навчання і роботи відповідно до нормативів матеріально-технічного та фінансового забезпечення; організують облік дітей дошкільного та шкільного віку.

Своєю управлінською діяльністю місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування контролюють виконання вимог щодо навчання дітей у закладах освіти; вирішують питання, пов'язані з опікою неповнолітніх, які залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт, захист їх прав, надання матеріальної та іншої допомоги; створюють належні умови за місцем проживання для виховання дітей, молоді, розвитку здібностей, задоволення їх інтересів; забезпечують у сільській місцевості регулярне безкоштовне підвезення до місця навчання і дому дітей дошкільного віку, учнів та педагогічних працівників; організують професійне консультування молоді та продуктивну працю учнів; визначають потреби, обсяг і розробляють пропозиції щодо державного замовлення на підготовку робітничих кадрів для регіону.

Для вирішення цих завдань місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування створюються відповідні органи управління освітою – відділи освіти та управління (на обласному рівні), які діють на підставі законів України «Про освіту», «Про місцеве самоврядування в Україні», «Про місцеві державні адміністрації», положень про відділи та управління освіти місцевих органів самоврядування та органів виконавчої влади, які приймаються на підставі типових положень, інших нормативних актів.

Важливу організаційну роль у механізмі державно-громадського управління якістю освіти мають зіграти загальнодержавний орган управління якістю освіти, професійні організації освіти, громадські організації з їх регулюючими функціями, органи самоорганізації населення. Своєю сукупною діяльністю вони можуть правомірно захистити суспільні інтереси, інтереси

професіоналів-практиків і професійних асоціацій та власні інтереси, підтримуючи свою впливову позицію управлінського органу. За таких умов управління, вмотивоване суспільними інтересами, суміщається з управлінням, що ґрунтується на корпоративних інтересах і культурі у сфері освіти.

У нашій країні відповідно до Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» органи місцевого самоврядування виконують важливі управлінські функції: забезпечують здобуття неповнолітніми загальної середньої освіти, сприяють діяльності дошкільних та позашкільних навчально-виховних закладів, дитячих, молодіжних та науково-просвітницьких організацій; забезпечують у межах надання їм повноважень доступність і безоплатність освіти на відповідній території, можливість навчання в школах державною та рідною мовою. Органи місцевого самоврядування також організують облік дітей дошкільного та шкільного віку; надають допомогу випускникам шкіл у працевлаштуванні тощо. Відповідно до Положення про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів органи місцевого самоврядування створюють навчальні заклади або видають дозволи засновнику на створення навчально-виховних закладів усіх типів незалежно від їхнього статусу та належності.

Аналогічні повноваження відповідно до Конституції та законодавства України мають і місцеві державні адміністрації.

Усі навчальні та виховні заклади незалежно від форм власності та порядку утворення в установленому законодавством порядку здійснюють оперативний та бухгалтерський облік своєї діяльності як господарської, так і суто навчально-виховної), за правильністю якого посадові особи цих закладів несуть встановлену законодавством України дисциплінарну, адміністративну та кримінальну відповідальність. Контроль за виконанням вимог законодавства України освітніми закладами у галузі навчально-виховної роботи здійснюють вищі органи відносно підпорядкованих їм закладів освіти системи Міністерства освіти і науки України. Контроль здійснюють також спеціальні контролюючі органи відомчої спрямованості, такі як Державна інспекція закладів освіти, що утворена при Міністерстві освіти і науки України. Вони здійснюють так званий відомчий контроль. А з інших питань – у галузі бюджетної, фінансової дисципліни, дотримання природоохоронного законодавства тощо – органи місцевого самоврядування, виконавчої влади і спеціальні контролюючі органи – органи міжвідомчого та надвідомчого контролю.

Серед основних завдань управління освітою прийнято виділяти: участь у забезпеченні реалізації державної політики у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності, трансферу технологій та інтелектуальної власності; забезпечення розвитку системи освіти з метою формування гармонійно розвиненої, соціально активної, творчої особистості; створення в межах своїх повноважень умов для реалізації рівних прав громадян України на освіту, для соціального захисту дітей дошкільного та шкільного віку, студентської молоді, педагогічних, наукових та інших працівників закладів та установ освіти і науки.

До них також відносяться: створення умов для здобуття громадянами повної загальної середньої освіти відповідно до освітніх потреб особистості та її індивідуальних здібностей і можливостей, реалізації їх права відповідно до законів України на здобуття вищої освіти; забезпечення розвитку освітнього, творчого (інтелектуального), наукового та науково-технічного потенціалу з урахуванням національно-культурних, соціально-економічних, екологічних, демографічних та інших особливостей області. Йдеться також про здійснення контролю за дотриманням актів законодавства з питань освіти і науки, виконанням навчальними закладами усіх форм власності державних вимог щодо змісту, рівня та обсягу дошкільної, позашкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти, а також за дотриманням актів законодавства у сфері трансферу технологій, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності. За умов реформування гостро постає завдання оптимальної координації діяльності навчальних

закладів та наукових установ, що належать до сфери управління обласної державної адміністрації та організації роботи з їх кадрового, матеріально-технічного і науково-методичного забезпечення.

Сьогодні серед завдань управління освітою особливої актуальності набуває своєчасне проведення моніторингу у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності, трансферу технологій та інтелектуальної власності, сприяння захисту прав інтелектуальної власності в області; формування регіональної наукової та науково-технічної політики, впровадження інноваційних заходів, здійснення трансферу технологій, спрямованих на соціально-економічний розвиток області; сприяння розробленню і використанню технологій та їх складових частин згідно з потребами області.

Всі складові компоненти державно-громадського механізму управління освітою мають піклуватись про сприяння функціонуванню і розвитку системи науково-технічної та економічної інформації в області, райони, місті, формуванню баз даних і фондів науково-технічної інформації про технології та їх складові частини, що відповідають потребам області; про підтримку інтеграції вітчизняної освіти і науки у світову систему із забезпеченням збереження і захисту прав інтелектуальної власності та національних інтересів.

Громадськість має значний потенціал впливу на розвиток системи освіти, що актуалізує питання становлення державно-громадського типу управління освітою.

До переваг громадської складової належать: незалежність дій органів самоврядування в спільному управлінні; широка соціальна основа участі громадськості в співуправлінні і діяльності школи; практика відкритих і публічних обговорень і ухвалення рішень; заохочення ініціативи; урахування думки меншості. Недоліками громадської складової є: нестача ресурсів і можливостей фінансування проектів розвитку; недостатній рівень професіоналізму більшості учасників.

Головним завданням державно-громадського управління є забезпечення діалогу структур державного управління з органами громадського самоврядування, установами рухомої рівноваги між державним регулюванням та процесами самоорганізації, що відбуваються в соціально-педагогічних системах. Крім того, завданнями такого управління є реалізація законодавчо визначених прав педагогів, учнів та їх батьків на участь в управлінні навчальним закладом; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток узгоджувальних механізмів розв'язання протиріч і конфліктів між усіма суб'єктами.

Змістом державно-громадського управління освітою є діяльність його суб'єктів за двома принципами:

- 1) забезпечення функціонування освітньої сфери: участь у підготовці, прийнятті та реалізації нормативно-правової бази; взаємодія державних органів і громадських об'єднань та організацій, які сприяють гармонізації, гуманізації та громадсько-правовому закріпленню різноманітних організаційних та організаційно-правових форм взаємовідношень учасників навчального процесу; залучення в освіту сил і засобів юридичних та фізичних осіб;
- 2) розвиток системи освіти; розроблення та реалізацію відповідних програм, які спрямовані на її модернізацію; вдосконалення змісту, форм і методів освітньої діяльності; підготовку, прийняття і введення в дію нормативних документів щодо стимулювання закладів освіти та органів управління ними.

Зміст державно-громадського управління складає діяльність його суб'єктів з інтеграції трьох напрямів роботи: демократизація діяльності органів державної влади й управління освітою; розвитку самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів); створенню та організації діяльності громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення.

Важливу роль у розумінні сутності феномену державно-громадського управління освітою відіграють наступні його принципи:

- 1) незалежності й паритетності органів державного і громадського управління освітою;
- 2) комплексного використання економічних та інших ресурсів держави й суспільства суб'єктами державно-громадського управління освітою;
- 3) цільової спрямованості діяльності суб'єктів державно-громадського управління освітою на реалізацію потреб та інтересів учасників освітнього процесу, суспільства, держави;
- 4) правової обґрунтованості домагань учасників освітньої діяльності на участь у державно-громадському управлінні загальною середньою освітою як на рівні загальноосвітнього закладу, так і на місцевому, регіональному і центральному рівнях;
- 5) відкритості й гласності, згідно з яким діяльність суб'єктів державно-громадського управління освітою відкрита для всіх учасників освітнього процесу і забезпечується одержанням інформації;
- 6) свободи й самодіяльності, що означає можливість кожного суб'єкта державно-громадського управління освітою вільно обирати методи й засоби здійснення управлінської діяльності та виявляти при цьому активність і самодіяльність;
- 7) узгодженого розподілу повноважень і сфер відповідальності між державними і громадськими органами управління освітою на кожному її рівні й етапі функціонування і розвитку;
- 8) надання повноважень органам управління освітою в державній вертикалі згори донизу, у громадській навпаки – знизу вгору;
- 9) цивілізованого розв'язання конфліктів і суперечностей між державними і громадськими органами управління на кожному рівні управління шляхом застосування загальноприйнятих узгоджувальних механізмів і процедур.

Серед різноманітних аспектів впровадження державно-громадського типу управління освітою особливого значення набувають питання її фінансування. Щоб забезпечити перехід від державної до державно-громадської системи управління освітою, потрібно передусім перейти до державно-громадської системи її фінансування. Це доцільно розпочинати зі створення Фонду розвитку освіти та відповідних фондів розвитку шкіл, кошти до яких надходять на депозитні рахунки в банках. Куди і як використовувати ці кошти, вирішують громадські ради відповідних рівнів. При цьому фонд розвитку освіти формується з таких джерел:

- 1) міського бюджету через цільове скерування частки місцевих податків;
- 2) інноваційного фонду;
- 3) цільових коштів підприємств і організацій, зокрема іноземних інвестицій;
- 4) цільових внесків різних державних, приватних та громадських організацій, благодійних фондів;
- 5) добровільних пожертвувань (внесків) окремих громадян, меценатів.

Становлення державно-громадського типу управління освітою сприяє формуванню інноваційного типу педагогічного процесу.

Узагальнюючи сучасні інтерпретації поняття «інновації», слід зазначити, що, по-перше, вони завжди містять нове вирішення актуальної проблеми; по-друге, їх використання зумовлює якісно нові результати; по-третє, їх впровадження зумовлює якісні зміни інших компонентів системи.

В процесі становлення інноваційної освіти в Україні, виокремлюються дві точки зору щодо інновацій як таких. Прибічники першого «описового» підходу ототожнюють поняття «інновація», «новинка», «новизна» тощо. Наявність певної новизни є достатнім аби ті чи інші процеси, діяльність вважати інноваційними. Даний підхід не відображає предметного,

функціонального змісту інновацій, не бере до уваги наслідків їх упровадження, оперуючи такою логікою; усе, що нове, те інноваційне.

Другий «змістовний» підхід пов'язує інновації насамперед з конкретними соціальними змінами, до яких вони приводять. Інновація – це, у першу чергу, не те, що є новим, а те, що змінює середовище її впровадження. Таким чином, новизна є лише фактором інноваційності. Найбільше значення має не стільки сама інновація, її природа, скільки результативність її впровадження в конкретне соціальне середовище, її необхідність для розвитку та вдосконалення даного середовища.

Інноваційну діяльність слід розуміти як діяльність щодо цілеспрямованого вдосконалення навколишнього середовища, а інноваційні процеси – як процеси, що пов'язані зі створенням, освоєнням та розповсюдженням інновацій, як поєднання різноманітних умов (організаційних, управлінських, економічних, соціокультурних тощо) впровадження інновацій.

Освітні інновації розкриваються через низку інших понять: інноваційна освіта, інноваційний розвиток освіти, інноваційний процес, інноваційна діяльність, управління інноваційною діяльністю.

Формування інноваційного типу педагогічного процесу передбачає цілеспрямований систематичний вплив на цей процес з боку державних органів управління освітою та громадськості. Управління педагогічною інноватикою в системі освіти повинно враховувати спрямування управління та управлінських рішень, відгук на інновації, суспільне і громадське реагування, системоутворюючу роль інтегрованого управління для вибору типу управління, а саме за потребами і можливостями навчальних закладів і сучасними вимогами суспільства.

Список використаних джерел

1. Конституція України від 28 червня 1996 року // Відомості Верховної Ради (ВВР), 1996, № 30, с. 53.
2. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року №1060-XII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 1991, №34, ст. 451. (Із змінами за 1993-2011 рр.)
3. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 року №280/97-ВР // Відомості Верховної Ради (ВВР), 1997, №24, с. 170.
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів» від 5 квітня 1994р. №228.-Київ, 1994.
5. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти // Вища освіта України. – 2009. – С. 5-14.
6. Вознюк Л.В. Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Вознюк. – Житомир, 2007, - 20 с.
7. Гаєвська Л. Державно-громадське управління освітою: теоретичний аспект / Л.Гаєвська // Вісн.НАДУ. – 2007. - №4. – С. 37-47.
8. Грабовський В.А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні: автореф. дис. ... канд. наук з держ. Упр.: 25.00.02 / В.А.Грабовський. – К., 2006. – 20 с.
9. Лалак Н.В. Сучасні інноваційні підходи в управлінні освітою / Н.В.Лалак // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2011. - №20. – Ч. I.

Annotation. The report highlights the retrospective of the development of social state administration in Ukraine, develops the aim, tasks, contents and models of social state administration of educational establishments under contemporary conditions of functioning of the country.

Key words: state-public governing, civic society, community, transparency, directions of development, partnership development.

УДК: 37.018.43

Вербицька П.В.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЮ

Бачення музею як культурно-просвітницького закладу у сучасних умовах доповнюється розумінням його активної ролі у розвитку музейної комунікації із аудиторією, що забезпечує підвищення професійного рівня і суспільної ролі музейної діяльності.

Ключові слова: аудиторія, комунікація, музей.

Музей є універсальним засобом реалізації історико-культурної спадщини, основним засобом її інтеграції в суспільство. Усі види і напрями музейної діяльності є формами реалізації контактів щодо культурних явищ і феноменів. Музей є важливим центром освіти, виховання, духовного розвитку особистості. Єдність експозиційної та освітньої складових забезпечує реалізацію комунікативних можливостей експозиції музею. Проблема переосмислення музейної діяльності в сучасних соціокультурних умовах характеризується інтенсивним пошуком нових засобів підвищення її якості та ефективності.

Проблема культурно-просвітницької діяльності музею є предметом активних наукових пошуків зарубіжного музеєзнавства. Інтерес до цієї проблематики в Україні виник з деяким запізненням, що зумовлено низкою суспільно-політичних та економічних чинників розвитку українського суспільства в умовах незалежності. До проблеми освітньо-виховних можливостей музею звертаються у своїх працях українські науковці О. Караманова, Ю. Ключко, Т. Сидоренко, В. Снагощенко, Н. Пусепліна, І. Ткаченко, І. Філоненко та ін. Проте необхідність перегляду традиційних форм діяльності музею із аудиторією залишається актуальним предметом сучасного наукового пошуку.

Метою статті є пошук шляхів удосконалення просвітницької діяльності музею з аудиторією у контексті соціокультурних викликів.

Сучасні суспільні потреби – зростання культурної самосвідомості особистості, інтересу до культурно-історичної спадщини, розвитку міжкультурних контактів – зумовили зміну взаємодії музею із відвідувачами, форм і методів музейної роботи, спрямованої на ефективну взаємодію музеїв та соціуму.

Для виконання цих функцій він потребує зворотного зв'язку відвідувачами, врахування їх думок, оцінок, потреб і установок. Тобто йдеться про необхідність інформації, яка дає змогу оцінити можливості форми роботи з відвідувачами.

У основі сучасного підходу до музейної діяльності покладено зміну ставлення музею до аудиторії, перетворення відвідувача в активного учасника музейної комунікації, партнера. Ідея безпосередньої участі відвідувача в діяльності музею втілюється у країнах Заходу, що виявляється у залученні відвідувачів до реалізації музейних проєктів, комплектування, експонування, інтерпретації колекцій, поширення інформації, планування роботи музеїв, справи охорони пам'яток історії та культури.

Поняття музейної аудиторії є провідним поняттям сучасного музеєзнавства, пов'язане із міждисциплінарним підходом до музейної діяльності, активізацією та реалізацією диференційного підходу до музейної аудиторії, пошуком нових форм роботи із відвідувачами.

На зміну традиційній музейно-педагогічній парадигмі, що полягає у трансляції наукових знань музейним працівником відвідувачеві, у сучасних умовах набуває розвитку концепція музейної комунікації, що передбачає активну інтеграцію музею у соціум. У контексті теорії комунікації види і напрями музейної діяльності спрямовуються на реалізацію різноманітних контактів щодо культурних явищ та феноменів.

Водночас в українському суспільстві, на думку більшості дослідників, зберігається певна дистанція, відчуження музеїв від суспільства. Музейна діяльність спрямовується в основному на формування та дослідження колекцій, а питання контакту із аудиторією займає другорядні позиції, обмежуючись екскурсійною роботою. Тому традиційні методи екскурсійної та експозиційної роботи стають усе менш популярними. Отже, суперечність між можливостями традиційних методів музейної діяльності й потребами сучасної практики є відчутною у сучасній соціокультурній ситуації і потребує науково-практичного вирішення.

Поняття «музейна комунікація», що є в сучасному музеєзнавстві одним із провідних, має широке трактування. З одного боку, з ним пов'язані спроби визначити соціальні завдання музею як чинника, що забезпечує взаємодію різних культур. А з іншого, стосується конкретних напрацювань, спрямованих на удосконалення форм і методів взаємодії музею і аудиторії.

Такий підхід дає змогу розглядати експозицію, її інтерпретатора і відвідувача учасниками процесу комунікації, у ході якої відбувається не лише передача інформації, а здійснюється діалог, обмін думками, виникає співпереживання, що активізує пізнавальну діяльність особистості.

В основі сучасного розуміння просвітницької діяльності музею дослідниками формулюється нове бачення соціального та культурного контексту його функціонування, що приводить до перегляду традиційної структури музейної роботи. На думку англійського дослідника К.Хадсона, завдання музеїв не може обмежуватися лише передачею відвідувачам наукових знань, необхідно враховувати також мотиви та емоційні запити аудиторії, бо інтереси більшості людей не вкладаються у предметні рамки окремих наук [3, с. 26].

Сучасне поняття музейної комунікації базується на поєднанні структурного підходу до аналізу комунікаційних процесів, розвинутого К.Шеноном, і широкої соціокультурної проблематики, яку порушив М.Мак-Люен. Увага до якісних процесів комунікації, їх вплив на значення і цінності людського існування, відображена у концепції канадського філософа М.Мак-Люена, обґрунтованій у 60-х рр. ХХ ст. Відповідно до її основних положень суспільний поступ розглядається у контексті розвитку засобів комунікації (мова, дороги, гроші, друк, комп'ютер тощо). На думку вченого, сучасні музеї мають подолати практику книжкової, розповідної передачі знань, яка характерна для епохи, коли домінуючою формою комунікації було книгодрукування. У сучасних умовах належна увага має надаватися тактильній інформації, живому діалогу із відвідувачами, розвитку можливостей вільної орієнтації та вибору людиною різної інформації, що створюється у музеї.

Канадський вчений Д.Камерон здійснив спробу розглянути музей як комунікативну систему. На думку вченого, специфічною особливістю музею, що відрізняє його від інших комунікаційних систем, є візуальний та просторовий характер музейної комунікації, що представляє процес спілкування відвідувача із реальними речами [2, с. 33]. Умовами такого спілкування є здатність відвідувача розуміти мову речей, а з іншого – здатність організаторів експозиції з допомогою експонатів вибудовувати особливі невербальні просторові висловлювання.

Д.Камероном сформульовано ряд пропозицій, що стосуються організації музейної професійної діяльності, а також взаємодії музею із аудиторією. Завдання екскурсорода (музейного педагога), на думку дослідника, полягає не у спробі перевести візуальні висловлювання у вербальну форму, підміняючи процес реального розуміння відвідувачами змісту експозиції, а навчати відвідувачів мові предметів, незалежно від їх віку. Художник та дизайнер, котрі професійно володіють мовою візуально-просторової комунікації, мають бути залученими до організації музейної експозиції. У структурі професійної музейної діяльності, зазначав Д. Камерон, мають з'явитися музейні психологи і соціологи, призначенням яких є забезпечення «зворотного зв'язку», необхідного для підвищення ефективності музейної комунікації шляхом корекції процесів створення експозиції і процесів її сприйняття відвідувачами [2, с. 39]. Запропонована Д. Камероном теорія музейної комунікації дала змогу переглянути традиційний підхід до відвідувача як об'єкта навчання і виховання. Відвідувач стає суб'єктом, повноправним учасником процесу комунікації, партнерського діалогу в музейному просторі.

Задля реалізації соціально-комунікативних функцій музеїв використовує засоби – музейний предмет та музейне середовище. Здійснюючи відбір експонатів, вилучаючи їх із культурно-історичного середовища, зберігаючи їх та систематизуючи, музей стає специфічним каналом культурно-історичної комунікації, носієм історичної пам'яті. Водночас музейна експозиція, що представляє сукупність музейних предметів, формує предметно-просторове середовище музею, що є каналом музейної комунікації. Естетична цінність музейного експонату визначається його історико-культурним контекстом, який формує ставлення до предмету, а також пов'язаному з ним певного явища чи процесу. Але не лише музейні предмети, але й музейне середовище (територія, споруди, експозиція, архітектурні пам'ятки тощо) є культурним простором, втіленням естетичної функції музейної інформації. Експозиція музею, яка є образним втіленням музейної інформації, основним місцем контакту відвідувача з культурно-історичною спадщиною, є також важливим каналом зворотного зв'язку, який гнучко реагує на будь-які зміни у соціокультурній ситуації.

Процес спілкування базується на основі певних уявлень, що складаються у сприйнятті людини. Міжособистісна перцепція не лише відображає у свідомості учасників спілкування цілей, мотивів, установок, але й сприйняття їх, що є основою взаємовідносин. Принципами гуманістичного спілкування є наступні: особистість як унікальна цілісна система, для якої характерною є відкрита можливість самоактуалізації та самореалізації, відкрите спілкування, зумовлене внутрішніми мотивами, позитивним ставленням до суб'єкта спілкування.

На думку дослідників, процес художнього сприйняття не зводиться до засвоєння знань про твори мистецтва чи до передачі знань, як відбувається в історичних музеях. Його мета – створення умов для розвитку естетичних переживань та сприйняття [4, с. 43]. Ця думка була розвинута у працях бельгійського дослідника Ж.П.Вандена Брандена, який зазначав, що історичні музеї також покликані сприяти розвитку почуттів відвідувачів, виховуючи вміння спостерігати, аналізувати і захоплюватися [1, с. 67]. Концепція контактного сприйняття в музеї ґрунтується на положенні про те, що чим більше органів чуття індивіда залучено до сприйняття предмета чи явища, тим повніше уявлення, адекватне об'єктивній реальності, вона отримує.

Підхід до музейної комунікації із аудиторією, що має на меті подолання культурно-історичної дистанції, встановлення зв'язку між минулим, сучасним і майбутнім, передбачає, що у музеї відбувається опосередковане спілкування відвідувача з тими, хто створив, володів чи користувався експонатами (Х. Хеленкемпер), де експонат є знаком суспільно-історичного змісту (Ю. Ромедер), а мова експозиції є засобом спілкування з іншою культурою.

Музейний предмет і музейне середовище є носіями емоційно-образної інформації, набуваючи значення символу певної історичної епохи, явища чи події. Умовою комунікативного впливу як результату обміну інформацією є наявність спільної для суб'єктів комунікативного процесу системи знаків і кодів, врахування відмінностей аудиторії (соціальних, професійних, вікових, гендерних, політичних тощо). Наявність спільної системи значень знакових систем є основою взаєморозуміння і взаємодії суб'єктів у процесі музейної комунікації.

У процесі музейної діяльності здійснюється активний обмін інформацією, що включає сприйняття інформації, осмислення, взаємне інформування суб'єктів та їх активність у діалоговій взаємодії, налагодження спільної діяльності. Процес музейної комунікації, змістом якого є організація контакту музейних працівників із аудиторією, може бути безпосереднім чи опосередкованим (через експозицію), монологічним чи діалогічним. Водночас діалогічне спілкування передбачає зміну ролей у процесі спілкування. Ефективність роботи з музейною аудиторією значним чином залежить від обізнаності музейних працівників із закономірностями комунікативного процесу, особливостями сприйняття і засвоєння музейної інформації різними категоріями відвідувачів. Науковий підхід до просвітницької діяльності музею передбачає знання не лише основ музеєзнавства, але й основних положень педагогіки та психології. Визначення ефективних форм і методів музейної комунікації є важливою науковою проблемою.

Взаємодія музею із відвідувачами передбачає взаємодію музейної аудиторії, спеціалістів різного профілю, а також громадськості у процесі освоєння культурно-історичного середовища. Її найважливішою характеристикою є спільне прийняття та реалізація рішень громадськості стосовно культурно-історичної спадщини краю, регіону тощо. У процесі формування, вивчення та інтерпретації музейних колекцій беруть участь спеціалісти різного профілю, а відтак міжпрофесійна комунікація, перетворення музею у місце співпраці представників різних професій, творчих груп сприяє розширенню змісту музейної діяльності, підвищенню її комунікативної ефективності, посиленням зв'язків музею із громадськістю. З метою відтворення культурно-історичного середовища музей використовує різні методи від консервації до безпосереднього впровадження в сучасну практику реконструйованих елементів середовища.

Музей – це соціокультурний простір, де на певному історико-культурному матеріалі виявляються різні культурні контакти. Процес музейної комунікації передбачає не лише безпосереднє чи опосередковане спілкування відвідувачів із працівниками музею, його експонатами, але й спілкування між різними категоріями музейної аудиторії – відвідувачами, що відрізняються за віковою, етнічною, гендерною, конфесійною ознакою, освітнім та науковим рівнем.

Водночас варто зазначити, що ефективність музейної комунікації із аудиторією забезпечується такими умовами: рівень підготовленості відвідувачів до сприйняття музейної інформації, можливості експозиції та професіоналізму інтерпретатора, форм та методів музейної роботи.

Основними засадами музейної комунікації із відвідувачами у контексті гуманістичної педагогіки є гуманні відносини, активна взаємодія у процесі їхньої реалізації у ході активної діяльності, позитивний взаємовплив, який сприяє формуванню культурно-освітнього середовища музею. Пріоритетом музейної комунікації є гармонізація особистості через розвиток творчих здібностей, а методом її досягнення є діалог у широкому його розумінні (діалог з пам'яткою, музейним працівником, педагогом, міжособистісні діалоги з приводу конкретної пам'ятки та музею).

У сучасних умовах змінюється вектор зв'язків музею із соціумом: музей не тільки відбирає із навколишнього середовища артефакти, предмети, але й надає їм історичного та естетичного значення. Відповідно музей, розширюючи своє середовище експозиціями, пам'ятками архітектури, що стають об'єктами показу, із звичайного просвітницького закладу перетворюється в особливу систему виробництва культурних цінностей. Музейна діяльність у ширшому вимірі – це суспільна діяльність із збереження та популяризації історико-культурної спадщини, має стати складовою частиною місцевих соціокультурних процесів.

Це зумовило означення нової функції музею, що полягає в освоєнні культурної спадщини, відтворенні культурно-історичного середовища, використанні культурного потенціалу минулого у сучасних культурних процесах.

Музей має потенційні можливості організації соціокультурних процесів у краї. Культурне середовище, що формується у процесі взаємодії природного і культурно-історичного середовища із сучасною соціокультурною практикою, є основним об'єктом музейної діяльності на певній території.

Отже, у сучасних умовах змінюється роль музею у соціокультурному просторі, взаємовідносини музейного працівника із аудиторією. На зміну пасивному відображенню культурно-історичної спадщини приходять активний вплив на неї, що передбачає міжпредметну інтеграцію, об'єднання творчих зусиль професіоналів у культурній галузі, осмислення історичних особливостей формування культурно-історичного середовища. У практичному вимірі музейна комунікація – це методика удосконалення форм і методів взаємодії музею та аудиторії.

Комунікація у музеї передбачає активний обмін інформацією у процесі спілкування, що передбачає сприйняття інформації, осмислення; взаємне інформування суб'єктів спілкування;

активність суб'єктів у діалоговій взаємодії, налагодження спільної діяльності. У контексті розвитку теорії музейної комунікації здійснюються спроби визначити соціокультурні завдання музею як механізму, що забезпечує взаємодію різних культур.

Сучасні соціокультурні зміни, зумовлені розвитком науки, техніки, процесами культурної диференціації та інтеграції, визначають сучасні тенденції у розвитку музеїв – розширення аудиторії, зростання її чисельності, багатоманітності і популярності, та сприяють появі нових типів музеїв, впровадженню інноваційної методики музейної роботи.

Відтак бачення музею як культурно-просвітницького закладу в сучасних умовах доповнюється розумінням його активної ролі у розвитку музейної комунікації із аудиторією, що забезпечує підвищення професійного рівня і соціального статусу музейної діяльності. Комунікація створює умови і визначає характер музейного синтезу історії і сучасності, природи і суспільства, науки і мистецтва, формуючи музейну специфіку. Розвиток діяльності музею із аудиторією є важливим напрямом сучасної музейної діяльності та подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. Шляхтина Л. Основы музейного дела : Учебное пособие / Л. Шляхтина. – М. – 2005.
2. Cameron D.F. Viewpoint: the museum as a communication system and implications for museum education / D.F. Cameron // Curator. – 1968. – № 1. – P. 33-40.
3. Hudson K. Museums for the 1980-s - a survey of world trends / K.Hudson. – London. – 1977.
4. Osborne H. Museums and their functions / H.Osborne // Journal of aesthetic education. – 1985. – № 2. – P. 41-51.

Annotation. Vision of museum as cultural and enlighting institution in the modern conditions is completed by understanding of its active role in the development of museum communication with the audience which provides raising of the professional level and social role of museum activities.

Key words: audience, communication, museum.

УДК 378

Герасимова І. Г.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В МЕЖАХ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців, важливою складовою якої, в сучасних умовах, є формування професійної мобільності. Обґрунтовується доцільність і потенціал контекстного підходу до її формування, у межах якого особливого значення набуває використання проблемного навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність, проблемне навчання.

Традиційною для педагогічної науки є проблема професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти, яка набуває дедалі більшої актуальності у зв'язку зі стрімкими соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються нині. Особливої важливості набуває необхідність підготовки фахівців, здатних адаптуватися до сучасних соціально-економічних реалій, гнучко реагувати на непередбачувану ситуацію на ринку праці. Одним зі шляхів відповіді на соціальний запит стає формування професійної мобільності спеціалістів, що має забезпечити відповідальне прийняття рішень щодо власної професійної реалізації й самореалізації, готовність і здатність до безперервного самонавчання відповідно до виробничих та особистісних потреб.

Педагогічному осмисленню проблеми формування професійної мобільності передували наукові розвідки мобільності як соціального явища соціологами, які здійснювалися ще у першій половині ХХ століття на Заході та в другій половині ХХ століття на теренах Радянського Союзу. Щодо наукового осмислення проблеми на рівні дисертаційних досліджень на пострадянському просторі, то ми виявили однією з перших роботу І.В. Удалова «Социально-профессиональная мобильность народностей Севера в современных условиях», яка була виконана у 1990 році в межах філософії. Слідом за нею була виконана робота в галузі соціології С.А. Макеєвим («Социальная мобильность как поведение») у 1991 році. Як економічна проблема, мобільність почала досліджуватися з 1998 року, а саме І.Л. Смірною було виконане дисертаційне дослідження «Профессиональная мобильность и образование» у 1998 році. Починаючи з 2001 року, проблема формування (розвитку) професійної мобільності проникає в педагогічні науки, в яких на сьогодні захищено на пострадянському просторі, переважно в Росії та в Україні, близько 45 робіт, серед яких ґрунтовні дослідження на здобуття наукового ступеня доктора наук – Ю.І. Каліновський (2001), Л.В. Горюнова (2006), Б.М. Ігошев (2008), С.Э. Капліна (2008), Л.П. Меркулова (2008), Л.А. Амірова (2009), Л.Л. Сущенцева (2012), І.В. Хом'юк (2012) та ін.

На даний час ведеться активний пошук теоретичного обґрунтування й практичного вирішення проблеми формування (розвитку) професійної мобільності у процесі підготовки фахівців різних сфер діяльності. У цьому руслі до числа найбільш перспективних належить контекстний підхід, в якому особливий наголос робиться на проблемному навчанні.

Метою статті ми визначили проблемне навчання як засіб формування професійної мобільності в межах контекстного підходу.

Засновником контекстного навчання є відомий російський вчений А. Вербицький, послідовники якого на сьогодні утворили потужну наукову школу. В Україні проведені окремі дослідження, автори яких використовують можливості контекстного навчання для вирішення своїх наукових цілей, серед яких дисертаційна робота І. Марчук – «Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання».

Підґрунтям для розробки теорії контекстного навчання став перехід до нової парадигми освіти, яка, на думку А. Вербицького [1], має принципові відмінності від класичної парадигми освіти. Ми наводимо основні їх характеристики в таблиці 1.

Таблиця 1.

Основні відмінності класичної та нової освітньої парадигми за А.Вербицьким

Класична парадигма освіти	Нова парадигма освіти
Місія освіти	
підготовка молодого покоління до життя і праці	Забезпечення умов самовизначення й самореалізації особистості
Уявлення про людину	
Людина – проста система	Людина – складна система
Ставлення до знань	
Знання з минулого («школа пам'яті»)	Знання з майбутнього («школа мислення»)
Завдання освіти	
Передавання учню відомих зразків знань, умінь, навичок	Створення людиною образу світу в самій собі за допомогою активного покладання себе у світ предметної, соціальної та духовної культур
Ставлення до того, хто навчається	
Об'єкт педагогічного впливу	Суб'єкт-суб'єктні педагогічні відносини педагога й того, хто навчається
Характеристика діяльності того, хто навчається	
Репродуктивна діяльність того, кого навчають	Активна, творча діяльність того, хто навчається

А. Вербицький [2] виділяє суперечність, що обумовлює функціонування класичної парадигми освіти в сучасних умовах – у традиційному навчанні перебіг і цілі заняття задаються викладачем, тому студент виконує лише ті вимоги, які ставить перед ним викладач, не виявляючи власної ініціативи. Тоді як у професійній діяльності уміння виявляти активність, ставити й досягати поставлених цілей є невід'ємною складовою творчого розвитку особистості, її успішної діяльності. Таким чином, вважає вчений, діяльність, яку виконує студент у процесі навчання, відрізняється від професійної діяльності, яку йому необхідно здійснювати в реальному житті. Дана суперечність знімається в межах контекстного підходу, важливим положенням якого є єдність змісту навчання й форми організації навчальної діяльності, в якій цей зміст стає динамічним і засвоюється студентами. Мета в контекстному навчанні полягає не у засвоєнні інформації, а у формуванні можливостей людини для її компетентної діяльності.

Відмінності класичної та нової парадигми освіти зумовлюються суттєвими перетвореннями соціально-економічного життя, що відбуваються останніми десятиліттями, зокрема процесами демократизації, гуманізації, які визначаються як індивідуальними освітніми, так і професійними потребами громадян. Перехід до нової парадигми освіти має забезпечити відповідну професійну підготовку молодих фахівців, формування кадрової складової гуманістичної та соціально-економічної трансформації країни. На сьогодні вже неможливо ігнорувати здатність людини до розвитку й саморозвитку, до самозмін. У таких умовах цілком зрозумілими є ті причини, які називають науковці щодо обумовленості розробки контекстного підходу.

Визначаючи їх, науковці, зокрема І. Жуков [4], О. Ткаченко [8], Т. Дубовицька [3], Г. Ковальчук [6], Е. Трунова [9] виокремлюють:

- кризу освіти, що пов'язана з глобальними змінами, які відбуваються у світі в постіндустріальну епоху й зумовлюють необхідність переосмислення філософських, методологічних, аксіологічних, культурологічних та інших основ її розвитку;
- кризу розвитку сучасної молоді, що виявляється на індивідуальному рівні, яка концентрується в суперечності особистості викладача, орієнтованого на «минуле», і студента, орієнтованого на «майбутнє», вищий рівень розвитку (зрілості або «акме») якого, найімовірніше, реалізуватиметься в якомусь іншому трансформованому суспільстві;
- байдужість до навчання, що стала виявлятися в тих, хто навчається, до знань, небажання вчитися, а також з метою розвитку пізнавальних, професійних мотивів і інтересів. Підґрунтям для формування даної концепції стало усвідомлення впливу предметного й соціального аспектів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності;
- нетотожність предметів навчальної діяльності та майбутньої професійної;
- розмежованість у часі й просторі навчальної та майбутньої професійної діяльності студента, відмінності їхніх цінностей, цілей, мотивів, змісту, форм, методів і умов, актуальною є проблема подолання відчуження від професійної діяльності, що виникає, та забезпечення особистісного смислу його освіти. З огляду на це важливим стає виділення різних контекстів та їх взаємозв'язків, що обумовлюють змістовну, процесуальну, смислову сторони освіти, а також особливості власної пізнавальної діяльності та взаємодії її суб'єктів

На негнучкість багатьох навчальних закладів і навчальних центрів, що виявляється в їх неспроможності належно реагувати на новий попит на знання, що унеможливорює пошук випускників знайти роботу, вказує Г. Ковальчук [6] і додає, вказуючи на те, що в навчально-виховному процесі ВНЗ важливою проблемою є особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх спеціалістів, їх спрямованість на формування певної структури особистісних якостей, що можливо розв'язати через реалізацію знаково-контекстного навчання. Зокрема те, що сучасний фахівець повинен уміти спілкуватися, вміти обстоювати свою думку, підтверджувати її фактичними даними, добирати потрібні аргументи, пояснювати всі питання вдало і зрозуміло. Відсутність цієї риси ускладнить не тільки можливість знайти спільну мову з іншими, але й можливість зробити кар'єру. До того ж, роботодавці велику увагу приділяють

так званій «здатності до швидкого реагування». Вони бажають, щоб працівник швидко відстежував зміни й пристосовувався до них, вмів мислити на перспективу, аналізувати тенденції розвитку організації та ін. І що особливо важливо – вміти грамотно протистояти негараздам, які виникають у процесі професійної діяльності, не опускаючи рук за певних помилок, аналізувати їх, відповідати за них і вирішувати проблему. Для цього знадобляться вольові якості. Серед особливих вимог – надійність у роботі та спроможність витримувати її рутинність, а також гнучкість і мобільність, прямо вказуючи на потенціал контекстного підходу.

Серед важливих проблем, що постають сьогодні перед професійною освітою, є проблема професійної адаптації, підготовку до якої також можливо здійснювати, реалізуючи контекстний підхід. Проте, як зазначає О. Ткаченко [8], професійна адаптація здійснюється більш легко, ніж соціальна (входження в колектив, набуття навичок спілкування, відповідальності і т. ін.), оскільки у ВНЗ не вчать соціальним вчинкам. Однак маємо врахувати достатню пасивність першокурсників щодо вирішення як навчальних, так і життєвих проблем, які раніше, здебільшого, для них здійснювалися батьками або вчителями. А саме власна активність, що визначається мотивацією, становить передумову засвоєння знань і умінь.

О. Зіміна [5], здійснюючи ретроспективу становлення проблемного методу навчання, вказує на його використання у Давній Греції Зеноном, Платоном через сократівський метод, який являє собою лекцію-бесіду, в якій завчасно обмірковуються й пропонуються слухачам істинні та неістинні ідеї, що заперечуються або приймаються, чим і здійснюється виявлення проблемної ситуації. Зразки навчання у середньовічних університетах, в яких використовувався схоластичний метод навчання, що полягав у постановці перед тими, хто навчався запитань, пошук відповідей на які сприяв самостійному оволодінню знань, також становлять приклад проблемного навчання. Відсутність потреб і попиту на відповідний розвиток особистості, що зумовлюється проблемним навчанням, сприяв тому, що відновлення цієї ідеї в педагогіці відбувається на межі XIX-XX ст. у дидактичній концепції Дж. Дьюї.

Ідеї активізації пізнавальної діяльності містяться у працях Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського та ін. У радянській педагогічній науці цікавість до проблемного навчання виникла у 20-30 роках («комплексні проекти» на основі Дьюї) та була відновлена вже в 60-70-х роках XX ст. і стосувалася переважно проблем загальноосвітньої школи. Концептуальні основи проблемного навчання знайшли розвиток у працях І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Оконь, М. Скаткіна та ін. Щодо вищої школи, то саме в наш час, у зв'язку з масовістю вищої освіти, стрімкими соціально-економічними змінами виникає нагальна потреба в активізації навчально-пізнавальної діяльності й розвитку творчої особистості, отже можливості проблемного навчання набувають особливого значення. Проблемне навчання створює передумови визначення індивідуальної освітньої траєкторії, як напрямку саморозвитку особистості, вибору особистісного змісту освіти.

Науковці [7, с. 320] виділяють такі етапи проблемного навчання:

- створення проблемної ситуації;
- формулювання проблеми;
- висунення гіпотез;
- перевірка висунутих гіпотез;
- аналіз результатів перевірки гіпотез;
- висновок і узагальнення;
- повернення до проблемної ситуації.

Зазвичай проблемне навчання використовується у практиці навчальної діяльності у ВНЗ, проте значний потенціал проблемного навчання можливо використовувати з метою адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ. Великою мірою саме процес адаптації визначає успішність процесу навчання, ставлення до набуття знань, умінь і навичок, прагнення застосовувати їх у практичній діяльності тощо. Адаптація до навчання в умовах ВНЗ включає як дидактичний, соціальний аспекти, так і аспект майбутньої професійної діяльності.

Разом із тим адаптація першокурсників є надзвичайно стресогенним періодом перебування студентів у ВНЗ. Ситуації проблемного характеру виникають на кожному кроці студентського життя. Як зазначає І. Малафійк: «Проблемна ситуація характеризується несумісністю двох інформацій. Поєднання двох несумісних інформацій, яке породжує проблему називають інформаційно-пізнавальною суперечністю.» [7, с. 320]

До таких суперечностей можна віднести суперечності між:

- постійною попередньою опікою батьків і необхідністю самостійно вирішувати проблеми власного студентського життя й побуту;
- звичкою жити у певних умовах та їх різкою зміною, що призводить до необхідності корегування способу життя;
- шкільним навчанням з опорою на постійний контроль з боку батьків і вчителів і необхідністю переходу на самостійне навчання;
- звичним колом спілкування з добре знайомими людьми, товаришами й різким зростанням контактів зі співгрупниками, старшокурсниками, викладачами, співробітниками університету;
- необхідністю переходу від ролі «дитини» до ролі «дорослого», що передбачає самостійне прийняття рішень і власну відповідальність за них тощо.

Всі названі суперечності можна покласти в основу створення проблемних завдань, що пропонуються студентам-першокурсникам у процесі вивчення дисциплін психологічного спрямування.

Для того, щоб спонукати студентів до усвідомлення проблем, що виникають як у процесі навчання, так і в життєдіяльності в нових умовах, ми запропонували студентам опитування щодо очікувань від курсу «Психологія», який вивчається студентами агрономічного факультету Вінницького національного аграрного університету на першому курсі навчання. В опитуваннях взяли участь 63 особи. Нам вдалося з'ясувати, що 52% опитаних цікавилися психологією ще в школі, проте лише 39% з них обговорювали ці питання. Цікаво, що 52% респондентів цікавилися телепередачами на психологічну тематику, така ж саме кількість тих, хто переглядав фільми, в яких приділялася увага психології людей. 82% тих, хто брали участь в опитуванні, зазначили, що в наш час психологічна підготовка є потрібною, при цьому 0,9% заперечили її доцільність, а решта – близько 12% не змогли однозначно визначитися з цього питання. Наголосимо, що 30% студентів хотіли б відвідувати гурток психологічного спрямування, така ж кількість студентів вказали на прагнення займатися психологією самостійно. Як бачимо, існує достатньо виражена мотивація до вивчення курсу психології.

Для нас також було важливо з'ясувати очікування студентів щодо вивчення дисципліни «Психологія». Звертає на увагу, те що студенти, які розпочинають вивчати психологію, сподіваються на (розташовано за ієрархією відповідей):

- краще володіння собою;
- розуміння інших людей, їхніх проблем;
- пізнання самих себе;
- підготуватися до сучасного, дорослого життя;
- підвищення самооцінки;
- здатність до розв'язання проблем;
- способи виходу зі стресових ситуацій.

Запитання: «Чому, на вашу думку, сприяє вивчення психології?» дозволило виявити, що студенти сподіваються на:

- інтелектуальний розвиток – тренування пам'яті, розумовий розвиток, емоційну саморегуляцію;
- на покращення рівня спілкування й відносин, взаєморозуміння;
- на розвиток самосвідомості – розкрити своє внутрішнє «Я», розвиток здатності до самореалізації, пізнання себе, здатність побачити світ іншими очима.

У процесі вивчення психології, насамперед студенти хотіли б: навчитися краще формулювати й висловлювати свою думку, відповідальності, покращити спілкування, навчитися знаходити взаєморозуміння з іншими, контролювати свої емоції. А серед тем, які б хотіли обговорити студенти на практичних заняттях – непорозуміння підлітків зі своїми батьками, проблеми відносин з викладачами, як опановувати хвилювання, способи уникнення конфліктів, особливості взаємин з представниками іншої статі, питання залежностей, способи позбавлення комплексів, проблема суїцидів, проблеми формування власного характеру, як гроші змінюють людей тощо.

Як бачимо, коло проблем, які б хотіли й сподіваються вирішити студенти у процесі вивчення психології, є надзвичайно широким, водночас їх окреслення дає можливість сформулювати проблемні ситуації при вивченні як теоретичної частини курсу, тобто на лекціях, так і визначити їх для проведення практично-семінарських занять.

На нашу думку, студенти, які вказують на них, самі свідчать про суперечність між рівнем наявних знань і знань, які є потрібними, щоб вирішити проблеми, що постають у процесі адаптації. Звертає на увагу й те, що ці проблеми можна розглядати як той соціальний контекст, про який зазначають науковці. Залишається лише акцентувати, що здебільшого вони стосуються взаємин з іншими та з самими собою. А без уміння розв'язувати ці проблеми навряд чи можна розраховувати на професійне зростання й самореалізацію особистості.

Таким чином, застосування проблемного навчання в руслі формування професійної мобільності майбутніх фахівців становить важливу складову не тільки професійної підготовки сучасного фахівця, але й підготовки його до життєдіяльності в нинішніх соціально-економічних умовах.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий. – Режим доступа: http://www.znanie.org/journal/n2_01/psih_podhod.html. - Заголовок с экрана.
2. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А.А.Вербицкий. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
3. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Т.Д. Дубовицкая. – М., 2004. – 349 с.
4. Жукова И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Жукова. – М., 2011. – 22 с.
5. Зимина О.В. Проблемное обучение высшей математики в технических вузах / О.В. Зимина // Математика в высшем образовании. – 2006. - №4. – С. 55-78.
6. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті. Навч. посіб. / Г.О.Ковальчук – Вид. 2-ге, доп. – К., КНЕУ, 2003. – 298 с.
7. Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник/ І.В.Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
8. Ткаченко О.А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти / О.А. // Горизонти образования. – 2010. - №2. – С. 158-163.
9. Трунова Е.Г. Влияние контекстного подхода на продуктивность обучения невербальным средствам общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Г. Трунова. – М., 2007. – 165 с.

This article is dedicated to problem of professional training of future specialists. Important part of the training in modern environment is building professional mobility. It is settled practicability and potential of contextual approach to forming of professional mobility. This approach highlights using problematic learning.

Key words: professional training, professional mobility, problematic learning.

УДК 378.937

Гоголь-Саврій М. В.

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

У статті розглянуті поняття компетентність, гендерна компетентність та визначено суть та зміст гендерної компетентності класного керівника як суб'єкта гендерної соціалізації підростаючого покоління. Виділено її основні компоненти та структуру кожного з них. Запропоновано систему заходів та дій, виконання яких сприятиме досягненню класним керівником необхідного рівня гендерної компетентності.

Ключові слова: гендерна компетентність класного керівника, гендерна самоідентифікація, гендерне самопізнання, гендерний підхід.

У даний час відбувається корінна зміна життєвих ролей чоловіка і жінки в усіх їх іпостасях – економічній, сімейній, соціальній. Строго визначений гендерний розподіл праці поступово відходить на задній план, зменшується кількість виключно жіночих чи чоловічих видів діяльності, а взаємовідносини між чоловіками і жінками в рамках сім'ї, виробництва будуються на принципах рівноправ'я. Ю. Б. Рюриков констатує факт народження нового, невідомого досі, життєвого укладу – біархату, для якого характерні верховенство обох статей [2, с. 156].

Економічна і соціальна розкутість жінки, зміна її становища в суспільстві та сім'ї відобразились, в цілому, на обох статях. На зміну соціальним та сімейним обмеженням, необхідності жорстко слідувати уявленням про те, що дозволено і що заборонено, прийшли нові канони рівноправ'я, що сповідають вияв широких загальнолюдських рис. Метою впровадження гендерного підходу в освітню сферу є створення умов для гендерної соціалізації школярів, що сприятиме вихованню відносин між статтями, вільних від жорстких стереотипів маскулітності та фемінітності у традиційному значенні, що може стати умовою виховання нової особистості з високими інтенціями відкритості і адаптивності до всіх сфер життя, необмеженими можливостями індивідуального життєвого вибору і самореалізації.

Важливим агентом гендерної соціалізації школярів є школа. Тут учні проводять більшість свого часу та засвоюють ті моделі поведінки, яких, зазвичай, дотримуються протягом всього життя. Суб'єктами гендерної соціалізації школярів є вчителі, зокрема, класні керівники. Саме вони щодня співпрацюють з дітьми, є об'єднуючою ланкою виховних зусиль батьків та школи. Перед класним керівником, як одним із важливих агентів гендерної соціалізації, стоять наступні завдання:

- формування якостей мужності і жіночності у школярів;
- формування в дітей правильного ставлення до питань статі;
- оволодіння ними моральною культурою у взаєминах статей, здатністю враховувати і поважати їх специфічні інтереси;
- вироблення уявлень про хороше і погане ставлення до представників своєї та протилежної статі;
- підготовка до відповідального шлюбу і батьківства;
- формування здорового способу життя.

Важливість гендерної компетентності класного керівника зумовлена тим, що вчитель-класний керівник є одним із важливих суб'єктів гендерної соціалізації підростаючого покоління і має великий вплив на процес формування у школярів уявлень про якості чоловіка чи жінки, їх ролі в суспільстві. Крім того, вчителі-класні керівники є носіями гендерних стереотипів і часто сприяють їх поширенню та існуванню у своїй професійній діяльності. Тому, на сьогоднішній день слід чітко дефініціювати поняття «гендерна компетентність класного керівника», визначити її зміст, шляхи вдосконалення, оскільки від «гендерної компетентності вчителя-класного

керівника» залежить ефективність впровадження ґендерного підходу в загальноосвітні школи України та майбутнє підростаючого покоління.

Мета статті полягає в аналізі поняття «ґендерна компетентність класного керівника» та визначення її сутності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що зарубіжні та вітчизняні дослідники активно досліджують професійну компетентність вчителя (Я. Болубаш, Л. Даниленко, В. Довбищенко, І. Єрмаков, С. Клепко, В. Олійник та ін.), професійну компетентність класного керівника (Я. Болубаш, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Новиков, В. Сластенин та ін.) та ґендерну компетентність вчителя (Т. Голованова, С. Гришак, О. Каменська та ін.), проте ґендерна компетентність саме класного керівника, як важлива складова професійної компетентності, залишалася досі поза увагою дослідників.

Для того, щоб розпочати розгляд даного питання, необхідно чітко визначити сутність поняття «компетентність». А. Хуторський дає трактування компетентності як сукупності особистісних якостей (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері [5, с. 153]. Ф. Шаріпов стверджує, що компетентність – це сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що направлена на вирішення проблем (задач) в якійсь галузі [4, с. 73].

ґендерна компетентність визначається особливою системою ґендерних знань і практик, що відповідають принципам паритетності статей. ґендерна компетентність передбачає сформованість у вчителя розуміння про призначення жінки і чоловіка в суспільстві, їх статусу, функцій і взаємовідносин, здатність критичного аналізу своєї діяльності як представника певного ґендеру, а також знання про ґендерні особливості суб'єктів навчально-виховного процесу та інших аспектів ґендерної педагогіки.

ґендерна компетентність класного керівника – це різновид професійних знань, які визначають його позицію в теоретичній, методичній та практичній діяльності.

Із визначення ґендерної компетентності класного керівника можна виділити її основні компоненти, зокрема:

- 1) змістовий компонент – знання про ґендерні особливості суб'єктів виховного процесу;
- 2) рефлексивний компонент – особистісне ставлення до ідей про різне призначення жінки та чоловіка у суспільстві, їх соціальні ролі; самовдосконалення на основі аналізу і самооцінки професійних суджень і педагогічної діяльності;
- 3) організаційний компонент – вміння управляти процесом ґендерної соціалізації учнів.

Кожен із зазначених компонентів має свою структуру:

1. Змістовий компонент:
 - сформувати в учнів уявлення про ролі жінки та чоловіка у суспільстві;
 - знання ґендерних особливостей суб'єктів виховного процесу;
 - знання технологій диференціації та інших аспектів ґендерної педагогіки.
2. Рефлексивний компонент:
 - самовдосконалення на основі аналізу і самооцінки своєї діяльності;
 - аналіз існуючих у суспільстві ґендерних стереотипів;
 - ґендерна чутливість вчителя-класного керівника.
3. Організаційний компонент:
 - вміння створювати відповідні організаційно-педагогічні умови, що сприяють розкриттю потенціалу кожного учня, незалежно від його статі;
 - вміння керувати процесом ґендерної соціалізації й організовувати виховний процес на основі ґендерної рівності.

Розглядаючи компоненти ґендерної компетентності класного керівника, доцільно звернути увагу на дослідження А. В. Смірної. Згідно з даними цього дослідження, 30% вчителів підтримують думку про те, що жінці слід займатися домом і вихованням дітей,

а чоловіку – професією та кар'єрою, 34% вчителів вважають, що жінка повністю має віддавати себе сім'ї, вихованню дітей, чоловік ж – реалізуватися у професії, а також, одночасно, приділяти достатньо уваги своїм сімейним обов'язкам. 23 % стверджують, що як для чоловіків, так і для жінок важливою має бути професійна сфера, але жінці необхідно акцентувати свою увагу більше на сім'ї, чоловіку ж навпаки – на роботі. 13% вчителів вважають, що для будь-якої людини, незалежно від статі, головною ціллю в житті має бути сім'я [3, с. 135]. Таким чином, більш ніж 2/3 всіх вчителів знаходяться під впливом стійких гендерних стереотипів, підтримують їх і відтворюють у власній педагогічній діяльності. Ця інформація є яскравим підтвердженням активної участі вчителів, зокрема вчителів-класних керівників, у відтворенні гендерної сегрегації і гендерної нерівності у професійній діяльності та поза її межами.

Важливими складовими гендерної компетентності класного керівника є самооцінка професійних суджень, професійної діяльності, а також гендерна чутливість, під якою слід розуміти здатність вчителя-класного керівника сприймати, розуміти і моделювати впливи вербальних, невербальних і предметних впливів соціальної сфери, методів і форм роботи з дітьми на формування гендерної ідентичності дитини, здатність вловлювати і реагувати на будь-які прояви дискримінації у розвитку статі.

Що стосується такого компоненту гендерної компетентності як уміння керувати гендерною соціалізацією школярів, то можна виділити декілька технологій, за допомогою яких вчителі-класні керівники відтворюють гендерну дискримінацію: 1) класні керівники частіше звертаються на уроках і в позаурочний час до учнів тієї статі, для яких, на їх думку, цей предмет, чи вид діяльності є більш важливим; 2) учням цієї статі дають, крім того, складніші завдання; 3) хлопці отримують більш позитивний відгук у випадку сумлінного виконання завдання, та мають більше шансів виправитись у випадку помилки; 4) класні керівники є більш вимогливими до дисципліни дівчаток, ніж до хлопців, при рівному порушенні дисципліни дівчат карають частіше, а проступки хлопців часто залишаються поза увагою; 5) в залежності від статі, освітньо-виховна сфера маркується як «чоловіча» чи «жіноча».

Дослідження О. А. Константинової, яка порівнювала образи ідеального учня та реального учня і учениці в уявленнях вчителів, показало, що домінуючий в уявленнях вчителів тип учня негативно впливає на хлопчиків, оскільки якості, які його формують є на 80% жіночими: ввічливість, акуратність, хазяйновитість, відвертість тощо. І тільки 10% якостей «ідеального учня» відносяться до традиційно чоловічих: наполегливість, цілеспрямованість, самостійність. Проте і на дівчат негативно діє цей стереотип, який «орієнтує їх на відмову від кар'єри і передбачає відсутність в них здібностей (загалом, чи до окремих предметів)» [1, с. 81].

Класному керівнику, як інтегратору гендерних ідей у освітньо-виховний процес, слід пам'ятати, що всіма своїми діями, чи бездіянням він/вона чинить безпосередній чи опосередкований вплив на формування гендерної самосвідомості школярів.

На нашу думку, вчитель-класний керівник, для того щоб відповідати високим вимогам своєї професійної діяльності, має поєднувати в собі любов до предмета викладання з любов'ю до дітей; ясне усвідомлення педагогічної мети з твердою позицією; вищу педагогічну та гендерну культуру з широкою освіченістю, різнобічністю своїх знань, здібностей та інтересів; педагогічну витримку і такт з твердим характером і підвищеною душевною чуйністю; закоханість у свою справу з відданістю і постійним прагненням до самовдосконалення.

Отже, необхідно виділити якості, які формують зміст гендерної компетентності класного керівника та є необхідними для ефективної професійної діяльності, з урахуванням необхідності впровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. До них належать:

- професійні знання та загальна ерудиція (володіння матеріалом, всебічна розвиненість, кругозір, ерудиція, інформованість, начитаність, знання психології учня, особливостей його статі);

- емпатія (співпереживання, співчуття, чуйність, емоційна чуйність, психологічна проникливість, вміння поставити себе на місце учня, здатність зрозуміти почуття іншого, душевність, знання про вікові особливості розвитку учнів, специфіку їх гендерного розвитку);
- домінантність (уміння керувати, організаторські здібності, діловитість, сміливе прийняття відповідальності за інших, правильний розподіл обов'язків у колективі, схильність вести за собою);
- цілеспрямованість і вольові якості (знати, чого хочеш; мати в житті високу мету, прагнення до її досягнення, наполегливість, енергійність, здатність «запалити» інших, відданість своїй справі);
- комунікабельність (товариськість, здатність швидко встановлювати контакти, знаходити спільну мову не лише з учнями, а й з їх батьками);
- експресія (розвинена мова, вміння красиво говорити, емоційність, артистичність, художність, багата міміка, хороші манери);
- переконаність в користі своєї праці.

Недосконалість гендерної компетентності вчителя-класного керівника виявляється у репродукції соціальних стереотипів, гендерної дискримінації, порушенню соціальної взаємодії і перешкоджає різносторонньому розвитку як особистості школяра, так і класного керівника.

Вдосконалення гендерної компетентності вчителя-класного керівника має відбуватись на основі наступних принципів:

- мотиваційного – необхідна потреба та готовність класного керівника підвищувати свою кваліфікацію, розвивати свої професійні вміння;
- системного – розвиток та вдосконалення гендерної компетентності є систематичною та цілеспрямованою діяльністю;
- концептуального – розвиток компетентності має проходити на основі принципів особистої орієнтації, гуманізації освітньо-виховної сфери.

Найголовнішу роль у корекції гендерної компетентності вчителя-класного керівника відіграє його самопізнання, гендерна самоідентифікація і критичний аналіз гендерних стереотипів. Гендерне самопізнання та гендерна самоідентифікація створюють основу в становленні справжньої жіночності і мужності, а це визначає позиції для вибору способів професійної діяльності. Не можна не зважати на те, що алгоритм поведінки вчителя-класного керівника не може бути збудований незалежно від його принципових якостей. Так, класний керівник може виявитися зразком спотвореної мужності чи жіночності. Наприклад, вчителька-класний керівник виявляє жорстокість, грубість, егоїстичність по відношенню до учнів, а вчитель-чоловік – безвідповідальність, агресивність або іншу крайність – нерішучість, нестійкість, зайву емоційність тощо. Залежно від характеру і результату самопізнання особистість сприймає іншу особистість і будує свої взаємини з нею. Втрата еталону мужності чи жіночності може призвести до того, що учні починають шукати зразок для наслідування серед своїх однолітків, а це не завжди кращий зразок для наслідування. Знання про себе як представника певної статі, які людина отримує в процесі соціалізації (в спілкуванні з людьми, спостереженні тощо) викликають у людини певні відносини, емоційну забарвленість, на основі цих знань індивід може створити у своїй свідомості модель «мужності» або «жіночності», обрати відповідний тип поведінки. Вплив гендерної самоідентифікації вчителя-класного керівника на успішність його професійної діяльності здійснюється через стереотипи чоловічої та жіночої поведінки і виявляється в: особливостях сприйняття і установках на виховання хлопчиків і дівчаток; стилі педагогічної взаємодії з дітьми різної статі; створюваних ним умовах для прояву учнями суб'єктної позиції в залежності від статі; виборі способів і форм виховання. Вчитель-класний керівник є творчим посередником між новим поколінням і тим досвідом, який залишили попередники. Трансляція даного досвіду буде залежати від рівня особистого володіння цим досвідом.

Головними завданнями корекції гендерної компетентності класного керівника мають бути зміна позицій і уявлень вчителя про себе, підвищення мотивації професійного вдосконалення, покращення взаємодії з учнями і колегами, розширення мотивів діяльності, оптимізація форм взаємодії. Тому, для максимального розкриття потенціалу вчителя-класного керівника і вдосконалення його гендерної компетентності, необхідне визначення педагогічних умов вдосконалення гендерної компетентності класних керівників, які передбачають сукупність зовнішніх заходів та внутрішніх установок, сенсів діяльності класного керівника, що сприяють розвитку його гендерної компетентності. Проте, ці умови не є набором окремих заходів, а системою заходів та дій, виконання яких сприяє досягненню класним керівником необхідного рівня його гендерної компетентності.

Усі ці умови можна поділити на дві групи: суб'єктивні та об'єктивні. До найбільш важливих суб'єктивних умов слід віднести:

- 1) осмислення класним керівником мотивації саморозвитку і самовдосконалення власної особистості, як представника певної статі;
- 2) наявність знань про гендерний аспект вдосконалення освітньо-виховного процесу;
- 3) вміння класного керівника аналізувати і оцінювати свою педагогічну діяльність з точки зору гендерного підходу і здійснювати її корекцію.

До об'єктивних умов слід віднести:

- 1) неперервний характер професійного розвитку;
- 2) наявність науково-обґрунтованої методики вдосконалення своєї діяльності на основі гендерного підходу;
- 3) включення питань, пов'язаних з гендерною проблематикою в курси підвищення кваліфікації вчителів, в навчальні програми підготовки студентів педагогічних вузів;
- 4) створення системи організаційних заходів, спрямованих на розвиток гендерної компетентності класних керівників, забезпечення вчителів-класних керівників необхідними методичними матеріалами.

Отже, для ефективного перебігу навчально-виховного процесу вчителі-класні керівники повинні розвивати та вдосконалювати свою гендерну компетентність, враховувати власні гендерні особливості та гендерні особливості учнів. Лише за таких умов класні керівники зможуть виробити свій індивідуальний стиль педагогічної діяльності, попередити труднощі, корегувати негативні сторони власної професійної діяльності і максимально ефективно використовувати сильні сторони.

Список використаних джерел

1. Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников : Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Константинова. – Саратов, 2005. – 174 с.
2. Рюриков Ю. Б. Три влечения. Любовь, ее вчера, сегодня и завтра / Ю. Б. Рюриков. – Барнаул, 1988. – 320 с.
3. Смирнова А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе : Дис. ... канд. соц. Наук : 22.00.04 / А. В. Смирнова. – Н. Новгород, 2005. – 222 с.
4. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – №1. – С. 25-29.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.

The article considers the notion of competence, gender competence and defined the nature and meaning of gender competence of class teacher as the subject of gender socialization of the younger generation. Derive its basic components and structure. The system measures and actions, the implementation of which will help to achieve the required level of class teacher gender competence.

Keywords: class teacher gender competence, gender self identity, gender self cognition, gender approach.

Urszula Gruca-Miąsik

POCZUCIE SENSU ŻYCIA MŁODZIEŻY STOSUJĄCEJ ŚRODKI PSYCHOAKTYWNE

Współczesność niesie ze sobą wiele dylematów natury moralnej i egzystencjalnej. Wielość wartości lub ich całkowita negacja są charakterystyczne dla okresu przelomu, w którym przyszło nam żyć. Młodzież bywa zagubiona, nie znajduje zrozumienia i wsparcia zarówno w środowisku rodzinnym jak i szkolnym, dodatkowo jest w trudnym okresie rozwojowym, poszukuje sensu życia i nie zawsze potrafi go samodzielnie odnaleźć. Praca z młodzieżą w zakresie budowania poczucia własnej wartości i pomoc w odnajdywaniu sensu życia jest priorytetowym zadaniem profilaktyki zapobiegającej podejmowaniu zachowań ryzykownych. Przedstawione wyniki badań pokazują, że najwięcej badanych o wysokim oraz średnim poczuciu sensu życia stanowią mężczyźni. Wśród osób o normalnym jego poziomie wyniki rozkładają się po równo dla obu płci. Natomiast najwięcej kobiet jest w grupie klinicznej „alkoholików”, u których poczucie sensu znajduje się na bardzo niskim poziomie, lub praktycznie go nie mają. Więcej osób o wysokim poczuciu sensu życia mieszka na wsi. W przypadku poziomu średniego i normalnego wyniki rozkładają się dla miasta i wsi po równo. Z kolei w pozostałych grupach klinicznych, które charakteryzują się bardzo niskim poczuciem sensu życia zdecydowanie przeważają mieszkańcy miasta. Potwierdziła się zależność pomiędzy statusem materialnym rodziny a stosowaniem przez młodzież środków psychoaktywnych oraz należy stwierdzić, że istnieje zależność pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a używaniem przez nich substancji psychoaktywnych oraz, że istnieje zależność pomiędzy atmosferą domu rodzinnego a używaniem przez badanych uczniów substancji psychoaktywnych.

Słowa kluczowe: poczucie sensu życia, młodzież, środki psychoaktywne, wartości.

Уршуля Груца-Мьонсік

ВІДЧУТТЯ СЕНСУ ЖИТТЯ В МОЛОДІ, ЩО ВЖИВАЄ ПСИХОАКТИВНІ РЕЧОВИНИ

Сучасність несе з собою багато дилем морального і екзистенціального характеру. Більшість цінностей або їх цілковите заперечення характерні для переломного періоду, в якому ми зараз живемо. Молоді люди іноді почувають себе загубленими, не знаходять розуміння і підтримки в сімейному і шкільному середовищі, окрім того переживають складний період свого розвитку, шукають сенсу життя і не завжди можуть його самотійно відшукати. Робота з підлітками у побудові почуття власної гідності і допомога в пошуку сенсу життя є пріоритетним завданням профілактики з метою запобігання ризикованої поведінки. Представлені результати досліджень показують, що найбільше респондентів з високим і середнім рівнем відчуття сенсу життя – чоловіки. Серед осіб з нормальним рівнем результати розподіляються порівну для обох статей. Натомість найбільше жінок у клінічній групі «алкоголіків», у яких рівень відчуття сенсу життя дуже низький або практично відсутній. Більшість осіб з високим відчуттям сенсу життя живуть в сільській місцевості. У випадку середнього і нормального рівня результати розподіляються рівномірно в сільській і городській місцевості. У свою чергу в інших клінічних групах, які характеризуються наднизьким відчуттям сенсу життя рішуче переважають мешканці міста. Підтвердилася залежність між матеріальним становищем сім'ї і вживанням молоддю психоактивних речовин. Дослідження показують, що існує взаємозв'язок між місцем проживання респондентів і вживанням ними психоактивних речовин, а також існує залежність між атмосферою в сім'ї і вживанням підлітками психоактивних речовин.

Ключові слова: відчуття сенсу життя, молодь, психоактивні речовини, цінності, робота з підлітками.

Уżywanie wszelakiego rodzaju środków odurzających, szkodliwych dla organizmu nie jest zjawiskiem zupełnie nowym. Jednakże obecnie zmieniły się środowiskowe i kulturowe uwarunkowania

związane z przyjmowaniem różnego rodzaju środków odurzających a także z motywacją przyjmowania środków psychoaktywnych. Wraz z upływem czasu zmienia się charakter polskiej sceny osób uzależnionych już nie tylko od tytoniu czy alkoholu, ale sięgających po dopalacze różnego rodzaju, leki stymulujące czy odurzające, po narkotyki tzw. miękkie czy twarde. Na uwagę również zasługuje fakt, że narkomania występuje w różnych środowiskach niezależnie od posiadanego statusu społecznego, ekonomicznego. Bardzo niepokojące jest to, że osobami, które najczęściej podejmują próby narkotyzowania się jest młodzież, a nierzadko również dzieci, które często nie przekroczyły nawet 12 roku życia.

W sytuacji wręcz powszechnego zagrożenia narkomania, niezwykle istotna jest kwestia profilaktyki. Konieczne jest podjęcie zakrojonych na szeroką skalę działań profilaktycznych w zakresie narkomanii zarówno przez środowisko rodzinne, szkolne i pozaszkolne co w konsekwencji dzięki lepszej percepcji tego zjawiska zabezpieczałoby młodzież przed wejściem na drogę uzależnienia. Służyć temu może praca z młodzieżą w zakresie budowania poczucia własnej wartości i sensu życia.

1. Istota poczucie sensu życia

Rozważania nad sensem życia stanowią niezmiennie aktualny problem zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Pytania o sens życia leżą w ludzkiej naturze i są emanacją potrzeb, które cechują każdego człowieka. Znalezienie sensu życia stanowi warunek normalnego funkcjonowania. Ma on kontekst społeczno-kulturowy i jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Duże znaczenie w tym zakresie przypisuje się rodzinie i szkole bowiem „zadaniem nauczyciela jako osoby wychowującej jest niedopuszczenie do sytuacji marginalizacji młodego człowieka. Jednak w wielu przypadkach mamy do czynienia z formą różnego rodzaju odrzucenia wychowanka przez dorosłego”¹

W każdym okresie historycznym ludzkość stawiała sobie pytania o sens życia. Dzieje się tak zwłaszcza w okresach radykalnych przemian społecznych, politycznych, w warunkach dokonywania się gwałtownych zmian w hierarchii wartości. Współczesność niesie ze sobą wiele dylematów natury moralnej i egzystencjalnej. Wielość wartości lub ich całkowita negacja są charakterystyczne dla okresu przełomu, w którym przyszło nam żyć. Młodzież bywa zagubiona, nie znajduje zrozumienia i wsparcia zarówno w środowisku rodzinnym jak i szkolnym, dodatkowo jest w trudnym okresie rozwojowym, poszukuje sensu życia i nie zawsze potrafi go samodzielnie odnaleźć. „Sens życia” w rozumieniu ontologicznym odnosi się do zrozumienia wartości życia jako takiego, jest stanem niezmiennym, obiektywnym, kategorią filozoficzną przynależną każdemu bytowi żywemu. Nadany jest każdemu człowiekowi z tej racji, że jest, żyje, że jest człowiekiem. Z tego też względu życie ma wartość samą w sobie, niezależną od doświadczeń i wydarzeń.²

W psychologii „sens” zawsze kojarzy się z życiem (egzystencją). Na tej płaszczyźnie jest on rozważany jako potrzeba, doznanie, poczucie itd. Problematyka sensu życia, na grunt psychologii dostała się z teorii filozofii egzystencjonalnej, a określając dokładniej z jej „pozytywnego” prądu zwanego filozofią nadziei. Psycholodzy humanistyczni (a także psychiatrzy) za ojca chrześnego swojego kierunku uważają (choć niejednomyślnie) Kirkegarda³.

W wielu koncepcjach psychologicznych problem sensu życia, jako dająca się wyodrębnić właściwość człowieka, był często niedostrzegany. Tak ma się rzecz w koncepcjach, w których naturę ludzką upatrywano w biologii (behawioryzm, psychoanaliza).

W przeciwieństwie do behawioryzmu i psychoanalizy szerzej problemem sensu życia zajmuje się psychologia humanistyczna, dla której człowiek jest istotą poszukującą sensu życia, twórczą, dążącą

¹ U. Gruca-Miąsik, *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 24

² A. Siemianowski, *Wartości i sens życia z punktu widzenia ontologicznego*, [w:] K. Popielski (red.), *Wartości dla życia*, Wydawnictwo katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008, s. 10.

³ B. Pilecka (red.), *Osobowościowe i środowiskowe korekty poczucia sensu życia*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1986, s. 72.

do samorealizacji⁴. Psychologia humanistyczna ujmuje człowieka w jedność bio–psycho–duchową. Człowieka w tak ujętej jedności ożywia dążenie do sensu.

Dopełnieniem psychologicznego postrzegania sensu życia jest postrzeganie socjologiczne, w którym do indywidualnego wymiaru sensu życia dodaje się wymiar społeczno – kulturowy. Nie sposób z życia człowieka wyeliminować czynniki makrospołeczne – ważne źródło sensu życia i pozytywnego doświadczania wartości. Sens życia konstryuuje się w komunikacji społecznej, w relacjach z innymi ludźmi. Jednostka przeżywa go, gdy wychodzi poza siebie, poświęca się dla innych, daje swoje dobro i prawdę innym. Nie powinno to oznaczać zaprzestania bycia sobą⁵.

Sens życia jest ściśle powiązany z wartością a raczej wartościami najważniejszymi dla danego człowieka. Zgodnych co do istnienia tego związku jest wielu autorów podejmujących się próby zdefiniowania pojęcia „sens życia”. Oprócz K. Popielskiego oraz A. Schaffa można wymienić takich badaczy jak: K. Obuchowski (1983, 1995), M. Bocheński (1993), I. Jazukiewicz (2001), Z. Ziemiński (1981), R. Jadcak (2001), T.Czeżowski (1989), K. Kmiecik-Baran (1995), B. Mróz (1993).

Koncepcja sensu życia – proponowana przez K. Obuchowskiego to układ przekonań, sądów jednostki mniej lub bardziej świadomych dotyczących jej perspektywistycznych zadań życiowych. Zawiera odpowiedź na pytanie, jakie stawia sobie podmiot – człowiek, po co żyć, dlaczego i w jaki sposób postępować w swym życiu, stanowi plan działalności życiowej jednostki, który zawiera cel i program działania nastawiony na realizację⁶.

Opiera się ona na założeniu, iż jest to nasz własny wytwór intelektualny i odpowiada on treści wiedzy podstawowej, to znaczy takiej, w której zawierają się odpowiedzi na pytania o to, czym jest świat a także o to kim i czym jest człowiek w tym świecie. A więc sens życia jest powiązany nie tylko wiedzą podstawową ale również zakorzeniony głęboko w biografii „jednostki”⁷. Wybór koncepcji sensu życia i jego zgodność z wybraną drogą życia może mieć związek z instynktem człowieka bądź jego sytuacją życiową. Oba te czynniki mogą pomóc w odkryciu własnej koncepcji sensu życia lub blokować odkrycie tejże koncepcji.

Zdaniem K.Obuchowskiego, mając sens życia zrozumiałą przez nas i dobrze ulokowaną w zrozumiałym świecie wiemy, po co podejmujemy działania, co jest dla nas ważne ostatecznie, a z czego łatwo możemy zrezygnować. To zapewnia niezwykłą siłę motywacji i skuteczność, bo nie chodzi tylko o upór, ale „o sensowny upór”. Autor dowodzi, że kiedy rozumiemy swój „sens życia” możemy go, gdy zaistnieje taka konieczność modyfikować, oczywiście nie rezygnując z tego co dla nas istotne. Treść koncepcji sensu życia wynika z hierarchii wartości, a wartość jest przecież „odpowiednia na potrzebę”, dlatego należałoby analizować sens życia jako potrzebę człowieka. Stwierdza, że na pewno istnieje coś, co nadaje życiu sens. Tym czymś może być na przykład miłość. Samo życie nie posiada w sobie wiele sensu. Zdaniem Obuchowskiego „sens życia to potrzeba dorosłego człowieka polegająca na tym, że bez utworzenia własnej, abstrakcyjnej koncepcji życia, w której może on się pozytywnie spełniać do końca istnienia, nie jest możliwy rozwój jego osobowości”⁸. Sens życia powinien być na tyle ogólny, aby można go było w razie konieczności przekształcać.

Problematyka sensu życia jest przedmiotem zainteresowania głównie psychologów osobowości badających proces kształtowania się dojrzałej osobowości. Niektórzy badacze wręcz uważają, że... ogólna kultura psychologiczna jako składnik ogólnej kultury osobowości sprzyja poznaniu wewnętrznego świata każdego indywiduum, zabezpieczając skuteczne rozwiązanie problemów życiowych, samostanowienie w społeczeństwie i aktywną samorealizację i samorozwój”⁹.

⁴ J. Mariański, W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno - pastoralne. Lublin 1990 s. 67.

⁵ Por.K. Popielisk, Człowiek - Wartości – Sens, Wydawnictwo KUL, Lublin 1996, s. 49

⁶ Por. K. Obuchowski, Przez galaktykę potrzeb, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1983, s. 65.

⁷ Tamże, s. 67 i następne

⁸ K. Obuchowski, Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich, , Zys i S-ka, Poznań 1995, s.256

⁹ Л.А Онуфрієва, .Психологічний аспект становлення професійної культури майбутніх фахівців соціо-номічних професій// Онуфрієва Л.А.// Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія. – Вип.46, Частина I. – Харків: ХНПУ, 2013. – С.140-151.s. 148

Ujęcie kliniczne charakteryzuje się głównie koncentracją na zagadnieniach dotyczących przyczyn i skutków utraty sensu życia oraz negacji dotychczasowo uznawanych wartości. Wydaje się, że problem sensu życia dotyczy nie tylko dorosłych, ale również młodych ludzi, bowiem poczucie braku sensu życia może przybierać u młodych ludzi różną postać, tj. ucieczek z domu, narkomanii, lekomanii, alkoholizmu, przestępczości, prób samobójczych, czy też całkowitej negacji wszystkiego.

Dla pedagogiki istotne znaczenie ma zagadnienie przyczyn odczuwania bezsensu życia. Dla dziecka poczucie sensu życia wiąże się z obecnością najbliższych osób i przekonaniem, że jest się kochanym. Wówczas dziecko ma poczucie, że jest potrzebne, a więc - wartościowe. Dziecko opuszczone odczuwa brak zainteresowania swoją osobą, co odbiera jako swoją bezwartościowość i w dalszej konsekwencji doznaje poczucia beznadziejności. Dziecko czuje się tym bardziej wartościowe i ma tym większe poczucie sensu życia, im bardziej jest doceniane przez najbliższe osoby, a także uznawane przez grupę, np. rówieśników. Im wyższą pozycję zajmuje jako jednostka w grupie, tym silniejsze ma poczucie swojej wartości, a tym samym mocniejsze poczucie sensu życia.

J. Lulek i S. Głaz są zdania, że sytuacje graniczne, kryzysowe i zdarzenia przełomowe są naturalnym elementem każdego życia. Człowiek musi wciąż odkrywać siebie na nowo i pytać o sens bytowania. I chociaż poczucie sensu życia ma charakter indywidualny, to jednak zawsze znajduje odbicie w wymiarze społecznym¹⁰.

Wydaje się, że koniecznym jest badanie środowiska społecznego młodych ludzi i czuwanie oraz ustawiczna obserwacja celem diagnozowania sytuacji kryzysowych i zdarzeń przełomowych, które mogą spowodować podejmowanie zachowań ryzykownych w tym również przyjmowanie środków psychoaktywnych, a także prowadzenie działań o charakterze profilaktycznym.

2. Zagrożenia powodowane przez środki psychoaktywne

Termin substancja psychoaktywna został wprowadzony do Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD-10) w roku 1992. Określono tam, że substancja psychoaktywna „*jest to substancja, która po przyjęciu wpływa na procesy umysłowe, np. procesy poznawcze lub nastrój*”¹¹. Z kolei w zaproponowanej przez Światową Organizację Zdrowia (WHO-1969) definicji uzależnienia wprowadzono słowo lek, które jest tam równoważnikiem słowa substancja psychoaktywna¹².

Przez substancję psychoaktywną zgodnie z treścią ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii¹³ należy rozumieć także pojęcia takie jak: środek odurzający, substancja psychotropowa, środek zastępczy.

Środek odurzający to każda substancja pochodzenia naturalnego lub syntetycznego działająca na ośrodkowy układ nerwowy określoną w wykazie środków odurzających. Zaś substancja psychotropowa to każda substancja pochodzenia naturalnego lub syntetycznego, działająca na ośrodkowy układ nerwowy, określoną w wykazie substancji psychotropowych. Środek zastępczy to natomiast substancja pochodzenia naturalnego lub syntetycznego w każdym stanie fizycznym lub produkt, roślinę, grzyba lub ich część, zawierające taką substancję, używane zamiast środka odurzającego lub substancji psychotropowej lub w takich samych celach jak środek odurzający lub substancja psychotropowa, których wytwarzanie i wprowadzanie do obrotu nie jest regulowane na podstawie przepisów odrębnych; do środków zastępczych nie stosuje się przepisów o ogólnym bezpieczeństwie produktów¹⁴.

Współcześnie, coraz powszechniej pojęcie narkotyków zastępuje się terminem substancja psychoaktywna, która wpływa na działanie ośrodkowego układu nerwowego człowieka. Zdaniem I. Niewiadomskiej i P. Stanisławczyka substancja psychoaktywna „*jest to najbardziej neutralna i opisowa nazwa charakteryzująca całą klasę środków chemicznych wywołujących specyficzne dla siebie efekty poprzez zmianę normalnego działania układu nerwowego. Najczęściej odnosi się ona do substancji*

¹⁰ J.Lulek, S. Głaz, Problematyka sensu ludzkiego życia, [w:] S. Głaz (red.), Człowiek i jego życie religijne, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009 s. 13.

¹¹ M. Jędrzejko, K. Piórkowska, Leksykon narkomanii, Wydawnictwo Aspra, Pułtusk 2004, s. 155.

¹² B. Baran-Fruga, substancje psychoaktywne, Warszawa 1998, s.32.

¹³ Dz.U. z 2005r., nr 179, poz. 1485 z późn. zm.

¹⁴ Art. 4 ustawy z dnia 29 lipca 2005r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. z 2005r., nr 179, poz. 1485 z późn. zm.).

*pochodzenia opiatowego, ale może również oznaczać substancje chemiczne prowadzące do uzależnienia. Natomiast w języku prawniczym termin narkotyk służy często jako określenie nielegalnej substancji farmakologicznej, niezależnie od jej właściwości chemicznych*¹⁵.

Istnieje wiele klasyfikacji substancji psychoaktywnych. Odmiennosc podziałów i zakresów wynika z przyjętej podstawy podmiotowej lub przedmiotowej. Na przyjmowaną strukturę podziałów ma wpływ również prawodawstwo charakterystyczne dla danego kraju. O ile marihuana jest w Polsce środkiem zabronionym, o tyle w Holandii znajduje się w ogólnodostępnej sprzedaży. Do grupy środków zaliczamy khat, a w Etiopii jest ona masowo uprawiana. Można podać wiele podobnych przykładów. Ujmując ogólnie można przyjąć, że do grupy substancji psychoaktywnych popularnie zwanych narkotykami należy zróżnicowana grupa związków chemicznych, których wspólną cechą jest wpływ na neuroprzebiegi mózgowy i wywoływanie „odmiennych stanów świadomości”. Inaczej mówiąc jest to wpływ na funkcje zmysłowe, spostrzeganie, świadomość i wtórnie na zachowanie i emocje¹⁶.

Środki tłumiące - większość z nich sprzedawana jest legalnie osobom dorosłym. Działają one regulująco na czynności ośrodkowego układu nerwowego. Przyjmowane nawet w małych dawkach upośledzają spostrzeganie, ocenę sytuacji i koordynację psychoruchową. Do najbardziej znanych należą alkohol, leki nasenne i uspokajające oraz opiaty¹⁷.

Środki „pobudzające korę mózgową” zmniejszają one, a nawet całkowicie usuwają na pewien czas funkcje emocji i percepcji w najszerszym tego słowa znaczeniu. Zmniejszają lub ograniczają świadomość, a czasami ją zachowują. Jednocześnie wywołują stan fizycznego i psychicznego zadowolenia. Do grupy tej należą: opium i jego pochodne (morfina, heroina, kodeina itp.) oraz kokaina. Do środków pobudzających pochodzenia roślinnego należą również np. tytoń, kawa, kofeina, betel, khat itp., które bez zmiany stanu świadomości powodują mniej lub bardziej widoczne pobudzenie kory mózgowej.

Halucynogeny są to substancje używane obecnie tylko w celu przeżycia odmiennego stanu świadomości. Określenie „halucynogeny” zostało wprowadzone w 1954 roku przez Hoffera i Osmonda. Działają one na sferę psychiczną ośrodkowego układu nerwowego powodując zmianę nastroju, pobudzenie ruchowe oraz często halucynacje, czyli różne doznania zmysłowe: wzrokowe, słuchowe, smakowe, węchowe, dotykowe czy nawet bólowe. Wystąpienie halucynacji jest wyrazem zaburzeń czynności centralnego układu nerwowego. Są to zaburzenia psychiczne prowadzące do utraty zdolności realnej oceny rzeczywistości. Osoba będąca pod wpływem halucynogenów słyszy, widzi, odczuwa rzeczy, które nie istnieją w rzeczywistości. Czasami występują urojenia czyli zniekształcenia zdolności osądzenia. Taka osoba może mieć poczucie, że jest prześladowana, śledzona przez nieznaną mu siłę, że ciało ulega deformacji lub atakowane jest przez gryzonie czy insekty¹⁸.

Puszka Pandory otwiera się podczas inicjacji nikotynowej, która jak wynika z badań zaczyna się dość wcześnie w życiu młodych ludzi. Palenie papierosów jest niebezpiecznym uzależnieniem, niosącym za sobą wiele negatywnych skutków. W dymie tytoniowym jest zawarte ponad 4 tys. związków chemicznych w tym 40 rakotwórczych m.in.: cyjanowodór, amoniak, arsen, fenol, butan, aceton, nikotyna, kadm, tlenek węgla i inne, które są bardzo szkodliwe dla zdrowia .

Choroba alkoholowa i narkomania uznawane są za choroby społeczne. Oznacza to, że skutki tych chorób ponosi nie tylko uzależniony, ale i całe społeczeństwo. Zdrowotne konsekwencje choroby ponosi jedynie uzależniony. Jego zachowanie jednak zmienia schemat funkcjonowania całej rodziny. Obecność chorych w społeczeństwie związana jest ze znacznymi wydatkami materialnymi, a także większym wskaźnikiem dokonywanych przestępstw.

¹⁵ I. Niewiadomska, P. Stanisławczyk, Narkotyki. Uzależnienia fakty i mity, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004, s. 5.

¹⁶ M. Jędrzejko (red.), Narkotyki - vademecum, Wydawnictwo Fundacji Dziękuję nie biorę, Warszawa 2009, s. 24.

¹⁷ D. Zaworska-Nikoniuk, Metody pomocy i samopomocy w uzależnieniach, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2001, s. 26.

¹⁸ M. Jędrzejko, W. Janiszewski, Charakterystyka głównych substancji psychoaktywnych, [w:] M. Jędrzejko (red.), Narkotyki - vademecum, Wydawnictwo Fundacji Dziękuję nie biorę, Warszawa 2009, s. 44.

3. Omówienie wyników badań pilotażowych

Prezentowane badania nad poczuciem sensu życia młodzieży i stosowania przez nich środków psychoaktywnych zostały zrealizowane w ramach seminarium magisterskiego przez moją seminarzystkę na populacji 120 uczniów klasach trzecich w Technikum oraz Zasadniczej Szkoły Zawodowej przy Zespole Szkół Technicznych w ubiegłym roku z zapewnieniem o całkowitej anonimowości. Przeprowadzone studia nad wpływem poczucia sensu życia na sięganie po substancje psychoaktywne przez młodzież pokazały, że najwięcej respondentów zetknęło się w swoim domu rodzinnym z uzależnieniem od nikotynizmu- 33,3%. Wśród znanych badanych uczniów przeważa uzależnienie od alkoholu- 26,7% oraz od narkotyków- 20%. Z kolei środowisko rówieśnicze wolne od nałogów posiada 26,7% ankietowanych. Ponad 40% badanych uczniów nie sięgało po żadną z substancji psychoaktywnych, co jest wynikiem bardzo niepokojącym, zważywszy na to, że zaledwie 11,7% paliło papierosy, zaś pozostałe osoby sięgały po substancje o znacznie silniejszym oddziaływaniu. Najpopularniejszą wśród respondentów okazała się być marihuana- 21,7%. Kolejne miejsce zajęły natomiast dopalacze, których zakaz sprzedawania w Polsce funkcjonuje zaledwie od ponad roku. Ponad 3% uczniów zażywało kokainę a 2,5% badanych heroinę. Uczniowie w 55% stwierdzili, że na terenie ich szkoły nie można kupić narkotyków. Zażywanie leków nasennych lub uspokajających bez konsultacji z lekarzem często dotyczy 5% badanych, 18,3% sięga po nie rzadko. Zażywanie leków dopingujących dotyczy często 5% badanych i również 5% rzadko. Zaledwie 5% badanych nigdy nie piło alkoholu, podczas gdy 5% z nich po raz pierwszy po niego sięgnęło pomiędzy 7 a 9 rokiem życia. Równie niepokojące są wyniki 6,7% uczniów pijących alkohol pomiędzy 10 a 12 rokiem życia oraz tych, którzy po niego sięgali po raz pierwszy pomiędzy 13 a 15 rokiem, a takich osób było ponad 23%. Na pytanie o częstość spożywania alkoholu ponad 25% odpowiedziało, że trudno powiedzieć, co może oznaczać, że pili alkohol tak wiele razy, że jest im trudno to określić. Co więcej ponad 11% przyznaje się do korzystania z alkoholu 21 razy i więcej. Natomiast osób, które nigdy tego nie robiły jest zaledwie 31,7%. Badani uczniowie zdecydowanie preferują picie piwa- 55,8%. Na kolejnej pozycji znalazła się wódka- 24,2% oraz alkohol niewiadomego pochodzenia- 11,7%. Najwięcej osób piło alkohol od 3- 5 razy w ciągu ostatniego miesiąca- 51,7%. Podobnie sytuacja ma się w przypadku osób pijących alkohol od 6-10 razy i więcej. Aż jedna czwarta ankietowanych upiła się w swoim życiu 21 razy i więcej. Natomiast ponad 31% badanych twierdzi, że nigdy się im to nie przydarzyło. Podsumowując, blisko 68% respondentów ma na swoim koncie przynajmniej jednorazowy incydent tego rodzaju. Jak się okazuje, pomimo licznych akcji mających na celu ochronę osób nieletnich przed kontaktem z alkoholem, 75% z nich kupowało alkohol po prostu w sklepie. Jedynie ponad 16% nie musiało tego robić, podczas gdy 8,3% z nich zakupiło alkohol z nielegalnego obrotu. Osoby biorące udział w badaniu najczęściej piją alkohol w domu kolegów- 23,3% lub na terenie osiedli, parku itp.- 23,3% oraz we własnym domu- 21,7% i na dyskotecce- 18,3%. Według badanych uczniów młodzi ludzie sięgają po środki psychoaktywne, ponieważ głównie chcą się odurzyć i przeżyć przyjemne wrażenia- 31,7%. Ponad połowa badanych uczestniczyła w imprezie, gdzie był podawany alkohol przynajmniej raz. Przeszło 56% ankietowanych uczniów skorzystałoby z pomocy specjalisty w sytuacji pojawienia się u nich problemu z uzależnieniem. Rezultat ten jest raczej korzystny zważywszy na to, że w minionych latach ludzie w szczególności młodzi w znacznej większości wyrażali niechęć, co do sięgania po pomoc w takiej trudnej sytuacji życiowej. Zapewne duży wpływ na zmianę tej sytuacji miały działania profilaktyczne i uświadamiające oraz rozpowszechnianie się wzoru człowieka, któremu pomoc terapeutyczna nie kojarzy się ze słabością swojej osoby i, który chętniej po nią sięga. Zdaniem ponad 20% respondentów sposobem na przeciwdziałanie sięganiu po narkotyki byłaby rozbudowa infrastruktury kulturalnej i sportowej. Generalizując blisko 70% uczniów poddanych badaniu wie, co należałoby zrobić, aby ludzie nie sięgali po narkotyki i są to sposoby konstruktywne. Ponad 56% badanych uczniów preferuje zdrowy styl życia wolny od nałogów. Większość badanych osób spędza swój wolny czas na dyskotekach i imprezach- 22,5% oraz z kolegami na podwórzu- 24,2%. Kobiety w większości nie stosowały żadnej z substancji psychoaktywnej a jeżeli już po coś sięgały to była, to głównie marihuana- 20%. Z kolei wśród ankietowanych mężczyzn, również najwięcej było osób, które nie miały kontaktu z żadnym z tych środków, ale było ich w tej kategorii blisko 25% mniej niż kobiet. Co więcej, także wśród

nich najpopularniejsza była marihuana oraz dopalacze. Mężczyźni oraz kobiety biorące udział w badaniu najczęściej rozpoczęli picie alkoholu pomiędzy 16- 18 rokiem życia. Więcej kobiet niżeli mężczyzn pierwszy kontakt z alkoholem miało pomiędzy 7 a 9 rokiem życia oraz pomiędzy 13 a 15 rokiem życia. Wśród osób mieszkających na wsi nie ma badanych, którzy w ogóle nie pili jeszcze alkoholu, podczas gdy wśród uczniów z miasta takich ankietowanych było 12,5%. Co więcej, także w kategorii inicjacji alkoholowej pomiędzy 7 a 9 rokiem życia oraz 10 a 12 rokiem życia zdecydowanie dominują respondenci ze wsi. Kobiety zdecydowanie częściej preferują picie mocnego alkoholu jakim jest wódka. Mężczyźni z kolei zdecydowanie opowiadają się za piwem- 68,9% oraz za alkoholem niewiadomego pochodzenia. Płeć badanych wpływa na upijanie się alkoholem, ponieważ kobietom w większości się to jeszcze nigdy nie przytrafiło- 40%, zdarzyło się to jeden do dwóch razy- 46,7% lub 3- 5 razy w życiu- 13,3%. Natomiast nigdy się nie upiło zaledwie 28,9% ankietowanych mężczyzn. Osoby, które preferują zdrowy styl życia, pozbawiony nałogów to w większości badani, którzy nie używają substancji psychoaktywnych, z kolei respondenci, dla których nie ma to znaczenia częściej sięgają po różnego rodzaju używki. Nie ma istotnych różnic w sposobie spędzania czasu pomiędzy osobami używającymi i nie stosującymi substancji psychoaktywnych. Badani z wysokim poziomem poczucia sensu życia w większości nie mieli zdania na temat abstynencji jako wartości, podczas gdy osoby o średnim jego poziomie uznali, że jest to wartość podobnie jak osoby o normalnym poziomie poczucia sensu życia. Najwięcej badanych o wysokim oraz średnim poczuciu sensu życia stanowią mężczyźni. Wśród osób o normalnym jego poziomie wyniki rozkładają się po równo dla obu płci. Natomiast najwięcej kobiet jest w grupie klinicznej „alkoholików”, u których poczucie sensu znajduje się na bardzo niskim poziomie, lub praktycznie go nie mają. Więcej osób o wysokim poczuciu sensu życia mieszka na wsi. W przypadku poziomu średniego i normalnego wyniki rozkładają się dla miasta i wsi po równo. Z kolei w pozostałych grupach klinicznych, które charakteryzują się bardzo niskim poczuciem sensu życia zdecydowanie przeważają mieszkańcy miasta.

Z kolei weryfikacja postawionych w pracy hipotez wykazała, że w przypadku hipotezy głównej dotyczącej zależności pomiędzy poczuciem sensu życia badanych uczniów a stosowaniem przez nich środków psychoaktywnych jest ona na podstawie analizy jakościowej prawdziwa. Z kolei według analizy ilościowej jest nie istotna statystycznie a co za tym idzie nie można jej uogólnić na całą populację. Wynik ten jest ściśle związany z niską próbą badawczą.. Kolejna z hipotez zakładała, że istnieje zależność pomiędzy płcią badanych a stosowaniem przez nich środków psychoaktywnych. Analizując wpływ płci na używanie środków psychoaktywnych należy stwierdzić, że zdecydowanie mniej kobiet niżeli mężczyzn po nie sięga. Weryfikowana hipoteza okazała się według analizy ilościowej nie poprawna zaś wg analizy jakościowej przeciwnie. Niemniej jednak należy ją odrzucić, gdyż jest nie istotna statystycznie. Następna założona hipoteza brzmiała, że istnieje zależność pomiędzy wykształceniem rodziców a stosowaniem przez młodzież środków psychoaktywnych. Okazało się jednak, że analiza jakościowa jak i ilościowa nie dały potwierdzenia dla wysuniętej hipotezy. Kolejna z wysuniętych hipotez dotyczyła zależności pomiędzy statusem materialnym rodziny a stosowaniem przez młodzież środków psychoaktywnych, która uzyskała potwierdzenie w obydwu przeprowadzonych analizach potwierdzając tym samym, że jest prawdziwa. Na podstawie analizy jakościowej zestawienia należy stwierdzić, że weryfikowana hipoteza uzyskała potwierdzenie w badaniu, ponieważ osoby, które określają swoją sytuację materialną, jako raczej złą w 100% korzystają z substancji psychoaktywnych. Co więcej, także uczniowie o statusie ekonomicznym ani dobrym ani złym dominują badani, którzy je używają. Natomiast ankietowani lepiej sytuowani w znacznie mniejszym stopniu sięgają po substancje psychoaktywne. Ponieważ $\chi^2_{emp.} = 8,356 > \chi^2_{(a=0,05, df=3)} = 7,815$ z prawdopodobieństwem 0,95 stwierdzam, że nie ma podstaw do przyjęcia H_0 . Zatem odrzucam H_0 i przyjmuję H_1 , w której założono, że istnieje zależność pomiędzy statusem materialnym badanych a używaniem przez nich środków psychoaktywnych. Należy, zatem uznać, że weryfikowana hipoteza jest według analizy jakościowej i ilościowej prawdziwa a na podstawie obliczeń siłę związku pomiędzy zmiennymi, w oparciu o tabelę interpretacji współczynnika kontyngencji „C” należy określić jako przeciętną.

Natomiast analiza hipotezy dotyczącej zależności pomiędzy typem szkoły do jakiej uczęszczają badani a stosowaniem przez młodzież środków psychoaktywnych wykazała brak zaistnienia takowego

związku pomiędzy zmiennymi. Z kolei dwie pozostałe hipotezy okazały się być prawdziwe zarówno na podstawie analizy jakościowej jak i statystycznej. Zatem należy stwierdzić, że istnieje zależność pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a używaniem przez nich substancji psychoaktywnych, ponieważ $\chi^2_{emp.} = 9,89899 > \chi^2_{(a=0,05, df=2)} = 3,841$ z prawdopodobieństwem 0,95 stwierdzam, że nie ma podstaw do przyjęcia H_0 . Zatem odrzucam H_0 i przyjmuję H_1 , w której założono, że istnieje zależność pomiędzy miejscem zamieszkania badanych a używaniem przez nich środków psychoaktywnych. Uznaje się, że weryfikowana hipoteza jest według analizy jakościowej i ilościowej prawdziwa. Do określenia siły zależności pomiędzy tymi zmiennymi zastosowano współczynnik kontyngencji „C”, który opiera się na statystyce chi – kwadrat i otrzymano następujące wyniki: $C=0,276$, $C_{maxk}=0,707$, $c_{maxw}=0,707$, $c_{skor}=0,390$, i na podstawie powyższych obliczeń siłę związku pomiędzy zmiennymi, w oparciu o tabelę interpretacji współczynnika kontyngencji „C” należy określić jako przeciętną. Stwierdzono również, że istnieje zależność pomiędzy atmosferą domu rodzinnego a używaniem przez badanych uczniów substancji psychoaktywnych. Ponieważ $\chi^2_{emp.} = 7,106358 > \chi^2_{(a=0,05, df=2)} = 5,9915$ z prawdopodobieństwem 0,95 stwierdzam, że nie ma podstaw do przyjęcia H_0 . Zatem odrzucam H_0 i przyjmuję H_1 , w której założono, istnieje zależność pomiędzy atmosferą domu rodzinnego a używaniem przez badanych uczniów substancji psychoaktywnych. Należy, zatem uznać, że weryfikowana hipoteza jest według analizy jakościowej i ilościowej prawdziwa. Do określenia siły zależności pomiędzy tymi zmiennymi zastosowano współczynnik kontyngencji „C”, który opiera się na statystyce chi – kwadrat i otrzymano następujące wyniki: $C=0,236$, $c_{maxk}=0,816$, $c_{maxw}=0,707$, $c_{max}=0,762$, $c_{skor}=0,310$. Na podstawie powyższych obliczeń siłę związku pomiędzy zmiennymi, w oparciu o tabelę interpretacji współczynnika kontyngencji „C” należy określić, jako przeciętną.

Z pewnością można stwierdzić, że poczucie sensu życia może wpływać na sięganie po substancje psychoaktywne. W niniejszym badaniu nie udało się tego w pełni wykazać ze względu na niską próbę badawczą oraz dlatego, że część badanych osób zapewne ma już problem z uzależnieniem. W związku z czym, nie można jednoznacznie na tej podstawie stwierdzić z jakim poczuciem sensu życia zaczynali swoje eksperymenty z substancjami psychoaktywnymi. Młode osoby szczególnie te, których pierwsze doświadczenia z substancjami psychoaktywnymi pochodzą z wczesnego dorastania, w połączeniu z innymi opisanymi czynnikami ryzyka, a w szczególności z osadzeniem w otoczeniu używającym i aprobującym je może stanowić całkiem realne zagrożenie utrwalenia nawyku stosowania ich, a nawet uzależnienia od nich.

Podsumowując, weryfikacja sformułowanych powyżej przypuszczeń powinna być kontynuowana w oparciu o dalsze systematyczne badania, najlepiej podłużne, w których uwzględnione zostaną, obok pogłębionej charakterystyki kontaktów z narkotykami (np. umożliwiającej wyodrębnienie grup młodzieży różniących się stopniem zagrożenia uzależnieniem ze względu na częstość, regularność, rodzaj używanych narkotyków), jednocześnie różne właściwości dorastających z zakresu ich psychospołecznego funkcjonowania dające także możliwość porównań w zakresie wieku i płci badanych (odpowiednio duże i zróżnicowane próby).

Zakończenie. Wyniki badań dowiodły, iż młodzież w okresie późnej adolescencji charakteryzuje się średnim poczuciem sensu życia. Może to wynikać z faktu, iż młodzi ludzie znajdują się wówczas w trudnym okresie swojego życia, kiedy to przychodzi im wybierać własną drogę życiową. Dotychczasowe poglądy, przekonania i wiedza o świecie podlegają transformacji, zdarza się, że niekiedy wszystko to jest burzone i budowane na nowo. Zaznacza się wyraźne odcięcie od świata dorosłych i autorytetów. Świat staje się chaosem, z którego młody człowiek próbuje wyłonić własny porządek. Nie dziwi w tym kontekście podejmowanie zachowań ryzykownych i ucieczka w środki psychoaktywne przez młodych ludzi. Można je interpretować w kategoriach buntu, próby wyrażenia własnego ja czy błędzenia w poszukiwaniach tego, co da szczęście i poczucie sensu. Tak powszechne i „modne” w dzisiejszym świecie podejmowanie zachowań ryzykownych wiąże się bardzo wyraźnie z mocno zakorzenionym w ludzkiej naturze pytaniem o sens istnienia. I dlatego uważam, że nad ową zależnością warto się zatrzymać i kontynuować badania w tym obszarze.

Bibliografia

1. Baran-Fruga B., Substancje psychoaktywne, Warszawa 1998.
2. Gruca-Miąsik U., Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
3. Jędrzejko M., (red.), Narkotyki - vademecum, Wydawnictwo Fundacji Dziękuję nie biorę, Warszawa 2009.
4. Jędrzejko M., Janiszewski W., Charakterystyka głównych substancji psychoaktywnych, [w:] M. Jędrzejko (red.), Narkotyki - vademecum, Wydawnictwo Fundacji Dziękuję nie biorę, Warszawa 2009.
5. Jędrzejko M., Piórkowska K., Leksykon narkomanii, Wydawnictwo Aspra, Pułtusk 2004.
6. Lulek L., Głaz S., Problematyka sensu ludzkiego życia, [w:] S. Głaz (red.), Człowiek i jego życie religijne, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
7. Mariański J., W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno - pastoralne. Lublin 1990.
8. Niewiadomska I., Stanisławczyk P., Narkotyki. Uzależnienia fakty i mity, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004.
9. Obuchowski K., Przez galaktykę potrzeb, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1983.
10. Obuchowski K., Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich, , Zysk i S-ka, Poznań 1995
11. Онуфрієва Л.А. Психологічний аспект становлення професійної культури майбутніх фахівців соціономічних професій// Онуфрієва Л.А.// Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія. – Вип.46, Частина I. – Харків: ХНПУ, 2013. – С.140-151.
12. Pilecka B. (red.), , Osobowościowe i środowiskowe korekty poczucia sensu życia, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1986.
13. Popielisk K., Człowiek - Wartości – Sens, Wydawnictwo KUL, Lublin 1996.
14. Rybicka-Nowek A., Lorenowicz A., Profilaktyka uzależnień, [w:] A. Jaczewski, K. Komosińska (red.), Wybrane zagadnienia z edukacji zdrowotnej, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2004.
15. Siemianowski A., Wartości i sens życia z punktu widzenia ontologicznego, [w:] K. Popielski (red.), Wartości dla życia, Wydawnictwo katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2008.
16. Zaworska-Nikoniuk D., Metody pomocy i samopomocy w uzależnieniach, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2001.
17. Art. 4 ustawy z dnia 29 lipca 2005r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. z 2005r., nr 179, poz. 1485 z późn. zm).

Present times bring a lot of various moral and existential dilemmas. Multitude of values as well as their total negation are both characteristic for the time of change in which we live. Adolescents often tend to be confused, do not receive support and understanding neither from their families nor from school. Moreover, young people are in a difficult period of their lives- seeking the meaning of life which is not always an easy task to do on their own. Working with adolescents building their self-esteem and also helping them to find meaning of life is the priority for prophylaxis to prevent risky behaviors. The results of studies show that the most of the respondents with high and medium sense of meaning in life are men. Among young people showing its normal level the results are distributed equally to both sexes. Yet the most women are in the clinic group of „alcoholics” where the meaning of life is either at a very low level or they do not feel it at all. More people with high sense of life live in the countryside. For the medium and normal levels the results are the same for the city and the countryside. However, in the rest of clinic groups characterized by very low sense of meaning in life dominate the residents of the city. During studies the correlation between material status of a family and using of psychoactive drugs by teenagers has been confirmed. What is more, it must be noted that there is a relationship between using psychoactive drugs and the place of living as well as the relationship between the atmosphere at home and the use of psychoactive substance by surveyed adolescents.

Key words: meaning of life, adolescents, psychoactive substances, values.

УДК: 372

Игошина Н. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлен педагогический процесс формирования готовности младшего школьника к саморазвивающей учебной деятельности, направленной на общее развитие ребенка, на продвинутый уровень развития эмоционально-волевой и мыслительной деятельности ученика

Ключевые слова: саморазвитие и самообучение, самодвижение и самоорганизация учебного процесса, «нормализация» ребенка, внимание, концентрация, поляризация.

В современных психолого-педагогических исследованиях появился ряд работ, показывающих необходимость формирования у школьников готовности к саморазвитию, самообразованию, самообучению, самореализации, так необходимых новому времени. Готовность – активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность к определенному виду деятельности (игра, учение, труд) предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы. [8. с. 97] Этой теме посвящены работы М. Т. Громковой, К. М. Дурай-Новаковой, Н. А. Заенутдиновой, И. Б. Котовой, А. А. Леонтьева, В. Т. Пуляева, Е. Н. Шиянова и др. Проведенный нами анализ рассмотрения понятия «готовность» различными учеными позволяет выделить основные подходы к исследованию проблемы педагогической готовности к той или иной учебной деятельности.

В первом подходе внимание исследователей сосредоточено на содержании, формах, методах формирования готовности (Б. Г. Ананьев, Б. Д. Ломов, К. К. Платонов и др.), рассмотрен содержательный аспект, то есть знания, умения, навыки.

Во втором подходе исследуется совокупность профессиональных личностных качеств, которые обеспечивают результаты педагогической деятельности (К. М. Дурай-Новакова, Я. Л. Коломинский, В. А. Сластенин и др.).

Третий подход, который сложился в последнее время, рассматривает готовность к профессиональной деятельности как предпосылку успешности данного вида деятельности и представляющий собой интегрированное качество, включающее в себя мотивационный, содержательный, деятельностный компоненты (О. В. Госссе, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.).

Наряду с названными подходами нами выделен четвертый подход, который сложился в научной школе кафедры психолого-педагогических дисциплин Магнитогорского государственного университета (Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова, Л. Н. Абдуллина, Н. А. Заенутдинова, Т. Г. Неретина, С. А. Циттель и др.). Согласно этому подходу, структурными компонентами готовности студентов педвуза как результата их профессиональной подготовки принято считать потребности («хочу»), способности («могу») и решимость («буду») [4, 11].

По нашему мнению, младшему школьнику особенно необходимо обладать готовностью к саморазвитию, позволяющей создать фундамент будущей жизнедеятельности, дальнейшего образования. В некоторых педагогических исследованиях (Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили) рассматривается понятие «готовность» как свойство, качество человека, которое существует в нем с рождения. На наш взгляд, кроме перечисленных, готовность учащихся, в том числе и младших школьников, синтезирует вышеназванные подходы готовности ребенка к учебной деятельности, но в силу возрастных, психологических, ментальных особенностей детей. Л. С. Выготский [3] считает, что подобная готовность к развитию и саморазвитию не возникает внезапно, а является результатом всего предшествующего развития индивида.

Развитие – философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем. К наиболее характерным чертам развития относятся: возникновение качественно нового объекта (или его состояния), направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, спиралевидность формы, цикличность... «Развитие – универсальное и фундаментальное свойство бытия... Поскольку основным источником развития выступают внутренние противоречия, поэтому данный процесс, по существу, является саморазвитием, осуществляющимся посредством самодвижения» [8, с. 97].

Самодвижение – внутреннее необходимое самопроизвольное изменение системы, которое определяется ее противоречиями, опосредствующими воздействие внешних факторов и условий, составляющих процесс саморазвития. «Источником самодвижения являются внутренние причины. Это, прежде всего, противоречия, свойственные всем объектам с системным строением, либо иные силы – например, взаимодействие отдельных составляющих системы. Влияние внешних условий на конкретную самодвижущуюся систему осуществляется опосредованно, через внутренние источники» [2, с. 534].

Таким образом, педагогический процесс готовности к саморазвитию происходит, исходя из вышесказанного и нашего почти пятнадцатилетнего опыта практической работы в классах начальной школы, на основе самодвижения – спонтанного самопроизвольного изменения любой системы, в том числе и педагогической, на которую влияют внешние условия и изменяющаяся среда. Влияние внешних условий на конкретную самодвижущуюся систему осуществляется через ее отдельные элементы. «Там, где накапливаются спорадически возникающие или направленные изменения, ведущие к трансформации элементов, где усложняются в результате изменений их функции, – возникает особый тип самодвижения – саморазвитие», – утверждает В. И. Андреев [1, с. 432].

Достигнув определенных результатов саморазвития в том или ином направлении на основе пережитого опыта, освоенных навыков, ставших индивидуальным реализационным фундаментом, обучающимся формируется сознательно направляемое, устремление к более совершенной форме знания, чем предыдущая. Как вновь созданный продукт, этот элемент познания более совершенен, чем приобретенный ранее. Он начинает испытываться на практике. В процессе практической эксплуатации и в процессе освоения приобретенного нового знания выявляются достоинства и недостатки этой новой модели познания, возникшей в результате самообучения и саморазвития. Освоенная и воплощенная в той или иной вещи, форме, знании, как продукте саморазвития, эта ступень самодвижения становится новым этапом готовности саморазвития и самообучения. Так формируется каждая новая ступень саморазвивающего поиска. Достигнутая и реализованная идея знания снова удаляется в «мастерскую» саморазвития для дальнейшей переделки и усовершенствования путем самодвижения. Механизм совершенствования не может обойтись без слагающих процесс саморазвития психодинамических сил, функций анализа, саморефлексии, самоорганизации, самообучения, являющих собой своеобразный круг саморазвития, состоящий из секторов (рис. 1; 2).

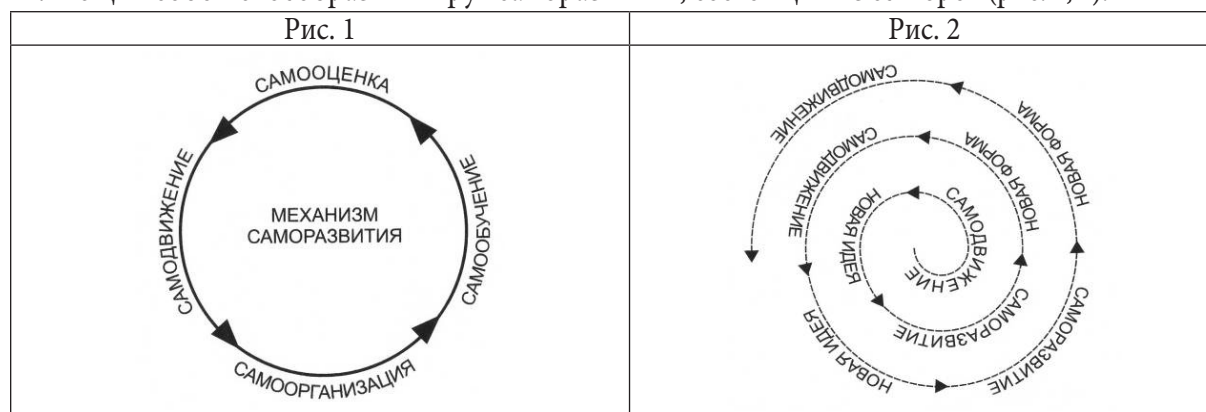


Рис. 1; 2 Самодвижение как циклический процесс непрерывного саморазвития личности

Первая (начальная) фаза самодвижения саморазвивающего процесса – введение в деятельность. Это начало цикла активности и фаза поиска и выбора ребенком интересующего его предмета. Деятельностное начало самодвижения в процессе учебной работы младшего школьника ставит ученика в позицию активного субъекта, способного ставить учебные цели в соответствии с собственной мотивацией, и достигать их, приобретая при этом необходимые знания, развивая умения и навыки, оспосабливаясь их средствами практического воплощения. Субъектная позиция ученика смещает акцент учебной деятельности с проблемы «как надо учить» на проблему «как надо учиться» — и это коренным образом изменяет содержание деятельности и ученика, и учителя. Ведущее место в ней начинает занимать не передача знаний, а развитие мотивационной потребностной сферы учащихся, т.к. именно она является высшим уровнем в структуре субъекта деятельности [10].

Фаза введения в учебную деятельность имеет большое значение для развития основополагающих волевых качеств, которые важны для принятия решения и свободы действия. Ребенок получает опыт относительно своей независимости и свободы, право выбирать и решать связывается им с необходимостью выбирать и решать так, чтобы деятельность могла продолжаться и быть интересной.

Волевое внимание и прилежание – весьма хорошие замены гениальности и часто позволяют школьнику достичь достаточно высокого результата в саморазвитии, самообучении, самосовершенствовании, особенно если волевое усилие используется длительно. Некоторые мыслители определяют гениальность, как результат великих сил внимания, или, по крайней мере, признают, что внимание и гениальность идут рядом. Волевое внимание есть твердое и определенное утверждение ума на каком-нибудь определенном предмете изучения, факте, событии, оно выключает из сознания все другие предметы познания или исследования, стремящиеся туда проникнуть, «где невнимательный ум получит, скажем, три впечатления, внимательный ум воспримет их трижды три» (М. Монтессори).

Сосредоточенная сила внимания помогает видеть центр, ядро объекта наблюдения или размышления, а также все окружающие его обстоятельства в такое короткое время, что это кажется невероятным для человека, не развившего в себе эту могучую силу. И, с другой стороны, нет более спорного указания на слабость ума, чем недостаток внимания. «Мысль, мышление и внимание едины» (М. Монтессори). Волевые упражнения в «наблюдениях» помогут ученику «развить умственные мускулы внимания, а привычка закрепит их» [5]. Вниманию свойственно активное самодвижение, внимание всегда присутствует в месте своей фокусировки и ведет сознание к концентрации и поляризации.

Концентрацию и поляризацию внимания М. Монтессори, доктор философии, медицины, лауреат Нобелевской премии Мира в 1949г., математик и основатель педагогики саморазвития, рассматривает как один из приемов практического применения самодвижения, саморазвивающего процесса и внимания.

«Поляризация внимания», характеризуется М. Монтессори как «интенсивное внимание», «особая сосредоточенность», «восприимчивость», «настоящая сознательность» [10]. «Поляризация внимания» – феномен, открытый ею в экспериментальной работе с детьми дошкольного и школьного возраста, является, по нашему мнению, *второй фазой* процесса саморазвития и самообучения, как практическое осуществление процесса «могу» в учебной деятельности младшего школьника. Поляризация, как показала наша исследовательская деятельность в начальных классах, основана на существовании двух полюсов, двух противоположностей, составляющих процесс мышления-познания: положительного и отрицательного (активного и пассивного), чередования энергичной деятельности мозга и последующего пассивного восприятия, осознания, освоения и анализа этой деятельности мозгом. Осуществление поляризации в процессе саморазвития, как мы убедились, происходит в определенном цикле, ритме и сводится к ярко выраженным двум своеобразным этапам умственной деятельности: сначала ученик должен проявить активность, энергичность, предприимчи-

вость в освоении того или иного знания, чему особо интенсивно и глубоко содействуют предлагаемые дидактические материалы саморазвития и самообучения, освоение которых осуществляется с помощью восприятия, наблюдения и анализа, а также через размышление, внимание, свободный выбор деятельности, концентрацию. Внимание управляет процессом концентрации, которая в свою очередь вовсе не может иметь места без той или иной степени внимания, проявленного школьником к предмету наблюдения, изучения, представляемому в педагогике саморазвития материалами и другим педагогическим инструментарием наблюдения и исследования. Сосредоточение, концентрация помогает фокусировке внимания на предмете изучения путем тренировки, которую школьнику предоставляют дидактические материалы; нетренированное внимание находится в состоянии постоянного колебания. Ребенку обычно трудно сосредоточить внимание на неинтересном предмете – и вначале интерес развивает внимание. Терпеливая практика концентрации разума делает возможным сосредоточение ученика также и на неприятном ему предмете изучения, подобному сосредоточению сможет помочь подготовленное педагогическое пространство за счет искусственно созданного интереса в представляемых учащемуся дидактических материалах и объектах наблюдения. Усиление концентрации внимания при постоянной практике и неослабных усилиях сможет сделать привлекательным и интересным для ученика предмет, кажущийся ему прежде сухим и неинтересным. Только внимательный человек может развить в себе силу мышления и воли.

Высокая концентрация внимания достигается также за счет включения в учебный процесс руки. Не случайно еще великий Гете говорил, что «рука ведет в мир глаза!» Характерным для концентрации является «феномен приковывания внимания к работе на продолжительное время». Манипулирование материалом способствует лучшему пониманию и запоминанию изучаемого. На уроках в традиционной школе, где дети имеют дело с учебниками и наглядными пособиями, которые показывает им учитель, в обучении задействовано лишь две системы ощущений – зрительная и слуховая. Использование дидактического материала саморазвития активизирует и третью – моторную, а вместе с ней в учебный процесс включается и дополнительный вид памяти – моторная, и дополнительный вид мышления – наглядно-действенное. Причем с любым материалом ребенок может заниматься столько времени, сколько ему понадобится. Этим обеспечивается прочность усвоения знаний [9].

Концентрация внимания противопоставляется беспокойству и волнению; непрерывное мышление – рассеянности; целенаправленность мышления – апатии и медлительности. Во время концентрации ум становится невозмутимым, устойчивым, а ребенок «нормализованным» (термин М. Монтессори). Ученику следует знать особенности и способы развития своего ума. Единственный путь для воспитания какой-либо умственной или физической способности – это упражнять ее [16].

Так как «поляризация внимания» представляет собой процесс активной учебной деятельности, длительного приковывания или добровольной концентрации внимания на одном предмете или вещи, «значит, необходимо, чтобы в окружающем ребенка пространстве имелись мотивы, потребности «хочу», способные вызвать его интерес. Важно, чтобы предметы могли быть использованы по своему назначению, это создает некий «умственный порядок». Важно, чтобы они использовались «точно», это развивает «координацию движений». Умственный порядок и координация движений, управляемые в соответствии с критериями науки, готовят способность концентрации, достигнув которой ребенок становится «свободен в своих действиях» [6, с. 142].

Затем, как показали наши наблюдения за младшими школьниками, наступает следующий цикл «поляризации внимания» – осознание и осмысление полученного знания: ученик перестает быть активным, наступает фаза своеобразного покоя умственной деятельности, фаза освоения, осознания, рефлексии, а также синтеза приобретенного знания с сопутствующими данному знанию фактами, событиями и т. п., третья фаза процесса самодвижения, саморазвития: спокойствие, богатый мыслями, идеями перерыв. Ребенок учится на своих

собственных делах, вступает в обновленные отношения со своими товарищами и сравнивает себя с ними. Он социально открыт и уважает труд других. Очевидными феноменами является радость, спокойствие и уравновешенность детей, вследствие отсутствия причин, порождающих комплекс неполноценности (например: неудачный устный ответ перед всем классом, ошибка в упражнении и невозможность ее исправить вследствие отсутствия времени и пр.), а также усиление детской активности. «Чем дальше развивается способность внутренней концентрации и поляризации, тем чаще происходит это спокойное погружение в работу, тем четче становится новый феномен: дисциплина детей» [14]. В самодисциплине проявляется улучшение способности детей уметь поступать по своему усмотрению. Внутренняя самодисциплина становится «обратной стороной саморазвития и свободы», устремлением «стать лучше самого себя прежнего» (термин М. Монтессори), продуктивным самодвижением. Это этап «Осознаю. Понимаю. Созидаю. Делаю. Осуществляю».

Таким образом, активность и пассивность – два состояния, две фазы умственной деятельности, «хочу», «могу» «буду» поляризации и концентрации внимания. В процессе саморазвития и самообучения ученик должен использовать и то, и другое состояние процесса познания [14]. Взаимозаменяемость циклов активности и пассивности мышления движет умственным развитием. Поэтому поляризация и концентрация внимания – основа саморазвития и самодвижения ученика в учебной деятельности явление естественное, изменяемое и перемещаемое. Внимание то и дело поляризуется на чем-то одном.

Ученик должен знать эти особенности мышления, уметь их использовать, работу и действия по их развитию доводить до совершенства. Повторение тренингов по концентрации, поляризации, выработка внимания ведет к совершенствованию ученика, готовности к саморазвитию.

Поляризация и концентрация внимания – эти ключевые открытия фаз ментальной эволюции, которые мы тоже постоянно наблюдали в процессе нашей педагогической деятельности с 1996 г., дали М. Монтессори допуск к действенной поддержке детского саморазвития и открыли пути самодвижения педагогики саморазвития в жизнь.

Таким образом, осуществляемый процесс готовности саморазвития устремляет школьника к постоянному совершенству, образуя на время простейшие формы, которые сочетаясь и вырастая из простых, образуют более сложные и гармоничные. Так процесс саморазвития становится силой самоусовершенствования и самодвижения. Динамика, слияние функций саморазвития порождает новые ступени самодвижения и решимости к творчеству, т.е. к «буду». Чем совершеннее и пластичнее становятся элементы самообучающего процесса, тем более совершенным и гармоничным становится продукт самодвижения процессов познания обучающегося, возрастает готовность школьника к устойчивому саморазвитию. Однако, остающиеся несовершенства делают необходимым поиск новых знаний, идей, создания новых форм, в которых могла бы проявиться более совершенная и гармоничная форма саморазвития. В свою очередь постоянная гармонизация приводит к выявлению высшей гармонии и красоты творчества, его постоянному эволюционному совершенствованию, делает процесс готовности к саморазвитию постоянным свойством личности.

Готовность к саморазвитию, полнота освоения каждого из периодов развития ребенка, самообучение, саморазвитие, адаптация обозначается М. Монтессори термином «нормализация». Именно «нормализация» является эталоном готовности младшего школьника к саморазвитию. «Нормализация» – открытие М. Монтессори, сделанное ею вследствие наблюдения за развитием детей. Нормализованный ребенок – ребенок, развивающийся оптимально, т.е. достигающий наивысших для своего возраста точек развития человеческих тенденций и способностей. Ребенок, который любит продуктивную работу, имеет собственную волю, чтобы реализовать жизненную необходимость в выборе деятельности и места ее осуществления, он координирован и точен в движениях; способен продолжительно заниматься предметной деятельностью; осуществляет контроль ошибок, признает их и сознательно исправляет; друже-

любен, готов помогать другим; осознанно послушен, жизнерадостен [10]. Признаки готовности к саморазвитию и нормализации: позитивность поведения и восприятия мира, внутренняя гармония, уважение других и к другим, поляризация и концентрированность внимания, умение владеть собой, взаимопомощь, социальность и самодисциплина и др. М.Монтессори определила механизмы готовности к саморазвитию посредством нормализации: явление детского сосредоточения назвала концентрацией внимания, а постоянный почти маниакальный интерес к одной и той же деятельности или теме размышления – поляризацией внимания. Период «нормализации» ограничен временными рамками «абсорбирующего впитывающего мышления» – возрастом до 10-11 лет, возрастом ученика начальной школы. Методы ее работы с детьми во многом основывались на этих уникальных свойствах детской психики.

Мы согласны с некоторыми из вышеуказанных философских идей, лежащих в основе образовательной системы саморазвития, открытыми в результате многолетних наблюдений и экспериментальной работы М. Монтессори: каждый ребенок рождается со своим внутренним потенциалом, готовностью к своей эволюции, которая зависит от среды, жизненного, культурного и педагогического пространства, в котором находится школьник [15]. «Впитывающий ум» умеет запечатлевать увиденное, запоминать спонтанно сигналы из окружающей обстановки. Как предполагала М. Монтессори и доказали современные ученые, до 80% всей информации, которую человек осваивает в течение всей жизни, приходится именно на этот период развития ребенка. и лишь 20 % приходится на всю оставшуюся жизнь. Ребенок находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром и готов его познавать, следовательно, развивать себя. Задача взрослых – подготовить условия для такого «впитывания», т. е. готовности к саморазвитию. М. Монтессори выделяла следующие фазы эволюционной готовности младшего школьника от рождения до 3-х лет – бессознательное «впитывание»; от 3-х до 6 - 7 лет – осознанное «впитывающее мышление»; от 6 - 7 до 10 лет – исследовательско-опытническое «впитывающее» мышление.

Взрослый (родители, педагоги и др.), который для ребенка является образцом саморазвития, «моделью» для подражания и «впитывания» в каждодневном социальном поведении, в учебной деятельности. При этом характер самодвижения в процессе развития взрослого и ребенка различаются. Оба они действуют с предметами внешнего мира, однако, цель работы взрослого находится извне, а ребенка – внутри него самого. Взрослый сознательно преобразует окружающий мир с целью приспособления его для своих нужд. Готовность к саморазвитию ребенка осуществляется зачастую бессознательно, его работа является проявлением природной потребности саморазвития, и цель ее – в развитии разнообразных функций и построении собственной личности. Если взрослого интересует результат работы, по достижении которого он прекращает деятельность, то для ребенка важен сам процесс работы, и он повторяет действия многократно, пока не удовлетворит внутреннюю потребность в них. Ребенок, в отличие от взрослого, не устает от работы, она лишь увеличивает его энергию. Он не нуждается ни в поощрении, ни в наказании за нее, поскольку удовлетворяет при этом потребность своей эволюции. Для него вопрос стоит так: работать, расти и развиваться или умереть. И если дети увидят в поведении взрослых позитивные проявления, это благотворно скажется на всем их дальнейшем развитии [5]. Поэтому Е. А. Ямбург называет созданную М. Монтессори философию самообразования личности школьника «аффективно-эмоционально-волевой», которая переносит центр тяжести с интеллектуального развития ученика на эмоционально-чувственное, социальное, осознанно управляемое им самим, на развитие сознания ребенка [13].

При этом особенно важен дошкольный и начальный школьный период жизни человека «во время которых формируется характер», которые «требуют особенной помощи», поскольку «всякое препятствие, чинимое ребенку, будет только уменьшать возможности его созидательного труда». Психическое и ментальное развитие ребенка во многом (или согласно М. Монтессори во всём) зависит «от наличия или отсутствия практической готовности к адаптации и саморазвитию» [5].

М. Монтессори называет столь ответственный, «от самых ее истоков», период жизни человека стадией «Психического Эмбриона», либо «Духовного Эмбриона». «...ребенок должен проделать определенную работу по конструированию своей психики и мышления, сходную с той, что он уже проделал со своим телом во внутриутробный период. В этот отрезок жизни, физически уже не являясь эмбрионом, малыш еще ничем не напоминает того человека, которого он создаст..., этот «период формирования», период созидательной жизни, когда ребенок становится «Психическим Эмбрионом». «...Психический эмбрион» может превратиться в гениального художника, в политического лидера, в святого, а может – в обыкновенного человека. Это во многом зависит от того, каким образом и в какое русло будет направлена «огромная созидательная энергия» ребенка его готовность к саморазвитию, с которой он появился на свет, – источник полноты развития его жизненных сил, «жизни с самого рождения» («хорме»). Под термином «*horme*» (от греческого «возбуждать») подразумевается Марией Монтессори сила или жизненный стимул, «жизнь как центр». Однако, эта энергия крайне уязвима, поэтому, «чтобы не ослабить и не повредить ее, ей нужна любящая и умелая защита... Именно этой энергии мы и хотим помочь, а вовсе не маленькому ребенку, не его беспомощности...» [6].

Таким образом, по М. Монтессори, люди рождаются с жизненным стимулом («хорме»), который органически слит с общей структурой «абсорбирующего впитывающего разума», особенности и отличительные черты которых предопределены «туманностями», т.е. энергопотоками. Все эти феномены, которые руководят процессами роста и психического развития ребенка – «абсорбирующий впитывающий разум», «туманности», «периоды восприимчивости» – представляют собой наследственные механизмы, присущие только людям. Однако реализовать их человек может только посредством «свободного взаимодействия с окружающим миром, т.е. саморазвитием», наследственной готовностью к нему и самодвижению [15].

В процессе саморазвития ребенок приобретает не только человеческие способности, силу, разум, умение говорить, развивать себя, наряду с этим он «приспосабливает формирующегося в нем человека к окружающим условиям», которые в свою очередь формируют его. Во многом это осуществляется за счет (посредством) «абсорбирующего разума», «впитывающего сознания», открытие которых у ребенка Марией Монтессори, ученые и последователи сравнивают с «революцией воспитания». «Нет ничего важнее этой абсорбирующей способности детской психики, которая формирует человека и приспособливает его к любым социальным условиям, к любому климату, к любой стране». Эту особую форму жизненной памяти, при которой происходит не сознательное запоминание, но «впитывание образа в психику индивидуума» называют специальным термином – «*Mneme*» (греч. «*mneme*»- эволюционная память). М.Монтессори подчеркивает, что так называемые *mneme*, *nebule*, определенные сенситивные периоды присущи лишь человеческой природе, но реализоваться потенциал обучающегося может только в процессе свободного взаимодействия с окружающей средой [6].

Понятие «впитывающий ум» трактуется как бессознательное восприятие и запоминание ребенком всех доступных его восприятию сторон окружающей среды. «Можно также сказать, что мы, взрослые, получаем наше знание с помощью нашего ума, в то время как ребенок абсорбирует его своей психической жизнью. ...Ребенок как будто создает свою «плоть разума» при обращении с предметами окружающей среды. Мы назвали форму его ума «впитывающим мышлением». Нам трудно понять способности детского разума, но речь идет, несомненно, о привилегированной форме ума» [15]. Ребенок способен воспринять («впитать») любые объекты окружающего мира, пространственные и временные отношения среды, ее социокультурные особенности, конкретных людей, так или иначе относящихся к нему, специфику человеческих взаимоотношений, знания, накопленные человечеством, все, что его окружает, включая и язык своей нации. Он одинаково легко, не делая никаких особых различий, «впитывает» и хорошее, и плохое. М. Монтессори сравнивает механизм «впитывающего ума» с работой фотоаппарата,

которые одинаково подробно и четко запечатлевают на пленке все детали пейзажа. И от самого ребенка, и особенно от взрослого зависит форма избираемого обучающимся собственного плана саморазвития, самосовершенствования, рождение индивидуального стиля жизни, деятельности, поведения. Исследуя себя, как и в любом процессе самодвижения, саморазвития, школьник приобретает знания о себе, преобразовывает их, а затем их применяет («хочу», «могу», «буду»). Для реализации данной цепочки действий ему приходится учиться управлять собой, учиться навыкам самоорганизации.

Самоорганизация – природное качество, проявляющееся в естественном стремлении человека к свободе, открытости, интеграции, взрослению, развитию, к поиску смысла, к проявлению своего внутреннего потенциала; это процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленной на организацию и управление самим собой. Самоорганизация проявляется в познавательной активности школьника, в творческом отношении к любому виду деятельности, ответственности за себя и свою деятельность, в рефлексивности, в стремлении личности к самосовершенствованию и развитию, к свободе и ориентации личности на САМО (развитие, образование, воспитание, управление, познание и т.д.) [7]. Личность, индивидуальность становятся взаимосвязанными, самоорганизующимися и саморазвивающимися открытыми системами. Взгляд на человека, на человеческую общность как на сложную самоорганизующуюся систему был предложен в синергетике (теории самоорганизующихся систем).

Самоорганизация системы – сложная способность развитых систем сохранять и совершенствовать свою собственную целостность с учетом накопления информации, опыта, а также в автономном режиме. Термин самоорганизующаяся система был введен Эшби для объяснения кибернетических систем, однако, вскоре он начал употребляться на общенаучном уровне, что было реакцией на открытие широко распространенного свойства систем самонастраиваться и самообучаться, самокорректироваться и саморегулироваться, т.е. самоорганизовываться, наращивая число функций саморазвития [12]. Личность, ее индивидуальность – это такие взаимосвязанные самоорганизующиеся и саморазвивающиеся открытые системы, которые обладают в высшей степени гибкой способностью накапливать опыт самодвижения и самоадаптации и функционально его использовать [1].

Воздействие внешних факторов на готовность к саморазвитию самодвижущейся системы познания тем значительнее, чем она меньше самоорганизована. Хорошо самоорганизованная система более свободна. Повышение уровня самоорганизации усиливает автономность системы, возрастает роль внутренних источников приспособления к изменениям среды. Система готовности к саморазвитию приобретает большую устойчивость, в ней начинают работать механизмы саморегулирования, самореализации, саморазвития с использованием культурных норм и образцов [1]. Это позволяет нам на основе анализа и интеграции понятий «саморазвитие» и «готовность» сформулировать понятие «готовность к саморазвитию» как интегральное качество личности, проявляющееся в потребности, способности, решимости младшего школьника осуществлять упорядоченную деятельность по познанию себя, включающую самонаблюдение, самоанализ, самоизучение и самодвижение.

Список использованных источников

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. / Андреев В.И. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. – 586 с.
2. Большая Советская Энциклопедия / Под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – М. : Советская Энциклопедия, 1975. – Т.22. – С. 534.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский. – Собрание сочинений. – Т.4. – Детская психология. – М. : Педагогика, 1984. – С. 242.
4. Заенутдинова, Н. А. Формирование готовности самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе. Дисс. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук / Н. А. Заенутдинова, МаГУ.– Магнитогорск, 2000 – 145 с.

5. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / Мария Монтессори. – М. : Астрель : АСТ, 2006. – 349.
6. Монтессори, М. Разум ребенка (главы из книги). / М. Монтессори – М. : Изд-во «ГРААЛЬ», 1997, 175 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448с.
8. Психологический словарь. / Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 640 с. С. 97
9. Сорокова, М.Г. Сенсорное воспитание по методу Монтессори в детском саду и школе. Учебное пособие. / М.Г. Сорокова – М. : Изд-во МПГУ. – 1997 – 520 с.
10. Сорокова, М.Г. Система, М. Монтессори: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Г. Сорокова. – 3-е изд., стер.– М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.
11. Циттель, С. А. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к самопознанию. Дисс. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук / С.А. Циттель, МаГУ.– Магнитогорск, 2001 – 183 с.
12. Эшби, У.Р. Принципы самоорганизации. / У.Р. Эшби – М.: Мир., 1996.
13. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). / Е.А. Ямбург – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
14. Montessori, M Kosmische Erziehung. – Freiburg; Basel; Wien, 1993. Montessori M To educate the human potential. – Oxford, 1989.
15. Montessori, M Das kreative Kind. – Freiburg; Basel; Wien, 1992, p.23.
16. Montessori M Kinder sind anders. – Munchen, 1994

In article is presented pedagogical process of the shaping to readiness of the younger schoolboy to саморазвивающей scholastic activity, directed on the general development of child, on advanced level of the development emotional-volitional and mental activity of the pupil.

Key words: self-development and self-training, self-motion and self-organization scholastic process, “normalization” of child, attention, concentration, polarization.

УДК: 37.018.43

Кендзьор П. І.

СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СТРИЖЕНЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкривається проблема полікультурного виховання як педагогічної діяльності, спрямованої на формування в особистості здатності до пізнання культурної багатоманітності. Це виявляється у різноманітних моделях мислення, символах, цінностях та моральних нормах, що формують ідентичність молодого покоління.

Ключові слова. Ідентичність, особистість, полікультурне виховання, культурна різноманітність.

Полікультурне виховання особистості, формування толерантного ставлення до ідентичності іншої людини в різних її виявах є надзвичайно актуальним соціокультурним запитом сучасній системі виховання в Україні. Сучасні суспільно-політичні реалії формують важливе суспільне і педагогічне завдання – підготовку громадян, здатних мирно співіснувати, поважати право кожного на вибір та збереження своєї ідентичності, толерантне сприйняття соціальних відмінностей, знаходження порозуміння.

Низка сучасних наукових досліджень присвячена проблематиці полікультурного виховання. Зокрема, різні аспекти полікультурної освіти та виховання учнів досліджували Н. Ганнусенко, З. Гасанова, А. Гулідова, В. Заслуженюк, І. Ісаєва, Г. Марченко, С. Терно, Л. Чумак, М. Хайруддінов. Водночас сучасне розуміння та аналіз проблем, пов'язаних із особливостями становленням громадянської ідентичності особистості у проекції на завдання полікультурного виховання, недостатньо розкрито у наукових працях.

Метою цієї статті є розгляд громадянської ідентичності особистості як динамічної реальності, що сприяє збагаченню теорії і практики полікультурного виховання, допомагає взаєморозумінню представників різних етноконфесійних спільнот у суспільстві.

Сучасні дискусії про культурну ідентичність є динамічними. Глобалізація надає нового виміру дослідженню культурної ідентичності та різноманітності у багатокультурному суспільстві. У цьому контексті Ральф Дарендорф зазначає, що гетерогенність суспільства становить справжнє випробування сили громадянських прав. Загальна повага до засадничих прав людей, які відрізняються за походженням, культурою та віруваннями, свідчить про належне поєднання ідентичності і розмаїття як осердя громадянських та цивілізованих суспільств [12, с. 23].

Як зазначається у Білій книзі міжкультурного діалогу Ради Європи, свобода вибору власної культури – основоположна; це головне питання прав людини. Одночасно або на різних стадіях свого життя всі ми можемо ототожнювати себе з різними культурами. І хоча кожна окрема людина є певною мірою продуктом своєї спадщини і соціального походження, в сучасному демократичному суспільстві кожен може збагатити свою ідентичність шляхом інтеграції в різноманітні культури. Ніхто проти волі не повинен бути обмежений рамками певної групи, громади, системи мислення або світогляду, а навпаки – мати можливість вільно відмовитись від свого минулого вибору і зробити будь-який новий вибір, якщо він не суперечить універсальним цінностям прав людини, демократії й верховенства права. Взаємна відкритість і обмін є невід'ємною частиною багатокультурності [3, с. 22].

Традиційна концепція нації ґрунтується на найважливішій ознаці – праві кожного етносу мати свою незалежну державу або боротися за її здобуття. У цьому ракурсі термін «нація» характеризується українськими науковцями Ю. Римаренком та О. Картуновим як соціально-економічна й духовна спільнота людей з певною психологією і свідомістю, яка відбулася історично і якій властива стійка сукупність сутнісних характеристик, серед яких: мова, звичаї, культура, релігія; політичні і громадські інституції; історія, з якою вони себе ідентифікують; певна територія [6, с. 396].

У цьому контексті Паттерсон розрізняє спільноту культурну та етнічну і вважає, що у будь-якій спільноті почуття приналежності до тієї чи іншої культурної групи (релігійної, мовної, соціальної, професійної тощо) не відіграють для людини вирішальної ролі. Особистість може втрачати зв'язок з однією групою й успішно віднаходити себе в середовищі іншої групи тієї ж категорії. Попри те відчуття приналежності саме до етнічної групи в особистості є домінуючим і остаточним [14, с. 151-153].

Окрім приналежності до держави, що визначається громадянським статусом, людина може ідентифікувати себе із різними спільнотами, територіями чи установами. Така різноманітність приналежності особистості стала можливою в результаті розуміння природи громадянства, що базується на ідентичності. Важливу роль у формуванні й збереженні етносу відіграє етнічна самоідентифікація – процес ототожнення особистості з певною етнічною спільнотою та етнічна самосвідомість, у якій формується уявлення про спільність всіх членів певної групи на основі спільного історичного досвіду і пам'яті.

З іншого боку, один із основоположників філософії конструктивізму Бенедикт Андерсон у своїй праці «Уявлені спільноти» зазначає, що етнічна нація – це «уявлена» спільнота, яка витворилася на основі мітів, стереотипів, автостереотипів і уявлень про спільну історичну долю (перемоги, баталії, страждання, горя і нещастя) та, з іншого боку, стала не результатом

довготривалого історичного розвитку, а продуктом епохи модернізму, тобто епохи розпаду традиційних суспільств. Етнокультурна єдність націй за Андерсоном трактується як штучно сконструйований інтелекцією «уявлювальний» інструмент обслуговування економічних та політичних потреб певного періоду часу. «Уявлені спільноти», на думку дослідника, є уявленими, оскільки вони формуються на основі усвідомлення людьми своєї приналежності до них, самоідентифікації себе з іншими людьми тієї ж культури чи своєї держави тощо [2, с. 95].

На консолідаційному характері процесу націєтворення наголошує сучасний європейський філософ Юрген Габермас. На його думку традиційна національна держава виконувала свою інтегративну функцію завдяки тому, що правовий статус громадянина поєднувався із культурною приналежністю до нації. У сучасних умовах, коли національна держава у внутрішніх справах усвідомлює виклик вибухової сили мультикультурності, а в зовнішніх – тиск із боку проблем глобалізації, постає питання, чи існує такий самий функціональний еквівалент для того, щоб об'єднати громадянську й етнічну націю в єдине ціле. Дослідник стверджує тезу про те, що ефективна демократія можлива лише за умови налагодження у суспільстві механізмів залучення різних соціальних груп, культур до єдиного інтеграційного процесу. Відповідно, громадяни, на думку Габермаса, мають відчувати силу своїх прав як у формах соціальної безпеки, так і взаємного визнання різних культурних життєвих форм [4, с. 173].

Отже, у відповідності до «територіальної концепції» під терміном «нація» ми розуміємо сукупність людей, що має власну назву, свою історичну територію, спільну історичну пам'ять, культуру та цінності, економіку і єдині юридичні права й обов'язки для всіх. Розглядаючи перспективи розвитку полікультурного виховання в Україні, варто спрямовувати цей процес на розбудову саме громадянської нації, до ціннісних ознак якої належать міжособистісна довіра її громадян, здатність до співпраці та солідарних дій на користь суспільства, усвідомлення, що кожен несе свою частку відповідальності за стан справ у суспільстві. Усі громадяни, незважаючи на їх етнічне походження, стать, соціальний статус, релігійні уподобання тощо, мають мати рівні можливості для повноцінного соціального розвитку.

Національна ідентифікація ґрунтується на «приналежності», а не на «досягненні», і тому є більш глибинною, створюючи відчуття безпеки для членів певної групи, - зазначає сучасний канадський науковець у сфері міжкультурної освіти Віл Кимліка. На основі аналізу досвіду міжкультурних впливів у різних країнах світу дослідник доходить до парадоксального висновку: «З одного боку, лібералізація культури природно супроводжується певним розмиванням національної ідентичності, спричиняючи до зменшення кількості спільних рис всередині кожної національної культури й відповідним зростанням кількості спільних рис між різними культурами. Але з іншого боку, цей самий процес не тільки не усуває національну ідентичність, а, навпаки, супроводжується підвищеним відчуттям приналежності до своєї нації», зазначає Кимліка [13, с. 245].

У контексті полікультурного виховання прагнення культурної ідентичності протиставляється явищам етнічного відокремлення, етноцентризму. Під етноцентризмом Йорн Рюзен розуміє поширену культурну стратегію набуття ідентичності через відрізнення своєї групи від інших так, що свій спільний для своєї групи соціальний простір сутнісно відмежовується від простору життя інших. Це відрізнення наповнюють оцінками, які ставлення до себе визначають позитивно, а інакшість інших – негативно. Зокрема, він зазначає, що «етноцентризм дефілює свою ідентичність через відповідне відрізнення від інших. Система цінностей, що її визначає соціальне угруповання довкола свого й відомого, відмінна від тієї системи, яка регулює оцінку і ставлення до інших. В етноцентричному мисленні позитивними цінностями наділяють своє, а протилежне вкладають у концепцію інакшості інших. Інакшість – це лише негативний відбиток свого «я». Через таке негативне оцінне наповнення інакшість інших слугує для обґрунтування й легітимації власної самоповаги [7, с. 161].

На противагу етноцентризму поняття “міжкультурний” наголошує, що у житті разом культурні домінанти є важливими аспектами ідентичності різних індивідуумів, спільнот, тому треба брати їх до уваги, вони не є статичними, а багатограними і мінливими, взаємодіють у суспільному житті. У багатокультурному контексті в процесі взаємодії усі культури змінюються і збагачуються.

У багатокультурному середовищі особистість має змогу набути багатократну ідентичність у процесі пізнання різних культур, їх цінностей, символів, культурної спадщини. Відповідно у багатокультурному суспільстві культурні взаємовпливи та обміни сприяють процесу міжкультурного діалогу.

Отже, можна зробити висновок, що громадянство – це історичний демократичний інститут, а культурний плюралізм та різноманітність – його характеристики. Тому громадянська належність не повинна визначатися лише культурою поза своїм традиційним зв'язком із національністю. Єдиною культурою, якій повинне сприяти громадянство, має бути культура свободи, політичної участі, громадянських прав і обов'язків, – зазначає Барт ван Стінберг [8, с. 15].

Громадянство виконує своє завдання забезпечення рівного доступу і однакових можливостей для всіх членів спільноти, незважаючи на різні приналежності. У тому випадку, коли громадянство намагається приймати інші форми культурної ідентичності, це призводить до конфлікту, який загрожує ідентичності, оскільки неможливість універсального консенсусу і потреба в наявності культурних ідентичностей є основою цих відносин. Відповідно за умови, якщо громадянство не виконує свою функцію членства у державному організмі, воно втрачає свій творчий (на політичному рівні) та консолідаційний (на суспільному рівні) потенціал.

Культурні ідентичності не встановлені назавжди, а розвиваються. Саме тому визнання цінності різноманітності та забезпечення кожному можливості конструювати власну ідентичність і вибирати засоби цієї ідентичності покладено в основу конструктивного міжкультурного діалогу. Міжкультурна перспектива вимагає розуміння, що світ є багатограний, складний і динамічний, а взаємодія є невід'ємною частиною життєдіяльності індивіда. Відповідно це вимагає взаємоповаги та рівноправності у відносинах представників різних етнічних спільнот.

Питання інтеграції полікультурного розмаїття є особливо актуальним для України з її широкою етнічною, релігійною та регіональною суспільною палітрою. Як зазначається у Білій книзі міжкультурного діалогу Ради Європи, інтеграція (соціальна інтеграція, залучення) розуміється як двосторонній процес і як здатність людей жити разом, поважаючи гідність кожного, принципи суспільного блага, плюралізм і розмаїття, на засадах солідарності й відмови від насильства, а також їхню здатність брати участь у соціальному, культурному, економічному і політичному житті [3, с. 23].

Як результат, полікультурність як принцип функціонування та співіснування різноманітних спільнот у певному соціумі, забезпечує рівноправність, толерантність та органічність кроскультурних зв'язків, взаємозбагачення культур, передбачає також наявність та визначення спільної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму.

Виходячи із розуміння сутності поняття “нація” як політичної спільноти громадян певної держави, ми дійшли висновку, що полікультурне виховання варто розглядати як специфічну педагогічну діяльність, спрямовану на формування в особистості здатності до всебічного пізнання культурної багатоманітності, що виявляється в різноманітних моделях мислення, символах, цінностях та моральних нормах, які свідомо чи підсвідомо формують її ідентичність.

За таких умов етнічна природа поняття «нація» трансформується до чогось такого, що відіграє засадничу роль у визначенні політичної ідентичності громадянина в умовах демократичного політичного устрою. Ми поділяємо думку американського соціолога Джефрі Александера про те, що ключовим поняттям у тезаурусі націєтворення є “фактор «солідарності»”. “Солідарність

означає суб'єктивні відчуття інтегрованості, що їх мають індивіди як члени суспільних груп”, але на відміну від цінностей, вона “має відношення до реально існуючих груп” [9, с. 221].

Консолідує дія полікультурного суспільства пов'язана як із впливом громадянської участі представників різних етнокультурних спільнот в організаціях, партіях, спілках, так і з їхньою взаємодією. Полікультурність як принцип функціонування та співіснування різноманітних спільнот у певному соціумі забезпечує рівноправність, толерантність та органічність кроскультурних зв'язків, взаємозбагачення культур, передбачає також наявність та визначення спільної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму.

Водночас міжкультурний діалог у сучасній європейській думці розуміється як процес, що складається з відкритого та ввічливого обміну поглядами між особами й групами осіб з різним етнічним, культурним, релігійним і мовним походженням та культурною спадщиною на основі взаєморозуміння і поваги. Він вимагає свободи й здатності до самовираження, а також готовності й уміння дослухатись до думок інших. Міжкультурний діалог сприяє політичній, соціальній, культурній та економічній інтеграції, так само як об'єднанню багатокультурних суспільств. Він підтримує рівність, людську гідність і почуття спільної мети. Його метою є розвиток глибшого розуміння різних світоглядів і практик, розширення співробітництва та участі (або свободи вибору), сприяння розвитку і трансформації особистості, а також підтримка толерантності й поваги до інших [3, с. 24].

На думку Р.Р. Агадуліна [1, с. 24], І.Ф. Лощенової [5, с. 69-70], полікультурна освіта має спрямовуватись на всебічне опанування учнями культури рідного народу як стрижневої умови освоєння інших культур, усвідомлення рівнозначності інших культур та етносів на підґрунті формування уявлень про різноманіття культур як у межах своєї країни, так і в світі, виховання позитивного ставлення до них та інтеграції в полікультурний простір на основі виховання здатності до міжкультурного діалогу тощо.

Визнання культурної, національної, етнічної ідентичності є наріжним чинником суспільного розвитку. Це передбачає у суспільному житті та освіті визнання прав та цінностей культурної спадщини інших культурних громад, які як активні учасники суспільства творять багатокультурну суспільну реальність, уникаючи егоцентричних поглядів. Саме тому у контексті полікультурного виховання актуалізується проблема виховання в особистості толерантності, що виявляється у повазі до інших думок, відмінностей, звичаїв, вірувань, політичних уподобань, інтересів та почуттів інших людей; взаєморозуміння та взаємоповаги.

На думку американської дослідниці в сфері полікультурної освіти Г.Бейкер, суспільне різноманіття має вияв в існуванні різноманітних спільнот – етнічних і расових меншин, релігійних груп, а також мовних розбіжностей, статевих відмінностей, економічних умов, релігійних обмежень, фізичних і розумових вад, вікових груп тощо. Полікультурне виховання надає можливість особистості ознайомитись й освоїти цінності однієї або декількох культур задля її збереження і подальшого розвитку [10, с. 112].

Таким чином, як наголошується в Білій книзі міжкультурного діалогу Ради Європи, міжкультурний діалог важливий для управління культурним розмаїттям в багатокультурному середовищі. Це своєрідний механізм, що дозволяє постійно досягати нової рівноваги в самоідентифікації, враховуючи нові можливості й досвід, додаючи нові шари до своєї ідентичності без втрати власних коренів. Міжкультурний діалог допомагає уникнути пасток самоідентифікацій і залишатись відкритими до викликів сучасного суспільства [3, с. 22].

Виходячи із зазначеного вище, важливим завданням полікультурного виховання є розвиток в особистості таких громадянських якостей, як толерантність, зокрема розуміння того, що в житті існує різноманітність у різних проявах ідентичності, та громадянськість, що передбачає набуття вміння відстоювати власну позицію, здатність до розмірковувань та поміркованість у публічному вираженні ідентичності, взаємоповагу та спілкування з іншими.

Відповідно полікультурне виховання є широким поняттям, що передбачає визнання цінностей, стилю життя та символічних уявлень представників різних етнічних, релігійних, соціальних, культурних, гендерних спільнот, що відбувається на чисельних рівнях певної культури, і в ході взаємодії між різними культурами у просторі й часі. Головними завданнями полікультурного виховання є оволодіння знаннями про культуру власного народу та формування позитивного ставлення до культурних надбань інших народів; розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур на основі загальнолюдських цінностей.

Полікультурне виховання особистості як сфера педагогічної діяльності має на меті формування полікультурної компетентності особистості, котра забезпечує гармонійне співіснування представників етнічних, релігійних, мовних, гендерних та соціальних культур в демократичному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Агадуллін Р. Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія, 2004. - №3 (44). - С. 18-29.
2. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму / Бенедикт Андерсон / Пер. з англ. - Вид. друге, переробл.. - К.: Критика, 2001. - С. 25-56
3. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності». Затверджена міністрами закордонних справ країн-членів Ради Європи на 118-й сесії Комітету міністрів. - Страсбург, 7 травня 2008 року. Режим доступу: http://www.model21.in.ua/files/bila_knyha_.pdf
4. Габермас Юрген. Залучення іншого: Студії з політичної теорії / Юрген Габермас [перекл. з нім. Андрій Дахній]. - Львів : Асторлябія, 2006, - 416 с.
5. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці \ І.Ф.Лощенова // Педагогіка і психологія. - 2002. - № 1-2. - С. 68-77.
6. Політологічний енциклопедичний словник / Упорядник В.П. Горбатенко. - 2-е., вид., доп. і перероб. - К. : Генеза, 2004.-736 с., с. 396].
7. Рюзен Йорн. Нові шляхи історичного мислення / Йорн Рюзен / Пер з нім. - Львів: Літопис, 2010. - 358 с.
8. Умови громадянства : зб. ст. / за ред. Барта Ван Стінбергена ; пер. з англ., передм. та прим. О. О. Іваненко ; Український центр духовної культури. - К. : [б. в.], 2005. - 264 с.
9. Alexander Jeffrey. Core Solidarity, Ethnic Out-Groups, and Social Differentiation / Jeffrey Alexander // Differentiation Theory and Social Change. Comparative and Historical Perspective. Ed. by Jeffrey C. Alexander and Paul Colomy. - New York: Columbia University Press, 1990. - 268 p.
10. Baker G.C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison-Wesley Publishing Company. USA. - 1994. - 217 p.c. 112
11. Balibar E., Wallerstein I. Race, Nation, Class. Ambiguous, Identities / E.Balibar, I.Wallerstein. - London: Verso, 1991.
12. Dahrendorf Ralf. Reflections on the Revolution in Europe / Ralf Dahrendorf. - London/New York: Chstto/Random House, 1990.
13. Kymlicka Will. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights / Will Kymlicka. - Oxford: Clarendon Press. - 1995. - 265 p.
14. Patterson Orlando. Ethnicity theory and experience. Context and choice in ethnic allegiance / Orlando Patterson. - Cambridge: MA Harvard University Press, 1975. - 309 p.

In the article the problem of multicultural up-bringing as pedagogical activities is described aimed at forming in the personality an ability of cultural diversity cognition. It is manifested in the different models of thinking, values and moral norms, which are forming the identity of young generation.

Key words: *identity, personality, policultural up-bringing, cultural diversity.*

УДК 376.1

Клос Л.Є., Фаласеніді Т. М.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ США

Стаття присвячена характеристиці особливостей укладання індивідуального плану навчання дітей з гіперактивним розладом в загальноосвітніх школах Сполучених Штатів Америки. Особлива увага приділена питанням нормативно-правового забезпечення процесу залучення дітей з гіперактивним розладом у загальноосвітнє середовище та їх педагогічного супроводу під час навчання у школі, зокрема з допомогою формування і реалізації індивідуального плану втручання.

Ключові слова: індивідуальний план навчання, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ), спеціальна освіта.

«Гіперактивний розлад» та «гіперактивний розлад з дефіцитом уваги» – це діагностичні категорії, що використовуються сьогодні Американською Асоціацією Психіатрів (ААП) (American Psychiatric Association (APA)) для опису стану здоров'я фізичних осіб зі значними клінічними проблемами такими, як неухважність, гіперактивний розлад, імпульсивність [3]. Згідно з результатами Національного Обстеження Здоров'я Дітей (National Survey of Child's Health (NSCH), у США за 2011-2012 рр. 3,6% дітей у віці від 6 до 11 років та 4,5% у віці від 12 до 17 років було поставлено діагноз гіперактивного розладу з/без дефіциту уваги [9]. Американські психологи М. Демарей (M. Demaray), Лаурен К. Делонг (Lauren K. Delong), К. Шаєфер (K. Schaefer) зазначили, що адаптація дитини з гіперактивним розладом з/без дефіциту уваги до школи асоціюється зі значними труднощами. Тому не дивно, з погляду цих авторів, що до шкільних психологів щорічно в середньому скеровується 17 дітей для психологічного оцінювання з метою диференційованого діагностування гіперактивного розладу. Водночас, у звіті Департаменту Освіти США (U.S. Department of Education) відзначено, що 27% дітей, у яких підтверджено цей розлад, отримали допомогу спеціальної освіти в загальноосвітньому навчальному закладі. При цьому наголошено на важливості виявлення, психолого-педагогічного оцінювання та складанні індивідуального плану втручання і навчання учнів з гіперактивним розладом з/без дефіциту увагу. У звіті підкреслюється, що цей вид розладу зазвичай асоціюється із поведінковими труднощами, які перешкоджають успішному навчанню учнів. Американські психіатри Р. Барклі (R. Barkley), Дж. ДуПауль (G. DuPaul), зважаючи на свій досвід у цій сфері, прогнозують, що понад чверть учнів з ГР/ДУ згодом будуть переведені у школи зі спеціальним навчанням або не завершать навчання в загальноосвітній школі, а більше половини учнів з гіперактивним розладом завершать своє навчання на різних етапах або ж їх загалом буде виключено із загальноосвітньої школи [2, с. 94-95].

В умовах реформування національної системи освіти в Україні винятково важливого значення набуває перетворення вітчизняних навчальних закладів у зразки демократичного правового простору та позитивного мікроклімату. Сьогодні освіта дітей в Україні із особливими потребами у навчанні здійснюється у двох типах закладів: 1) загальноосвітніх школах (інклюзивна форма навчання та індивідуальна форма навчання); 2) спеціальних навчальних закладах. У обох випадках це відбувається за рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК). Згідно з чинним законодавством України, у випадку відмови батьків чи осіб, які їх замінюють, направляти дитину до відповідного спеціального навчального закладу (школи-інтернату) дитині рекомендують індивідуальну форму навчання в загальноосвітньому навчальному закладі [1, с. 1]. Підставою для зарахування як у загальноосвітні, так спеціальні навчальні заклади є витяги з протоколу ПМПК.

Індивідуальна навчальна програма для дітей, яким рекомендується індивідуальна чи інклюзивна форми навчання в загальноосвітньому чи спеціальному навчальних закладах, стає питанням та проблемою самого вчителя. На сучасному етапі навчальні програми затверджені Міністерством освіти та науки України, передбачені виключно для дітей, які навчаються на засадах інклюзії, тоді як для дітей індивідуальної форми навчання спеціальних навчальних програм не передбачено, а індивідуальний підхід до освітніх потреб дитини з неповносправністю в умовах загальноосвітньої школи фактично відсутній. Серед спеціальних, затверджених МОН України, програми для дітей із: 1) порушенням опорно-рухового апарату зі збереженим інтелектом; 2) вадами зору; 3) вадами слуху; 4) порушенням інтелекту; 5) вадами мовлення. На жаль, програми для дітей з іншими нозологіями, зокрема такими, як гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, розлади спектру аутизму та комплексними порушеннями, на даний момент не передбачені. У відповідності до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, за навчальними програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими МОН України для загальноосвітніх навчальних закладів. Для дітей з особливими освітніми потребами, які мають інтелектуальні порушення та зі складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку) на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний план навчання з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Отже, як бачимо, ані навчальні програми, ані типові навчальні плани не передбачають можливості навчання дітей з іншими порушеннями на інклюзивній формі в загальноосвітній школі.

У країнах Північної Америки – США та Канаді – уже сформувалася система допомоги дітям із спеціальними освітніми потребами, а процедура складання індивідуального навчального плану для дітей з гіперактивним розладом та іншими особливостями освітніх потреб в загальноосвітніх навчальних закладах достатньо успішно реалізується в повсякденній педагогічній практиці. Вона має достатнє теоретичне обґрунтування, здобула певний досвід практичного застосування, ґрунтується на індивідуальному підході до кожної дитини та складається безпосередньо спеціалістами навчального закладу, куди зарахована дитина. Ось чому метою статті було дослідження особливостей процедури укладання індивідуального плану навчання дітей з гіперактивним розладом в загальноосвітній школі США і запозичення позитивного досвіду у вітчизняну практику навчання дітей з ГРДУ в загальноосвітніх школах. Відповідно до мети поставлено наступні завдання: здійснити аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правових джерел з питань теоретично-методичного і законодавчого забезпечення процедури укладання індивідуального плану навчання для дітей із гіперактивним розладом у загальноосвітніх школах США, дослідити особливості індивідуального плану навчання дітей з гіперактивним розладом в загальноосвітній школі США.

Напрацювання США в питаннях інклюзивної освіти відображені у низці нормативно-правових документів: Закон «Про навчання людей з інвалідністю» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)), Закон «Про реабілітацію» розділ 504 (Rehabilitation Act, Section 504), Методичний посібник з Індивідуальної програми навчання (A Guide to the Individualized Education Program) [6], меморандум «Визначення політики відносно потреб дітей з дефіцитом уваги та гіперактивним розладом у спеціальних навчальних закладах і/чи загальноосвітніх навчальних закладах» (Policy Memorandum «Clarification of Policy to Address the Needs of Children with Attention deficit/Hyperactive disorders within General and/or Special education») [8] та меморандум «Роз'яснення для Місцевих Загальноосвітніх Шкіл Відповідальності щодо Оцінювання Дітей з Гіперактивним Розладом/ Дефіцитом Уваги» («Clarification for School Districts'

Responsibilities to Evaluate Children with Attention Deficit/Hyperactive Disorder»). Ці документи уточнюють сутність права на навчання у загальноосвітніх школах учнів з гіперактивним розладом відповідно до чинного законодавства США.

Питаннями особливостей складання індивідуальної програми навчання займалися такі провідні американські спеціалісти, як М. Дюрхейм (M. Durheim), Ш. Брок (St. E. Brock), Ш. Джімерсон (S. R. Jimerson), Р. Хансен (R. L. Hansen), М. Фовлер (M. Fowler), К. МакНейл (C. McNeil) [4; 5; 13] та інші. Проблемами виховання і освіти дітей з поведінковими розладами цікавилися також українські (Т. Скрипник, К. Островська, Є. Суковський, О. Романчук, О. Ферт) та зарубіжні (Р. Барклі, С. Ріф, Е. Шіллер, Г. ДуПауль, С. Центаль, М. Демарей, Лаурен К. Делонг, К. Шаєфер) [2;12] вчені. Важливим ресурсом вивчення цих питань слугувала методична література, розроблена у департаменті освіти США: «Навчання дітей з Гіперактивним Розладом та Дефіцитом Уваги» (Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 2006); «Визначення та Корекція Гіперактивного розладу з Дефіцитом Уваги» (Identifying and Treating Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 2003); результати досліджень Національного Інформаційного Центру для Дітей та Молоді з Неповносправністю (National Information Center for Children and Youth with Disabilities (NICHCY)).

Однак, незважаючи на достатню кількість інформації з правових, психолого-педагогічних питань навчання дітей з гіперактивним розладом, на практиці виникає багато запитань: «Як навчати дитину з ГР/ДУ разом з іншими дітьми?», «Де отримати знання про специфіку навчання дітей з гіперактивним розладом?», «Якими мають бути освітні програми?», «Як забезпечити співпрацю із різними фахівцями та сім'єю?» тощо.

Розділ 504 Закону «Про Реабілітацію» (1973 р.), «Американський Акт про неповносправність» та частина В Закону «Про навчання людей з інвалідністю» зобов'язують загальноосвітні школи відповідально поставитися до навчання дітей з гіперактивним розладом. Як зазначає Дж. Солейл (G. Soleil), загальноосвітні школи повинні визнавати учнів з гіперактивним розладом та надавати їм відповідну освіту за рахунок місцевого самоврядування [11]. На початку 90-их років ХХ ст. національні адвокатські організації такі, як-от, «Діти та Дорослі з Гіперактивним Розладом/Дефіцитом Уваги» (Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactive disorder (CAADHD)) розпочали працювати над покращенням освітніх послуг для учнів та студентів з ГР/ДУ. Однією з їхніх спроб було саме те, щоб діти із гіперактивним розладом, відповідно до «Діагностичного і Статистичного Посібника з Психічних Розладів» четвертого перегляду (Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorder -- DSM-IV), мали право скористатися частиною В закону «Про навчання людей з інвалідністю». Тому, що, згідно з Кодексом Федеральних Прав (КФП) (Code Federal Rights (CFR)) §300.340, кожна дитина з особливими потребами має право на складання Індивідуального плану навчання (ІПН), що, в свою чергу, дає право на впровадження змін у навчальному процесі та шкільному класі загальноосвітньої школи. Згідно з 34 КФП §300.320, **індивідуальний план навчання** – це формальний документ, розроблений спеціалістами навчального закладу та спеціалістами корекційної освіти із обов'язковим залученням батьків/опікунів, у якому визначаються конкретні академічні, соціальні цілі та методи їхнього виконання [7, с. 2]. Відповідальність за складання ІПН несуть Департамент Освіти Штату (ДОШ) (State Educational Agency (SEA)) та Місцева Освітня Агенція (МОА) (Local Educational Agency (LEA)), але ініціаторами укладання ІПН являється школа, яка організовує, планує, запрошує відповідних спеціалістів, повідомляє та узгоджує інформацію з батьками.

ІПН має вказати результати навчання учня з кожного предмета, очікувані результати відповідно до навчальних планів місцевих шкіл; перелік допоміжних послуг, необхідних учневі для досягнення результату; список адаптованих навчальних матеріалів, впровадження додаткових інструкцій, методи оцінювання, та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять [10]. У документі, зокрема, вказано на потреби, які слід враховувати у навчальному плані: 1) впровадження структурованого навчального середовища; 2) повторюваність та

спрощення інструкцій щодо виконання завдань в класі та домашньої роботи; 3) підтвердження вербальних інструкцій наочними; 4) використання технік з поведінкової терапії; 5) зміна режимних моментів у класі; 6) зміна тестових завдань; 7) перегляд відповідної навчальної літератури чи шкільних зошитів; 8) допоміжні листівки та нотатки в класі; 9) зм можливості – перерозподіл часу перебування в класі на не навчальних програмах (обід, перерва, фізичне виховання) – за умови наявності; 10) переобладнання шкільного інвентаря з метою зменшення розміру класної кімнати; 11) ведення аудіо-записів [8, с. 6]. У КФП §300.320 йдеться про те, що ІПН необхідно складати з урахуванням індивідуальних потреб дитини, даючи їй можливість отримати навчальні послуги у найменш обмеженому середовищі. ІПН є важливим документом не лише для учня з особливими освітніми потребами, але й осіб, які навчатимуть його. Ще в одному пункті КФП §300.347 (а) (1) зазначається, що учень може навчатися за навчальною програмою школи, яка при особливих освітніх потребах дитини корегується. КФП §300.346 2 (а) (і) присвячено потребі врахування плану поведінкового втручання та питань заохочення позитивної поведінки учнів, оскільки відомо, що поведінка впливає на успішність у навчанні, особливо дітей з гіперактивним розладом. Правильно складений ІПН полегшить навчальний процес учня, покращить засвоєння навчальної програми та рівень ефективності навчання.

Під час укладання ІПН мають значення такі **фактори**: 1) загальна інформація про дитину та характеристика на неї (згідно з проведеним оцінюванням у класі, на основі відповідних індивідуальних тестів, що допомагають визначити потребу у додаткових послугах та з урахуванням результатів спостережень вчителів, батьків та інших працівників школи, мета яких визначити труднощі під час навчання, що впливають на успішність виконання загальної навчальної програми); 2) річні цілі – це реальні цілі, яких дитина може досягнути протягом навчального року. Річні цілі структурують на короткотривалі цілі. Останні можуть мати навчальний, соціальний, поведінковий характер. Цілі повинні бути чітко окресленими, щоб пізніше можна було оцінити, чи дитина досягла їх; 3) спеціальна освіта або додаткові послуги – це навчання педагогічних працівників, призначення асистента, корегування навчальної програми. Саме це визначає потребу модифікацій (змін) у програмі чи супроводі персоналу навчального закладу через проведення тренінгів, семінарів, асистування, залучення корекційного педагога; 4) участь у спільних діях із іншими дітьми (вказують на ті заходи, у яких дитина не братиме участь поряд з іншими у класі чи за межами навчального закладу); 5) місце, дата, час, тривалість надання додаткових послуг; 6) інструментарій для визначення рівня прогресу дитини та засоби інформування батьків/опікунів дитини [6, с. 4-5]. ІПН укладають члени мультидисциплінарної команди, за діяльність якої відповідальні громадські агенції, що також контролюють дотримання правил укладання ІПН. До складу мультидисциплінарної команди входять: 1) батьки дитини; 2) шкільний вчитель; 3) корекційний педагог; 4) представник адміністрації школи; 5) інші спеціалісти-експерти (за необхідності) [6, с. 10].

Варто додатково наголосити на особливостях участі батьків та вчителя у роботі такої команди. Так, М. Дюрхейм акцентує на важливій ролі батьків тому, що вони стають учасниками процесу та, більш того, забезпечують підтримку команди, яка працює із їхньою дитиною, надають зворотній зв'язок вчителям та адміністрації щодо позитивних результатів протягом навчального року. Батьки також стають волонтерами під час різних заходів, що відбуваються у класі, бібліотеці чи інших спланованих навчальним закладом програмах, активно спілкуються за допомогою щоденників, нотаток, телефонних дзвінків із вчителем дитини протягом року, діляться своїм досвідом, залучаються до навчальних семінарів та тренінгів разом із працівниками навчального закладу [5, с. 4]. Роль шкільного вчителя під час укладання ІПН є визначальною. Це пояснюється тим, що учитель може надати усю необхідну інформацію щодо типового навчального плану, необхідної допомоги, додаткових послуг, змін у типовому навчальному плані, які допоможуть учневі навчатися та досягати результатів, а також щодо поведінки учня на уроці та у школі. Учителеві теж належить право та обов'язок визначити

необхідний супровід працівників школи для досягнення поставлених цілей перед учнем [6, с. 10].

У методичних розробках американського департаменту спеціальної освіти вказано, що ІПН для дітей з ГР/ДУ повинен включати наступні три основні компоненти: 1) навчальні інструкції; 2) поведінкове втручання; 3) модифікація навчального середовища [13, с. 4]. Враховуючи індивідуально-психологічні особливості гіперактивної дитини, які пов'язані з дефіцитом уваги, руховою розгальмованістю, імпульсивністю, під час складання індивідуального плану навчання потрібно враховувати наступні чинники: 1) як дитина розпочинає роботу в класі; 2) чутливість учня до критики, схильність до проявів депресивного настрою, дратівливості під час занять, у класі, на перерві; 3) здатність дитини до запам'ятовування та відтворення; 4) рівень розвитку дрібної та крупної моторики у дитини; 5) наявний рівень знань та умінь; 6) здатність зосереджуватися та утримувати увагу під час виконання завдання чи прослуховування матеріалу; 7) прояви зусиль дитини; 8) прояви імпульсивності; 9) рівень соціалізації дитини; 10) здатність дитини до організації та планування своєї діяльності [4]. Загалом ІПН учня з гіперактивним розладом містить 11 розділів, у яких представлені так звані «модифікації» (modifications), що стосуються змін («виправлень») у різних сферах. Зупинимося детальніше на характеристиці цих змін.

1. Зміна **навчального середовища** (класної кімнати) – увага приділяється робочому місцю учня, перебуванню вчителя під час проведення уроку, розміщенню парт, заміні предметів, що можуть стати подразниками для дитини з гіперактивним розладом та іншим додатковим необхідним змінам.

2. Зміни у **проведенні уроку** – це застосування візуальних карток чи інструкцій, ділення матеріалу на блоки, ведення аудіо-запису уроку для додаткового прослуховування, використання сенсорного матеріалу у навчанні дитини, включення різних видів активної діяльності під час уроку, надання письмового супроводу під час викладу матеріалу, розподіл класу на групи, щоб учні могли також самостійно перевіряти закріплені знання тощо.

3. Приготування **робочих нотаток на допомогу учневі під час виконання письмового завдання** – це додатковий час на виконання завдання, спрощення певних завдань, додаткові запитання з метою поділу виконання завдання на декілька логічних дій.

4. Зміни у **виконанні тестових завдань** – збільшення часу на виконання завдань, надання дитині права здавати тестові завдання усно, дозволу на виконання тестових завдань удома, структурування тестових завдань на коротші частини, наприклад, учитель сам може зачитувати тестове завдання учневі, відповіді учень може записувати на аудіо-пристрої, застосування додаткових пристосувань для виконання тестових завдань.

5. Зміни **організаційного характеру** – надання додаткової необхідної літератури додому, надання педагогічного супроводу під час організації певних видів діяльності, запровадження правил та надання підтримки під час їхнього виконання, щоденна перевірка домашнього завдання, визначення короткотривалих цілей для виконання роботи на поточний день, надання щотижневого звіту батькам дитини про успішність у школі, співпраця із батьками за допомогою щоденника та залучення їх до діяльності класу й школи, щоденна перевірка запису домашньої роботи.

6. Зміни **поведінки** – надання позитивного зворотного зв'язку, впровадження системи заохочень, наприклад, «жетонів», підкріплення позитивної поведінки, використання «тайм ауту» (time out), винагорода за особливу поведінку, право на коротеньку перерву під час виконання завдань, ігнорування незначних проявів неприйнятної поведінки, супровід під час переходу від однієї діяльності до іншої тощо.

7. Зміни **настрою** – спокійна манера мовлення вчителя, коли учень знервований, провадження розмови наодинці з учнем при певних визначених обставинах, зосередження на сильних сторонах та обдаруваннях учня, надання права вибору учневі, тренування контролю агресії, повідомлення батькам про позитивні зміни та дії, часте підбадьорення учня в моменти

фрустрації, визначення лідерських якостей учня, уважність до проявів знаків, що вказують на стрес чи на перевантаження учня.

8. **Знання та уміння** повинні визначатися з таких предметів: а) якщо навичка **читання** слабка, то варто в ІПН врегулювати час відведений на читання, збільшуючи його; уважне відбирання тексту для читання (невеликі тексти, на 1 сторінку), зменшити тривалість читання вголос; б) якщо слабо розвинена навичка **письма**, то у ІПН доцільно зменшити обсяги письмового пропису, надається право на використання технічних засобів для набирання тексту, зменшення обсягу прописування тексту, збільшення кількості завдань, що потребують вписувати відповіді, надання права відповідати усно замість письмово; в) у випадках труднощів із **математикою** – дозвіл на користування калькулятором, збільшення часу на виконання математичних дій, постійне надання зворотнього зв'язку під час виконання математичних завдань, навчання покроковому розв'язанню математичних завдань, заохочення учня вголос проговорювати кроки вирішення, надання ключових моментів, що підштовхують на вирішення поставленої проблеми; д) якщо є труднощі у **вербальній експресії**, то варто збільшити кількість тем для обговорення із учнем, заохочувати усні відповіді, враховувати усі усні відповіді, заохочувати учня до «проговорення» нових ідей.

9. **Застосування медикаментів** – в ІПН слід вказати перелік медикаментів, їх дозування, графік приймання медикаментів, приписаних лікарем та узгоджених із адміністрацією школи.

10. **Залучення батьків** з допомогою щоденника до спілкування, надання усіх медикаментів, необхідних дитині, винагороди за позитивну поведінку та досягнуті результати у школі, розподіл домашньої роботи на частини, інформувати вчителя про зміни у медикаментозному втручанні, участь у семінарах з питань поведінкової терапії, в роботі групи взаємодопомоги батьків дітей із ГР/ДУ.

11. **Особливі питання** – це моніторинг успішності учня, супровід вчителів, які навчають дитину з ГР/ДУ, надання консультацій, розроблення плану втручання під час перебування дитини в ідальні, кафе інших місцях [12].

Під час складання ІПН члени мультидисциплінарної команди повинні врахувати сильні якості дитини, особливості в навчанні дитини з ГР/ДУ, поведінку в класі та фактори, що можуть змінити її, тобто всі модифікації в класі, що можуть зменшити прояви поведінки, характерної для дитини з ГР/ДУ.

Кожна місцева школа, в якій навчається дитина з особливими освітніми потребами, надає основні та відповідні додаткові послуги; для цього вона повинна мати Індивідуальний план навчання дитини. Кожний такий план навчання складається індивідуально і саме «**індивідуалізація**» є не лише ключовим словом, але й принципом у цьому документі. Індивідуальний план навчання дає можливість вчителям, батькам, учням, адміністрації школи працювати разом задля покращення результатів навчання учня з ГР/ДУ. Індивідуальний план навчання є «наріжним каменем» якісної освіти для кожної дитини з гіперактивним розладом.

Перспективами подальшого дослідження є теоретичне обґрунтування змісту і вивчення практичних проблем у процесі складання індивідуального плану навчання для учня загальноосвітньої школи з гіперактивним розладом в загальноосвітніх школах України.

Список використаних джерел

1. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» м. Київ 20.12.2002 (Із змінами, внесеними згідно із Законом №432 з0499-08 від 19.08.2008), Кабінет Міністрів України, 2002, №732, (ст.1.7)
2. Barkley R. Taking a Charge of ADHD / R. Barkley. – New York: the Guildford Press, 2005. – 331 p.
3. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. – 4th ed. – Washington: American Psychiatric Association, 2000 – 943 p.

4. Durheim M, Accomodations or interventions for a Section 504 Plan / M. Durheim. – New York : CHADD, 2008. – P. 4-29.
5. Durheim M, After the IEP Meeting: A Parent Checklist / M. Durheim. – New York: CHADD, 2008. – P. 4
6. A Guide to the Individualized Education Program Office of Special Education and Rehabilitative Services / U.S. Department of Education. – Washington: NICHCY, 2000. – 41 p.
7. A Guide for Minnesota Parents to the Individualized Educational Program (IEP) /Minnesota Department Education. – Minneapolis: Pacer Center, 2012. – 53 p.
8. Memorandum to chief state school officers: Clarification of policy to address the needs of children with attention deficit/hyperactive disorders with general and/or special education / U.S.Department of Education. – Washington: DC, 1991. – 9 p.
9. The National Survey of Children's Health / The Child and Adolescent Health Measurement Initiative, 2012, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://childhealthdata.org/learn/NSCH> - Назва з екрану
10. Peter W.D. Write Overview, Explanation and Comparison The Individuals with Disabilities Educational Improvement Act of 2004 / Peter W.D. Write. – Holt: ASPPIRE, 2007. – 56 p.
11. Soleil, G., ADHD and school law / G. Soleil. – Washington: Office of Educational Research and Improvement. Retrieved November 5, 2006, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: www.eric.ed.gov/sitemap/ - Назва з екрану
12. Stephen E. Brock, Identifying, Assessing, and Treating ADHD at School / Stephen E. Brock, Shane R. Jimerson, Robin L. Hansen. – New York: Springer, 2009. – 173 p.
13. Stevens, S. H., Classroom success for the LD and ADHD child / S.H. Stevens. – NC: John F. Blair, 1997 – 243 p.

The article is devoted to characterise features of the individualized education plan for children with hyperactive disorder in general schools in the USA. A special attention is paid to the issues of legal support of children with hyperactive disorder in inclusive education and their pedagogical support during the studying at school, in particular through the development and implementation of the individual intervention plan.

Key words: *individualized education plan, attention deficit with hyperactive disorder (ADHD), special education.*

УДК 37 (477) (09)

Ковальчук Л. І.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДОЛОГІВ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті охарактеризовано систему етнопедагогічних поглядів українських педологів початку ХХ століття на систему національного виховання. Проаналізовано бачення національної школи та формування особистості дитини виходячи з принципів природо- та культуровідповідності, необхідності навчання рідною мовою.

Ключові слова: *педологія, розвиток особистості, етнопедагогіка, принципи навчання та виховання, національне виховання.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виховання всебічно розвинутої особистості є першочерговим завданням насамперед педагогіки та психології, а також суміжних із ними дисциплін. Реформування національної системи освіти, на нашу думку, неможливе без опори на народні традиції виховання, вітчизняний історичний досвід створення національної

української школи. У цьому контексті викликає інтерес педагогічна спадщина представників української педологічної науки, зокрема її етнопедагогічний аспект.

Прогресивні погляди вчених початку ХХ століття не втратили своєї значущості і в наш час. Ґрунтовне дослідження, широке висвітлення й адаптоване до культурно-часового контексту застосування провідних ідей освітньої спадщини забезпечує дотримання принципів єдності, спадкоємності та наступності у розвитку педагогічної науки. Звернення до першоджерел, які відображають надбання національної системи освіти в минулому, сприяє усвідомленню сучасності й визначенню перспектив розвитку педагогіки.

Окремі основи українського виховання в історичному аспекті розкрито у працях І. Беха, О. Вишневського, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Ю. Руденка, З. Сергійчук, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, П. Щербаня та інших. Національно-освітнім спрямуванням наповнені історико-педагогічні праці вчених Л. Березівської, Л. Вовк, Н. Гулана, О. Квас, О. Любара, Н. Опанасенко, Н. Побірченко, М. Стельмаховича, Б. Ступарика.

Педагогічні погляди окремих педологів на процес навчання і виховання дитини висвітлені у дослідженнях Г. Груць, Н. Дічек, Я. Зелінської, В. Коваленко, Н. Кошечко, В. Летцев, С. Стрілець, О. Сухомлинської, О. Таран, Н. Ярмак та інших.

Однак, історіографічний огляд проблеми дає підстави стверджувати про відсутність комплексного дослідження етнопедагогічних поглядів педологів у педагогічній думці України початку ХХ століття. У науковій літературі наявне лише його фрагментарне висвітлення.

Метою статті є узагальнення та аналіз етнопедагогічних поглядів вітчизняних педологів початку ХХ століття.

У вітчизняній педагогіці початку ХХ століття відображались суперечності між традиційною, офіційною концепцією щодо виховання в дусі християнства, народності та підходами, що брали за зразок західну педагогіку і досвід європейської школи, однак не завжди враховували особливості українців як нації. Відмінними рисами вітчизняної педагогіки були гуманізм та демократизм. Педагогічні напрями об'єднували такі риси як прагнення досягнути внутрішній світ дитини, створити умови для її всебічного розвитку, шанобливе ставлення до неї. Завдання школи полягали в підготовці вихованця до життя, до трудової діяльності, до виконання громадських обов'язків. Саме в цей період склалися сприятливі умови для інтенсивного формування та розвитку педологічної науки в самостійну наукову дисципліну.

Створена С. Холлом педологія – комплексна наука про дитину, що ґрунтується на ідеї педоцентризму. Важливою для педологічної науки була концепція народної освіти М. Драгоманова, який зазначав, що найкраще розвиток дитини відбувається за допомогою «методу вільного розуму» і може бути успішним лише завдяки використанню надбань рідної культури, роз'ясненню дітям моральних ідей, а також завдяки особистості вчителя і ролі школи. Учителі мають добре усвідомлювати мету своєї педагогічної роботи – виховання нової людини, якій були б притаманні демократичність і гуманістичність світогляду, невідомий патріотизм, високий рівень національної свідомості в поєднанні з толерантним ставленням до усіх людей [1, с. 56].

Розглядаючи етнопедагогіку як науку про народну педагогіку, про народну школу, досвід народу щодо виховання підростаючого покоління (Г. Волков), потрібно відзначити ті спільні риси, зокрема, що стосуються принципів виховання, які притаманні і педології. Спільними та провідними для обох наук є природовідповідність, культуровідповідність, активність та ініціативність вихованця, єдність навчання і виховання, зв'язок із життям рідного народу.

Потрібно зазначити, що такі ж ідеї обстоювала С. Русова в усіх своїх педагогічних працях. Вона, зокрема, зазначала, що головна мета школи – «збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини» [4, с. 143]. Для цього учитель повинен насамперед зрозуміти душевний склад кожного учня, ознайомитися з обставинами його життя, з'ясувати рівень його знань. Лише врахування цих індивідуальних особливостей («... як нема в садку двох кущів однаковісньких, так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками,

здібностями») дасть змогу педагогу ефективно працювати. Мету виховання С. Русова розглядала як ідею формування особистості з широким розумінням своїх громадянських обов'язків, з незалежним, високо розвиненим розумом, братерським почуттям до усіх людей, здатну до роботи, людину, яка не загине морально і фізично й матиме в житті свою незалежну думку [4, с. 143].

Свою концепцію педагогічної творчості розробив український педагог, науковець, поет та культурний діяч Я. Мамонтов, опираючись на ідеї А. Берсона, Е. Кейя, М. Метерлінка, Ф. Ніцше, В. Соловйова, О. Уальда. Зокрема, учений зазначав, що в центрі педагогічного процесу стоїть дитина, «... не діти мусять пристосовуватись до вимог педагога і навчальної програми, а навпаки, ці педагогічні фактори повинні бути принатурені до живих потреб дітей» [3, с. 43]. Ідеї дитиноцентризму з опорою на принцип природовідповідності мають визначати мету виховання. Я. Мамонтов висуває ідею «естетизації» («стилізації») особистості як кінцевої мети виховання, тобто долучення її до Істини, Добра і Краси через почуття, чуттєву сферу, через розвиток естетичного світовідчуття, через пізнання прекрасного в мистецтві і житті – до прекрасного життя – мистецтва. Формування такої особистості можливе шляхом розвитку мистецької самодіяльності, вивчення мистецтва в усіх його формах, утворення мистецького оточення та художньо-дидактичний метод. Засобами такого методу є художнє слово, музика, малюнок і театр [2, с. 261].

Ідеї вільного та індивідуального творчого розвитку сил і здібностей кожної людини учений найповніше виклав у праці «Право держави і право дитини» (1922). «Дитина має право на вільний розвій своїх фізичних та психічних функцій. Так формується право дитини сучасною педагогічною наукою. Довгий історичний шлях лежить за сею – здавалося б, такою натуральною засадою. Довгий час дорослій дитині важко було погодитись з тим, що дитина – се не копія дорослого, зменшена до відповідних розмірів, а цілком особливий психо-фізичний організм, часом зовсім не подібний до людини дорослої. Тяжко було погодитися дорослим людям з тим, що перш ніж починати виховувати дитину, необхідно вивчити її всією системою педагогічних засобів, пристосовуватися до натурального розвитку дитячих здібностей. Іншими словами: вести дитину до певної мети може лише той, хто сам піде за дитиною шляхом її природного розвою» [2, с. 257].

Реалізацію принципу природовідповідності багато педологів вбачало через навчання рідною мовою. Я. Чепіга разом з іншими педагогами (С. Русовою, О. Музиченком, С. Черкасенком) порушує актуальні питання української системи освіти, створення української національної школи, дбає про розвиток і навчання дітей українською мовою.

Я. Чепіга багато зробив для того, щоб школа стала не лише «новою», але й національною. «Коли школу буде утворено самим народом, його ініціативою і творчістю, то вона матиме всі особливості народу, його побуту, звичаїв, його духовного обличчя, а тому, будучи народною, вона буде і національною» [6, с. 6]. У «Проекті української школи» учений сформував такі вимоги до нової української школи:

- у створенні школи має брати участь все українське вчительство;
- школа має бути народною і відповідати інтересам народних мас;
- важливо, щоб освіта була глибоко національною, рідною мовою, відповідала душі і розуму народу, його культурному, соціальному та економічному розвитку;
- школу слід будувати на підвалинах, які не порушують прав дитини, вільного й нормального розвитку її фізичних і духовних сил, індивідуальних рис [5].

Найяскравіше, на нашу думку, власне етнопедагогічні погляди вченого висвітлені у праці «Національне виховання». Робота складається зі вступу і двох розділів. Вступ резюмувався словами, що характеризують автора і як педолога, і як щирого українця: «У своїй розвідці я намагатимуся не віддалятися од природи дитини. А щоб зробити це більш зрозумілим, я в першій частині зупинюсь на таких прикметах душі людської, які складають ґрунт всього дальшого розумового життя її. Я роблю це навмисне, щоб показати всю правдивість і природ-

ність національного виховання, й так само правдивість висловлених в другій частині думок» [5, с. 192].

У першому розділі «Природній ґрунт національного виховання» висвітлено такі питання: вчуття, приймання, утворіння ідей, уява, пам'ять, асоціації, звичка й спадковість. Приклади, які наводить Я. Чепіга, характеризують його як прихильника біогенетичного закону: «... в розвитку індивіда повторюється в головних рисах хід розвитку раси. Додержуючись такого нормального розвитку, людина приймає всі риси рідної мови її вимову, вирази й склад, утілює форми думання відповідно національним одмінам... духовне обличчя людини є складним апаратом, збудованим на ґрунті фізіологічних законів людського організму. Шлях нормального й правдивого виховання вимагає од нас розуміння цих законів, щоб полегшити розвиток цінних і високих здібностей душі людської» [5, с. 195].

У другому розділі «Національне виховання» автор визначає цілі національного виховання, три принципи національного виховання, порушує питання рідної мови, дитячі забавки і оточення.

Цілі виховання, на думку Я. Чепіги, не повинні виходити за межі дитячої природи, тоді збережуться не попсованими духовні й фізичні дитячі здібності. Ціль ґрунтується на вивченні індивідуальних і типових рис дитини та всебічному розуміння дитячої вдачі. Найлегше виховувати дитину з палицею в руках, і найважче провадити виховання шляхом, зазначеним природою. Саме останнє повинно стати ґрунтом трьох основних принципів національного виховання.

1. Життя людини – це не окреме життя індивідуума на острові людського моря, а спільне з цілим життям тієї раси, того народу, від якого вона є паростком. Життя її сполучено з розвитком нації, і розвиток молодого покоління з розвитком нації. Тому напрям національного виховання повинен держатися цієї залежності й єднання.
2. Національне виховання витікає з природи людини і в своїх завданнях повинно спиратись на вивчення усіх індивідуальностей дитини у зв'язку з усіма особливостями національного духу і вдачі.
3. Національне виховання повинно йти в одно з вихованням особи задля охорони фізичного й морального здоров'я нації, задля розвитку її духовних творчих сил.

Поряд з принципами національного виховання велику увагу Я. Чепіга приділяв значенню сім'ї у вихованні: «Сім'я є фактором, ще не виясненим як слід педагогікою. Педагогіка до цього часу ніби ігнорувала її, не рахувалась з її впливом; а надто офіційна, трафаретна педагогіка. Що завше брала дитину ізольованою од впливу оточення... І тільки представники наукової педагогічної психології або педології звертають належну увагу на важливі прикмети сім'ї, що, глибоко впливаючи на душу дитини, лишають сліди на її характері та вдачі» [5, с. 203].

Ідея національного виховання у Я. Чепіги ґрунтується на принципах народності, гуманізму та культуровідповідності, які мають загальнолюдський вимір – зберегти людську природність без порушення гармонії духовного і фізичного життя.

Актуальним для педагога було питання навчання рідною мовою, зважаючи на потреби школи, він випустив ряд підручників для учнів початкових класів: «Задачник для початкових народних шкіл. Рік перший і другий» (1918 – третє видання, доповнене задачами для 3 класу), «Письмо в школі» (1918), «Навчання грамоти без букваря», «Веселка. Перша читанка після букваря» (1921), «Веселка. Друга читанка після букваря» (1924) та інші. Ці підручники були одними з перших, написаних українською мовою, та відрізнялися від старих українською термінологією, побудовою на місцевому матеріалі.

Викладаючи в Київському інституті народної освіти курси «Методика початкового навчання», «Трудові процеси», «Система соцвиху», «Організація установ соцвиху», Я. Чепіга був автором методичної літератури для учителів. Лише в 30-их роках ХХ століття вийшло близько десяти авторських методичних посібників для початкової школи, а загальна спадщина вченого становить понад 150 праць: шкільні підручники для початкової школи й для освіти

дорослих, методичні посібники, книги для дошкільних закладів і дитячих бібліотек, численні статті.

Підручники та посібники Я. Чепіги відіграли важливу роль у становленні національної української освіти в першій чверті ХХ століття, а самого автора С. Черкасенко називає одним з перших українських педагогів, який поставив питання націоналізації школи на власне науковий ґрунт.

Важливим є педагогічний досвід О. Музиченка, який разом з С. Русовою та Я. Чепігою приступає до втілення мрії – створити власну національну систему освіти, основні ідеї якої втілилися у таких публікаціях як «Реформа школи та шкільна реформація» (1918) та «Питання про єдину школу на Україні» (1919). Єдину школу науковці витлумачували як національний навчальний заклад, що ґрунтується на засадах етнопедагогіки, народної творчості, історії та краєзнавства, з рідною мовою навчання, засновану на кращих традиціях національного виховання. Така школа має бути обов'язковою, безкоштовною, автономною, світською, трудовою, доступною та вільною. Проте така ідея не змогла знайти втілення в ідеологічній системі більшовизму [7, с. 13].

Інший аспект педології представлений педологічними дослідженнями О. Попова, який зосереджував увагу на живому сприйманні зовнішнього життя, активності дітей, їхній творчості, переживаннях емоційного характеру, потребі в грі та різноманітній праці. Науковець відводить центральне місце не мові, арифметиці чи іншій науковій дисципліні, а оточенню дітей, яке повинно забезпечити їм природний розвиток. Учений уважав недоцільним «розподіляти» дитину між сім'єю та школою, школою і життям, сім'єю і вулицею тощо. О. Попов назвав новий всеохоплюючий чинник виховання – суспільство, у такий спосіб підкресливши, що система соціального виховання є необхідною як соціально-економічного, так і педагогічного характеру. На його переконання, «... педологія переконливо доводила ту думку, що дитину (до часів юнацтва) треба розглядати як соціальну істоту, яка потребує спеціального ставлення до себе, зумовленого тими психофізичними особливостями дитячого організму, які так різко відрізняють дитину від дорослого. Педологія рішуче проголошувала гасло єдності усієї виховної роботи та дитини, витлумачуючи його як єдність виховання від народження дитини до її юнацтва, як єдність виховання в будь-який момент життя дитини, підкреслюючи, що кожний дитячий крок є кроком виховання» [2, с. 237].

Декан факультету соціального виховання, професор педології Харківського інституту народної освіти О. Попов наголошував на тому, що нова система виховання повинна реалізувати колишню педолого-педагогічну мрію: охопити правильно поставленим єдиним вихованням усе життя дитини, реалізувати «права дитини», а не тільки «висмоктувати з неї виконання її обов'язків». Таким чином, його Декларація про соціальне виховання стає декларацією прав дитини. Саме цього вченого можна назвати ідеологом українського соціального виховання.

Звичайно педологія прагнула будувати свою діяльність на наукових підвалинах. У даному дослідженні ми спробували проаналізувати ті погляди педологів, що безпосередньо ґрунтувалися на етнопедагогічному підґрунті. Головна ознака розглянутих педагогічних позицій – актуалізація уваги до особистості дитини, вивчення природи дитинства та шляхів формування особистості протягом періоду дитинства. У концепціях, представлених провідними вітчизняними педологами, чітко прослідковується якісно новий етап у розумінні особистості дитини, її багатогранності та індивідуальності. Провідні педологи спрямовували свою діяльність на формування особистості дитини, яка б цінувала традиції свого народу, поважала б кожного члена колективу та розвивалася б у діяльності.

Сучасна школа в Україні має бути національною, тобто такою, яка формує і зберігає національну культуру, невіддільною від національного спадку і коріння свого народу, відповідати національно-культурним потребам нашої держави. Педагогічна спадщина М. Драгоманова, С. Русової, Я. Чепіги та інших вітчизняних педологів може бути творчо використана для розв'язання сучасних проблем, зокрема побудови національної школи та системи освіти.

Список використаних джерел

1. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: [у 2 т.] Т.2. / Драгоманов М. П. – К. : Наукова думка, 1970. – 595 с.
2. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : Хрестоматія/ [упор.: Л. Д. Березівська та ін.]. – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с.
3. Мамонтов Я. Право держави і право дитини. З приводу «Декларації освіти» УРСР про соціальне виховання дітей / Яків Мамонтов // Соціальне виховання. Орган головоцстраху. – ч.1. – Харків, 1922. – С. 40-54.
4. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2: Навч. посібник / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.
5. Чепіга Я. Національне виховання / Я. Чепіга // Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики. Збірник психолого-педагогічних статей. – К.: Друкарня першої артілі Друкарської справи. – С. 9-37.
6. Чепіга Я. Ф. Грунтовні принципи нормальної школи /Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1911. – № 1. – С. 3-7.
7. Ярмач Н. О. Освітня діяльність і педагогічні погляди О. Ф. Музиченка / Ярмач Н. О.; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : МІЛАНІК, 2007. – 191 с.

The system of ethnopedagogical ideas of ukrainian paedologists on the education system in the beginning of the XX century is characterized in the article. The aspects of the national school's views and forming the personality of the child in relations with approaches of natural and cultural correspondence, the necessity to teach children in native language are analysed.

Key words: *pedology, personal development, ethnopedagogic principles of training and education, national education.*

УДК 37.035.6 (477.83/86)

Коцюпей Г.В.

ОМЕЛЯН ПАРТИЦЬКИЙ ПРО ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті простежено основні віхи життя і діяльності галицького педагога – Омеляна Партицького. На основі його педагогічної спадщини висвітлено бачення педагога щодо формування виховного ідеалу української молоді. З'ясовано, що в основу виховного ідеалу О. Партицького лягло родинне виховання, яке вважалося педагогом важливим рушієм процесу становлення і розвитку розумового та духовного світу молоді, формування особистісних рис характеру, національної свідомості, патріотизму.

Ключові слова: *Омелян Партицький, творча спадщина, виховний ідеал, українська молодь, педагог, учитель, дитина.*

З моменту проголошення української державності та її розбудови відбулися значні демократичні зміни і перетворення в нашому суспільстві – стрімкий процес національно-культурного відродження українців, становлення національної свідомості тощо. Але, сучасні суспільно-політичні перипетії в державі загрожують кризою подальшого розвитку національної свідомості української молоді через сепаратистські настрої в суспільстві. З огляду на це, першочерговим завданням для багатьох педагогів стає звернення до призабутих думок та поглядів своїх попередників стосовно універсальних складових виховного ідеалу української молоді з метою призупинення його занепаду. Тому, актуальним вбачається переосмислення

та аналіз переконань провідних галицьких педагогів другої половини XIX – початку XX ст., які у своїй спадщині полишили чимало міркувань щодо парадигми виховання підростаючого покоління. Така необхідність пояснюється, в першу чергу тим, що педагогічні праці галицьких педагогів другої половини XIX ст., творилися у той час, коли не лише зреалізовувався процес структуризації системи освіти, а й відбувалося посилення національної ідеї на західноукраїнських землях, велася активна просвітницька робота тощо.

Знаменною в цьому плані є постать галицького педагога – Омеляна Партицького, який упродовж усього свого життя та діяльності намагався виокремити основні складові виховного ідеалу української молоді. Зазначимо, що педагогічна спадщина О. Партицького уже була предметом прискіпливої уваги низки дослідників. З поміж них хочемо виокремити праці О. Пастушенко (О. Качмар) [6; 23; 24; 25; 26], М. Чепіль [30; 31], Р. Ковалюка [7], І. Куцого [12], Р. Горака [3] та ін., які торкалися питань громадсько-просвітницької діяльності та педагогічної спадщини О. Партицького, його взаємин з провідними діячами-сучасниками – зокрема Іваном Франком. Становлення незалежності України спонукало багатьох краєзнавців та журналістів заговорити про забороненого в радянський час галицького педагога, у зв'язку з чим на сьогодні нагромадилося чимало публіцистичних статей (автори В. Голяк, Й. Дармохвал, С. Коваль, М. Костик, І. Ольшанецький, Р. Пастух, Я. Точ, М. Турченок) про О. Партицького на сторінках таких періодичних видань як “Новий час”, “За вільну Україну” [2; 4; 8; 9; 10; 11; 13; 22; 28; 29].

Бачимо, що науково-теоретична спадщина та освітня діяльність О. Партицького уже були предметом як окремих наукових досліджень й об'єктивної оцінки в контексті історії педагогіки в умовах вимог модерної національної педагогічної науки так і темою окремих краєзнавчих розвідок. Проте помітною на сьогодні вбачається відсутність цілісного і всебічного аналізу педагогічних поглядів галицького педагога на виховний ідеал української молоді. Зважаючи на такий стан проблеми, ставимо собі за мету простежити основні віхи життя й педагогічної діяльності Омеляна Партицького і максимально повно проаналізувати його погляди щодо змісту, дієвості виховного ідеалу української молоді в другій половині XIX ст. та визначити їх актуальність в умовах розвитку сучасної української освіти.

Омелян Партицький знаний сьогодні не лише як педагог та громадсько-просвітній діяч, а й як редактор, видавець, автор низки підручників, посібників з української мови і літератури для народних шкіл, українських учительських семінарій. Маючи непересічний таланти він цілковито присвятив його українському народу про що свідчить багатогранність його творчих інтересів. О. Партицький прожив не довгий вік – 55 років, але за таке коротке життя зумів залишити глибокий слід в історії української культури, адже більшу половину прожитих років, віддано служив щирій праці для українців. Про це свідчать позитивні слова-відгуки на педагога, розміщені у присвяченому йому некролозі у газеті “Діло” за лютий 1895 р.: “Омелян Партицький – професор учительських семінарій у Львові[i], член-основатель и почетный член товариства “Просв[і]та”, товариства шимени Шевченка и других руско-народных товариствъ, високо-заслуженный д[і]ятель на нив[і] руской літературы и въ національн[ом] житію руск[ом], мужъ честного характеру, горячий и жертволюбный патріотъ – взагал[і] один зъ наилучшихъ сын[о]въ Украины-Руси” [14].

Омелян Партицький народився 28 травня 1840 р. у с. Тейсарова на Жидачівщині у сім'ї священика Йосипа Партицького, котрий пробув на парафії Тейсарова від 1836 по 1878 рік [32, с. 338]. Початкову освіту здобув у м. Стрию, навчався в Бернардинській гімназії, згодом – у Львівському університеті, який закінчив у 1863 р. Одержав три дипломи : етнографа, історика, педагога і мовознавця української літератури. По закінченню Львівського університету і фактично до кінця свого життя Омелян Партицький працював вчителем у гімназіях і семінаріях – вчителем української мови і літератури в гімназіях Чернівців і Тернополя, а з середини 1868 р. – у Львівській чоловічій і паралельно викладав в жіночій вчительській семінарії (Академічній гімназії Львова (1868 – 1871 рр.), Львівській вчительській семінарії (1871 – 1895 рр.) [6, с. 6]. Працюючи на ниві освіти, О. Партицький, не беручи до уваги владні

обмеження щодо навчання українських дітей, домагається застосування усіх перспектив, які тоді надавало прогресивне австрійське законодавство. Зокрема, він активно виступає за впровадження в школах української мови, за проведення освітніх реформ, які б були хоча трохи корисними для української молоді, за підготовку кадрів, які б навчали дітей української мови та літератури, за видання українською мовою шкільних навчальних посібників і підручників [6, с. 6-7].

Попри важку учительську роботу О. Партицький активно займався редакторською та видавничою діяльністю. Він виступив засновником і став редактором “Газети шкільної” (1875 – 1879 рр.). З початку 1880 р. аж до 1885 р. О. Партицький, ставши засновником, займається виданням літературно-наукового часопису “Зоря”, який згодом був трансформований у “Літературно-науковий вісник” Наукового Товариства Шевченка [3, с. 230]. Саме в “Зорі” редактор Омелян Партицький почав публікувати ряд праць, присвячених літературному та історичному минулому українського народу. Окрім цього, галицький педагог вів активну співпрацю з часописом “Правда” (1868 – 1869 рр.), заснував гумористичну газету “Зеркало”, деякий час брав участь у “Львівській основі” [5, с. 20].

Найбільше уваги О. Партицький приділяв звичайно педагогічній роботі. Упродовж 1875 – 1879 років ним було надруковано на шпальтах “Газети шкільної” цілий ряд статей про виховання: “Гадки про виховання домашнє” (1877 р.) [15], “Якими средствами педагогічними ділати треба проти лінивства” (1877 р.) [21], “Листи о вихованю” (1879 р.) [16; 17; 18; 19; 20]. Окрім цього О. Партицькому належить упорядкування на видання читанок для народних шкіл та граматик: “Руска читанка для нижчих кляс середніх шкіл” (1871), “Руский буквар для шкіл людових” (1876 р.), “Руска читанка для третьої кляси шкіл народних” (1878 р.), “Граматака руского язика для ужитку в школах людових” (1880 р.) та ін. Тут хочемо акцентувати на тому, що “Граматака руского язика для ужитку в школах людових” О. Партицького, з точки зору методики викладання української мови сприймалося як одне із найкращих видань граматик української мови того часу [8, с. 2; 9, с. 2; 10, с. 1; 11, с. 3].

Будучи активним громадським діячем і професіональним педагогом, О. Партицький став одним із ініціаторів-засновників студентського благодяного товариства “Дружескій Лихвар” (1871 р.) та “Руського Товариства Педагогічного” тощо. Живучи ідейними переконаннями “народовців”, Омелян Партицький, організував культурно-просвітню організацію “Просвіта”, ставши її почесним членом, а згодом обійняв посаду заступника голови першого головного відділу товариства. У 1874 р. О. Партицький виконував обов’язки голови товариства “Просвіта”, а у 1875 р. був делегованим від головного відділу на заснування першої філії “Просвіти” в селі Бортниках Бібрецького повіту (тепер Жидачівщина). Разом із А. Вахнянином О. Партицький видавав упродовж 1877 – 1879 рр. “Письмо з Просвіти” [27, с. 33].

В останні роки життя у галицького педагога погіршилося здоров’я і він був змушений часто їздити на лікування до Одеси, а 21 січня 1895 р. Омелян Партицький раптово помер. Неждана смерть О. Партицького сколихнула його приятелів, які прийшли віддати йому останню шану. Зокрема під час похоронів його найближчими товаришами було виголошено чотири промови. Першим слово взяв А. Вахнянин, який наголосив на великій заслuzі покійного у напрямку українського відродження. Товариш О. Партицького по учительській семінарії – О. Барвінський, вказав на заслуги галицького педагога-професора на педагогічній ниві, зокрема на шкільній діяльності. Він зазначив, що О. Партицький виховав цілий ряд українських педагогів та зробив великий внесок у педагогічно-дидактичній літературі. Згодом виступив К. Устичнович, який підніс чесноти О. Партицького. Завершальним виступом стала промова директора львівської чоловічої семінарії Л. Татомира, який зазначив, що покійний був гідним товаришем не лише для вчителів, а добрим приятелем та опікуном молоді [1, с. 2-3].

Аналізуючи педагогічну спадщину О. Партицького, з упевненістю можемо стверджувати, що провідною тематикою його міркувань стали проблеми виховання молоді. Формуючи основи виховного ідеалу підростаючого покоління, педагог опирався на родинне-сімейне виховання дітей. Свідченням цього є те, що практично всі надруковані О. Партицьким педагогічні праці

присвячені питанням виховання підростаючого покоління та визначальній ролі сім'ї-родини в даному процесі. Саме на шпальтах "Газети школьної", педагог ділився своїми міркуваннями із педагогами-сучасниками.

У своїй статті "Листи о вихованю" О. Партицький простежив основні напрями сімейного виховання. У її першій частині "Улиця и сад" педагог зазначає, що менш важливим для дитини є вуличне виховання, де дитина поміж інших набере чимало матеріалу "для ока і слуху", адже вони є першими недобрими вчителями для дитини. З огляду на це, педагог вважає хибними думки батьків, які думають, що все з дитиною в порядку, коли вона нагодована, одягнена, вилікувана від хвороби чи за нею доглядає нянька. На думку педагога, проблема полягає в тому, що діти зростають без різнобічної батьківської опіки як дикі дерева по лісах, де немає господаря, який би зміг таке деревце доглянути, розправити коріння щоб воно вільніше розросталось, покрилось квітами, а згодом вродило урожаєм. Тому О. Партицький вбачає, що не годиться віддавати дитину на виховання до сторонніх няньок чи вулиці, де вона зможе набратися шкідливих манер (лягтися, битися, прозиватися, лінуватися, послуговуватися) [16, с. 1].

Отже, за словами О. Партицького, батьки особисто повинні турбуватися про моральне і естетичне виховання своїх дітей, щоб діти не потрапили під негативний вплив вулиці. Своє бачення на негативний виховний вплив вулиці для підростаючого покоління О. Партицький підтвердив народними прислів'ям "З яким обстаєш, таким і сам зістаєш". На його думку після того як дитина почерпне багато злого із вулиці, то тоді вже ніякі повчання та вмовляння не допоможуть [16, с. 2]. Тому О. Партицький вважає найкращим педагогом для дитини не вулицю, а сад, позаяк комунікація з природою принесе дитині не лише естетичну, а й духовне задоволення. З цього приводу педагог каже: "Природа, коли раз за нею слідити почнемо, стає ся невичерпаною книгою мудрости, котра і розум образує і серце, і стає ся жерелом чистого нічим не скаламученого щастя. Кілько то спосібності не насувають кожної хвили цвіти і овочі до порівнування розличної їх подоби, барви, смаку,запаху!" [16, с. 2]

Водночас О. Партицький виступив проти широкої любові до дитини – "пещення". На його думку діти від безмірної любові зростають переважно самолюбамі, легкодушними, непридатними перемагати бодай мінімальні життєві труднощі та завади. З огляду на це, педагог у своїй статті "Пещена дитина" подає батькам як приклад – мудрощі спартанського засобу виховання: "Вже з самого початку старались Спартанці дітей своїх всіми силами загартувувати. Діти не туманіли, як у нас, в колисках і росли не сповивані, щоби члени тіла свободо могли розвивати ся. Завчасу призвичаювано діти до страв простих, не кормлено що минути ласощами та булочками, не лякано дітей недорічними байками та страхами. Не уважано на кожний плач, на кожду просьбу" [17, с. 9-10]. У підсумку до цього педагог зазначає: "Спартанські діти змалку учились лазити на стрімкі гори і опускатися в недоступний пропасти, учились брати ся до всякого труда і обходити ся без всяких вигод" [17, с. 10]. У підсумку, О. Партицький закликає батьків привчати своїх дітей до самостійного життя, давати їм свободу у діях та природного самостійного розвитку.

Важливим засобом виховання, на думку О. Партицького, є пізнання дитиною світу, де невід'мна роль належить наочності, оскільки чим більше знання дитини опираються на відчуття, тим вони вірогідніші. Педагог стверджував, що спостереження приватними очима замінює чимало доказів. Важливе місце в цьому плані посідає і читання дитині казок, використання "образків", вживання іграшок та забав. З цього приводу О. Партицький зазначає, що "... педагоги і родичі вже з давних давен узнали образки і казки за найлучше средство в вихованню початковім. Образок впливає на око, казка на слух, а що найважливіше, що діти уже з самого малку одно й друге дуже радо витають" [18, с. 17].

Отже, ілюстративний матеріал, на думку О. Партицького, є вагомим фактором у родинному вихованні молоді, оскільки сприяє передусім виховання у дитини естетичного переживання, розвій фантазії тощо. Не менш важливою, за словами О. Партицького, є виховна значимість казки, яка має значний вплив на дитину, вчить логічно і цілеспрямовано викладати

думки, вчиться мислити словами. Своєрідне підкреслення О. Партицький робить на виховну сутність народної казки. За його словами, народні казки насичені елементами чогось таємничого та неприродного, і тому діти обожають слухати їх, а з їх змісту навчилися осмислювати корисні та добрі поради [18, с. 17-18].

У своїх педагогічних поглядах О. Партицький чимало уваги звертав на значимості виховання працьовитістю. На його думку, тільки в праці виросте повноцінна людина. Небажання працювати або лінивість, за словами педагога, є вадою не природною, а набутою, що є наслідком невідповідного виховання. Тому він стверджує, що “Походи на поля, луки, заняття в огородинку в товаристві дітей в ігровій формі скріплюють також немало умислів і тілесний розвій вихованця” [21, с. 181].

Вагоме місце у роздумах О. Партицького про виховний ідеал молоді, посідають думки про значення авторитету батьків. Він вважав, що батько і мати в очах дитини зобов’язані мати авторитет. З огляду на це, педагог підкреслював, що ті батьки, яких діти не слухають, схильні думати, що авторитет дається від природи як талант, і якщо його нема, то нічого з цим не вдієш і тому застається тільки заздрити тому, в кого такий талант є. Тому О. Партицький переконує, що авторитет батьків може бути організований в кожній сім’ї, і це навіть не дуже важка справа. За його словами батьки прагнуть, щоб діти їх слухали і тим самим хочуть здобути вплив, а це помилка, оскільки слухняність дитини до рідних далеко не сприяє на процес становлення батьківського авторитету. У даному випадку, на думку О. Партицького, цьому помагатиме лише домірне виховання. Педагог стверджує, що у вихованні, в першу чергу, все залежить від того, в якій гармонії знаходяться батьківська і материнська влада. На його думку, батьки повинні з самого початку скоординувати виразні засади у вихованні і взаємодоповнювати свою повагу. Якщо цього вчасно не зробити, то виникнуть непорозуміння, згодом дитина втратить довіру до батьків, а ще гірше – одного з батьків, або й обох зненавидить. З цього приводу педагог каже: “Сила і любов, ті дві характеристичні властивості мужа і жени, статись повинні нероздільними пружинками в вихованню початковим. Сила без любови витворює лиш боязнь, вимушений послух; любов без сили вироджує слабодушність, зневажливість, самолюбність. Для дитини представите лем сили єсть отець; его воля то найвисшій і святий закон, котрого ломити не можна. Представителем любови єсть мати; ся лагідність. Співчуте, погляд – ділати можуть зарівно, як і резолютний наказ отцівскій” [19, с. 23]. Отже з цього випливає, що батько і мати повинні мати спільну мету у вихованні дитини і в разі, коли двоє батьків будуть суперечити одне одному, то це в кінцевому результаті призведе до негативного на неї впливу: “одно веде до ліса, друге до біса” [19, с. 23].

В цілому О. Партицький стверджував, що родинне виховання, як одна із важливих складових виховного ідеалу української молоді, постійно досягає свого повного довершення при умові, коли воно реалізується у міцній монолітності з педагогічним впливом школи та громадськості, де саме фундаментом формування особистості виступає родинно-шкільне виховання. Важливу роль у реалізації цього процесу відіграють його основні рушійні сили – батьки і учителі. При правильно налагодженій співпраці, батьки виступають соратниками вчителів, а учителі сподвижниками батьків у вихованні підростаючого покоління. Тому Омелян Партицький так наполегливо у своїх педагогічних працях наполягав на спільності та узгодженості дій сім’ї і школи в моральному вихованні дітей і вважав, що виховна функція школи з формування інтелекту і серця дитини проводиться на основі, яка закладається в першу чергу в домашніх умовах.

Отже, у своїх педагогічних статтях та виловлюваннях О. Партицький, опираючись на особистий педагогічний досвід, доводив, що основним структурним елементом виховного ідеалу підростаючого покоління є насамперед родинне виховання, яке так чи інакше не лише слугує важливим чинником в процесі становлення і розвитку розумового та духовного світу молоді, а й сприяє формуванню особистісних рис характеру, національної свідомості, патріотизму.

Список використаних джерел

1. Бл. п. Омелянъ Партицькій // Діло. – Львѳвъ, 1895. – Ч. 18. – 23 січня (4 лютого). – С. 2-3.
2. Голяк В. О. Омеля Партицький – наш визначний краєнин / В. О. Голяк // Новий час. – 1995. – 1 лютого. – С. 3.
3. Горак Р. Редактор “Зорі” Омелян Партицький / Р. Горак // Горак Р., Гамлій І. Загублені на Журавенщині. – Львів : Каменярь, 2005. – С. 217-241.
4. Дармохвал Й. Могили наших предків забути не можна / Й. Дармохвал // Новий час. – 1992. – 14 березня. – С. 2.
5. Календар знаменних і пам’ятних дат у галузі освіти і педагогічної науки на 2010 рік / Упоряд. Л. І. Ніколюк. – К., 2009. – 174 с.
6. Качмар О. Педагогічна спадщина та громадсько-просвітницька діяльність Омеляна Партицького: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. / О. Качмар. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
7. Ковалюк Р. Краєзнавчі мотиви в науково-організаційній діяльності Омеляна Партицького / Р. Ковалюк // Історичне краєзнавство і національне виховання. Матеріали науково-практичної конференції. – Львів, 27 травня 1994. – Львів : РВД Львівського університету, 1994. – С. 32-33.
8. Коваль С. Великий син великого народу / С. Коваль // Новий час. – 1995. – 15 лютого. – С. 2.
9. Коваль С. Воїстину славне ім’я твоє / С. Коваль // Новий час. – 1995. – 17 березня. – С. 2.
10. Коваль С. Воїстину славне ім’я твоє: в с. Тейсарова відкрито пам’ятник О. Партицькому / С. Коваль // Новий час. – 1995. – 17 червня. – С. 1.
11. Костик М. Славний син Тейсарова / М. Костик // Новий час. – 1993. – 22 травня. – С. 3.
12. Куций І. Рецепція національної історії в українській науково-історичній думці Галичини (1830-і – 1894 рр.): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. історичних наук / 07.00.06. / І. Куций. – Львів, 2004. – 20 с.
13. Ольшанецький І. Кілька думок з приводу ювілею: до 160- річчя від дня народження О. Й. Партицького / І. Ольшанецький // Новий час. – 2000. – 24 червня. – С. 3.
14. Омелянъ Партицькій [Некролог] // Діло. – Львѳвъ, 1895. – Ч. 17. – 21 січня (2 лютого). – С. 1.
15. Партицький О. Гадки про вихованє домашнє / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1877. – Ч. 21. – С. 173-174.
16. Партицький О. Листы о вихованю домашн[i]мъ. 1. Улиця чи сад / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 1. – С. 1-2.
17. Партицький О. Листы о вихованю домашн[i]мъ. 2. Пещена дитина / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 2. – С. 9-10.
18. Партицький О. Листы о вихованю домашн[i]мъ. 3. Образокъ и казка / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 3. – С. 17-18.
19. Партицький О. Листы о вихованю домашн[i]мъ. 4. Сила и любовь / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 4. – С. 23.
20. Партицький О. Листы о вихованю домашн[i]мъ. 5. Дыточи играшки и забавы / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 5. – С. 33-34.
21. Партицький О. Якими средствами педагогічними д[i]лати треба противъ л[i]ннства? / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1877. – Ч. 22. – С. 181.
22. Пастух Р. О. Партицький повернувся в рідний Тейсарів / Р. Пастух // За вільну Україну. – 1995. – 17 червня. – С. 2.
23. Пастушенко О. Омелян Партицький про сім’ю як важливий чинник національного виховання / О. Пастушенко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2003. – Вип. 17. – С. 207-212.
24. Пастушенко О. Освітньо-виховні проблеми на шпальтах “Газети Школьної” під редакцією Омеляна Партицького / О. Пастушенко // Вісник Прикарпатського університету: Серія: Педагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – Вип. XI. – С. 180-188.

25. Пастушенко О. Педагогічна спадщина Омеляна Партицького О. Пастушенко // Джерела. – Івано-Франківськ. – 2002. – № 3-4. – С. 3-6.
26. Пастушенко О. Теоретичні засади національного виховання і освіти у педагогічній спадщині О. Партицького / О. Пастушенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2005. – Вип. 40. – С. 267-272.
27. Пиндус Б., Ханас В. Партицький Омелян Йосипович // Тернопільський енциклопедичний словник. — Тернопіль : видавничо-поліграфічний комбінат “Збруч”, 2004 – 2010. – Том III, 2008. – 708 с.
28. Точ Я. У великого українського сина – достойні спадкоємці / Я. Точ // Новий час. – 2000. – 22 червня. – С. 4.
29. Турченок М. Чого вартує Шевченко як поет народний і провідні ідеї з поезії Т. Шевченка за О. Партицьким / М. Турченок // Новий час. – 2000. – 24 червня. – С. 1-2.
30. Чепіль М. Використання виховних традицій народної педагогіки у формуванні національної свідомості дітей і молоді / М. Чепіль // Наукові записки Острозької Академії. Психологія і педагогіка. – Острог, 2000. – Вип. 1. – С. 49-59.
31. Чепіль М. М. Народно-педагогічні засади виховання дітей в українській сім’ї (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) / М. М. Чепіль // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 6. – С. 249-258.
32. Blazejovski D. Historical Schematism of the Archeparchy of L’viv (1832-1944). – Kyiv: Publishing House “KM Akademia”, 2004. – 570 s. – Англ.

The basic landmarks of life and activity of the Galychinas’ teacher – Omelyan Partickiy are traced in the article. On the basis of his pedagogical inheritance vision of teacher is reflected in relation to forming of an educate ideal of the Ukrainian young people. It is found out, that an educate ideal of O. Partickiy domestic education, which was considered a teacher important rushiem of becoming and development of the mental and spiritual world of young people, forming of personality character, national consciousness, patriotism traits, underlay.

Key words: Omelyan Partickiy, creative inheritance, educate ideal, Ukrainian young people, teacher, Ukrainian young people, child.

УДК 37.035.

Кучинська І. О.

МОТИВАЦІЯ АКТУАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙНО-ПОЛІТИЧНОГО НАПРЯМКУ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті робиться спроба аналізу актуалізації ідейно-політичного напрямку виховної діяльності студентської молоді в умовах сьогодення; акцентується увага на ключових аспектах формування політичної культури особистості.

Ключові слова: актуальність, виховання, молодь, ідейно-політичний напрямок.

Студентська молодь, як відомо, є значним прошарком нашого суспільства, який визначає його соціально-економічний і духовний потенціал. Як зазначає у своїй роботі “Виховання особистості” (Київ, 2003) академік І. Д. Бех “Вік юності найбільш чутливий до всіх соціальних перетворень, і цей факт слід враховувати у виховному вузівському процесі” [С. 245]. Вчений акцентує увагу на тому, що молодь функціонує у надзвичайно складному й динамічному соціумі, який є не просто середовищем її існування. Він постає перед людиною

у формі різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних задач, які мусять бути більш чи менш успішно розв'язані кожним членом суспільства. Тому педагогам-наставникам слід чітко з'ясувати, які соціально-моральні завдання ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а перед кожною окремою молодою людиною з метою допомогти їй виробити єдино правильну індивідуальну життєсміслову програму [С. 246]. Безперечно, в умовах сьогодення, коли *актуальною* постає проблема політичної культури та політичного мислення молоді, мотивація актуалізації ідейно-політичного напрямку виховної діяльності стає доцільною і своєчасною. Цей напрям виховної діяльності розглядався у працях педагогів П. К. Волинського, М. П. Ніжинського, С. А. Литвинова, Л. В. Кондрашової, О. А. Пермякова, Н. І. Зеленкової, Г. Ю. Лаврешіної та ін. Звернення педагогічної громадськості до даної проблематики, що розглядається у контексті сучасної історико-політичної ситуації, вважаємо, підтверджує фактор її необхідності. Сьогодні важливо усвідомити, що побудова демократичного громадянського суспільства неможлива без формування *політичної культури мислення* студентства, молоді, що безумовно є цінним потенціалом нашої держави.

Мета статті: розкрити і обґрунтувати особливості ідейно-політичного напрямку виховної діяльності студентської молоді в умовах сьогодення.

Зазначимо, що кожний історичний період висвітлює певну ідеологію, ціннісні орієнтири, мотиви і потреби виховної діяльності. Сучасним науковцям, розглядаючи виховну спадщину минулого, необхідно акцентувати увагу на тих ідеях виховання, які і в умовах сьогодення можуть стати у нагоді щодо справи формування політичної культури молодого покоління. Але, безперечно, ці ідеї формування політичної культури молоді повинні розглядатися у контексті національних ціннісних орієнтирів, загально людських вартостей і громадянсько-політичних, моральних інтересів держави.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що *політична культура* – це соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері суспільно-політичної діяльності. Безперечно, політично вихована людина відрізняється політичними поглядами і переконаннями, такими якостями як громадянська зрілість, ідейна спрямованість особистості, відповідальність, політична грамотність та громадянський обов'язок. Нагадаємо, що *громадянськість* – це, духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Політична культура, як складна особистісна освіта, дає можливість громадянину розвиватися у контексті державотворчих інтересів. Зазначимо, що політична культура має багатокomпонентну структуру. А саме:

- мотиви суспільно-політичної діяльності (політичні інтереси, політична допитливість, інтерес до суспільної роботи, організаторські здібності);
- політичні знання (знання філософії, законів суспільного розвитку; знання про природу, структуру політичної влади і державних органів; знання історії, політичного життя й основ економіки, знання поточної політики);
- політичні переконання (сплав ідейно-політичних знань і почуттів, що базується на єдності історичної пам'яті, політичного кругозору, політичної інформованості і позитивної спрямованості емоційної сфери особистості);
- політичне мислення (уміння дати оцінку політичним подіям, фактам, явищам; аналіз причин цих явищ і подій; уміння оцінити політичну ситуацію; вести політичну дискусію і прогнозувати її результат);
- політична активність (участь у суспільному житті країни; усвідомлення і реалізація цивільних прав та обов'язків; наявність навичок суспільно-політичної діяльності; готовність до захисту Батьківщини);
- політичний самоконтроль (співвіднесення свого способу життя з нормами суспільства; здатність контролювати об'єктивність політичних поглядів; політична принциповість, тобто відповідність поведінки політичним принципам) [3].

Зазначимо, що ідейно-політичне виховання студентської молоді в умовах сьогодення повинно розглядатися, враховуючи (див. рис. 1):

- 1) мотиви (національні, суспільно-політичні);
- 2) потреби (моральні, громадянські, соціально-економічні);
- 3) ціннісні орієнтири (культура соціально-політичних стосунків, державність, захист прав і свобод та ін.);
- 4) завдання виховання (формування політичного мислення, суспільної діяльності та ін.);
- 5) умови виховної діяльності (ідейна спрямованість цілей діяльності та ін.);
- 6) форми і методи виховної роботи (диспути, бесіди, лекції, гуртки, конкурси, вікторини та ін.).



Рис. 1. Ключові компоненти ідейно-політичного виховання особистості

Ідейно-політичне виховання студентської молоді, це безумовно цілеспрямований процес формування ідейних поглядів і переконань, потреб і мотивів суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості і активності. Воно покликано забезпечити високий рівень політичної культури особистості. У процесі ідейно-політичного виховання акцент робиться на окремих його аспектах. Так, одні звертають більше уваги на освітньо-інформаційний бік, інші – на мотиваційний, але не завжди належна увага приділяється формуванню політичного мислення, виробленню переконань, розвитку волі і рис характеру. Сучасне студентство потребує розширеного аналізу ключових політичних подій (не тільки у межах власної держави, але й за кордоном), які впливають на формування громадянської позиції молоді. У зв'язку з цим гостро постає проблема визначення й обґрунтування завдань ідейно-політичного виховання. До яких відносять:

- формування соціально-ціннісних орієнтирів; мотивів суспільно-політичної діяльності;
- розвиток активної соціальної позиції;
- вироблення ідейно-політичних поглядів і переконань;
- формування культури політичного мислення;
- уміння аналізувати власну діяльність; самоконтроль.

Як зазначає академік І. Д. Бех (“Виховання особистості”, 2003), нині перед вищою школою стоїть дилема: або “штампування” функціонерів, або розвинена особистість. Від вибору у цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві: в першому випадку вища освіта плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток. Цей вибір і визначає спрямованість реформи вищої освіти [С. 251]. Вважаємо за доцільне, у цьому аспекті підкреслити і роль педагога, який повинен, на наш погляд:

- вміти жити в реальному світі, об'єктивно сприймати факти і працювати з ними; долаючи прагнення сховатися за систему власних психологічних захистів;
- орієнтуватися у будь-якій ситуації на сутнісні аспекти, визначати її психолого-педагогічні основи, передбачати прямі й опосередковані наслідки кожного свого рішення і вчинку, об'єднувати окремі події в насичені єдиним смислом системи;
- на вдаватися до демагогічних гасел, не підміняти справу словами, а робити її надійно, з повною віддачею.

Педагогові слід пам'ятати, що мистецтво ефективного психологічного впливу взагалі й виховного зокрема полягає в тому, щоб створити в іншій людині такий психічний стан, аби вона (свідомо чи неусвідомлено) була внутрішньо готовою чи бажала прийняти цей вплив. Для цього необхідна довіра до джерела інформації, яка максимальною мірою забезпечується особистісним ставленням і діалогічним, довірливим типом спілкування.

Підкреслимо, що вищі досягнення – це влада над собою, стратегія побудови життя, яка передбачає постійний рух до здійснення нових, важчих, ніж раніше, задумів, результати яких потрібні не тільки самій людині, а й усім людям. Нереалізованість людини, її здібностей, можливостей, таланту чи їх непродуктивна, антигуманна реалізованість – все це підриває життєві сили людини, суспільства, культури, держави, збільшує відповідальність перед самим собою за зміст і спрямованість свого життя. Отже, слід прагнути до того, щоб зменшити патологію соціального й культурного розвитку людини і суспільства.

Зазначимо, що в умовах сучасних глобальних криз – екологічних, економічних, морально-духовних – людина немає права на пасивність. Як висловлюється з цього приводу І. Д. Бех, молода людина мусить стати активною в своєму діянні, творчості, самовдосконаленні. Йдеться про пошук і реалізацію і теоретичних, і технолого-методичних шляхів, які забезпечили б вищі досягнення людини в основних сферах її життєдіяльності. Саме на цю фундаментальну мету, за визначенням вчених І. Д. Бека, М. Б. Евтуха, О. В. Сухомлинської та ін., має працювати сучасна освіта. Вищі досягнення людини відомі педагоги пов'язують з розвитком її особистісного потенціалу, за якого відбувається гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта.

Сьогодні, молода людина, що розвивається як у контексті власної професіоналізації, так і духовного становлення, повинна керуватися також і суспільно-політичними знаннями. Підкреслимо, що визначальними умовами виховання політичної культури студентської молоді необхідно вважати:

- ідейну спрямованість цілей діяльності;
- залучення до активної суспільної діяльності;
- дотримання наступності й послідовності у виборі способів діяльності;
- поєднання цілей, завдань, змісту і способів суспільної діяльності з інтересами, можливостями і здібностями її учасників.

Безумовно, виховання – багатофакторний процес, що залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників належать соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу.

Світовий соціально-історичний досвід дає можливість визначити головну мету виховання як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної та професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості, здатної сприймати й примножувати його цінності. Цілі виховання визначають його зміст, методи й засоби, оптимальна дія яких має забезпечити очікуваний результат.

Вважаємо за доцільне зазначити, що формування політичної культури, організація виховної роботи суспільно-соціальної, ідейно-політичної спрямованості здійснюється в різних формах і за допомогою різноманітних методів. А саме: політичні інформації; лекції; бесіди; політичні диспути; вечори політичних питань; телемости і конференції; конкурси (плаката, ерудитів та ін.); політичні вікторини; робота з політичною карикатурою та ін. Безперечно, участь у різних формах ідейно-політичного виховання стимулює у молодих людей мотиви громадянської та суспільно-політичної діяльності, збагачує політичну інформованість, світогляд, розвиває історичну пам'ять, удосконалює політичне мислення, підвищує соціальну активність, озброює навичками політичного самоконтролю, що не може не позначитися позитивно на рівні політичної культури, саме від якої залежить можливість молодій людині виявити суспільно-громадянську спроможність.

З соціальною, політико-громадянською відповідальністю особистості пов'язане визначення молодого людиною свого місця в суспільстві, а це означає – прийняття на себе особистої відповідальності перед суспільством за справу і за себе. Основною виховною метою у цьому

зв'язку й має виступити формування у кожного вихованця уявлення про себе не просто як про громадянина, який підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу.

Таким чином, вважаємо, що ідейно-політичний напрямок виховної діяльності сприяє більш ефективному формуванню політичної культури та політичного мислення студентської молоді, що в умовах сьогодення набуває надзвичайно актуального й необхідного значення.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : Підручник. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Карпенчук С. Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки) : монографія / С. Г. Карпенчук. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2013. – 688 с.
3. Кондрашова Л. В. Педагогіка в запитаннях і відповідях : навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков, Н. І. Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина. – К. : Знання, 2006. – 252 с.
4. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : Навч. посіб. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
5. Українська педагогіка в персоналіях : У 2 кн. Кн. 2 : Навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлінської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.

In the article the attempt of analysis of actualization of ideological and political direction of an educate activity of student young people is done in the conditions of today; attention is accented on the key aspects of forming of political culture of personality.

Key words: *actuality, education, young people, ideological and political direction.*

УДК 159.9 – 355.3

Ментус І.Е.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРІ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті робиться спроба аналізу особливостей організації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки та надаються рекомендації з удосконалення навчально-виховного процесу підготовки офіцерів запасу.

Ключові слова: *навчально-виховний процес, професійно-бойові якості.*

Актуальність проблематики військово-патріотичного виховання молоді безперечно не викликає сумніву. Ця тематика висвітлювалась у працях відомих вітчизняних вчених І.Д. Бега, С.Д. Максименко, О.В. Сухомлінської, Н.Й. Волошиної, М.Б. Євтуха, В.К. Кременя, Н.Г. Ничкало та багато інших. Разом з формуванням громадянсько-патріотичної свідомості такий вид діяльності дає можливість засвоєння молодій людині додаткових знань, які вона може застосувати при виборі професійного, наприклад, військового спрямування (І.Д. Бех).

В умовах сьогодення метою проведення військової підготовки є забезпечення Збройних Сил, інших військових формувань, а також правоохоронних органів та Держспецтрансслужби необхідною кількістю військовонавчених громадян для виконання військового обов'язку в запасі, проходження військової служби за контрактом або за призовом осіб офіцерського складу, проходження служби у військовому резерві Збройних Сил та інших військових формувань, а також забезпечення реалізації права громадян на рівні можливості у виборі професії шляхом здобуття додаткових знань, умінь і навичок, необхідних для належного виконання військового обов'язку в запасі у мирний час, обов'язків військової служби у воєнний час та для майбутньої професійної діяльності [1].

Мета статті – розглянути психолого-педагогічні особливості організації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки.

Завдання - проаналізувати визначені особливості організації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки; виявити напрямки покращення навчально-виховного процесу; надати рекомендації щодо удосконалення навчально-виховного процесу підготовки офіцерів запасу.

Керуючись Постановою Кабінету Міністрів України від 01.02.2012р. № 48 „Про затвердження Порядку проведення військової підготовки студентів вищих навчальних закладів за програмою підготовки офіцерів запасу”, наказом МО та МОН України від 11.11.2004 р. № 531/857 „Про затвердження Інструкції про організацію підготовки офіцерів запасу з числа студентів вищих навчальних закладів” підкреслимо, що навчально-виховний процес на кафедрі військової підготовки має ряд особливостей, що відрізняють його як від навчально-виховного процесу на цивільних кафедрах ВНЗ, так і від навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах. Знання і врахування цих особливостей педагогічним колективом кафедри військової підготовки сприяє цілеспрямованій роботі з удосконалення військової підготовки, дозволяє розставити правильні акценти у навчальній і виховній роботі зі студентами, використовувати найбільш ефективні форми і методи навчання, сформулювати вимоги до викладача кафедри військової підготовки [2].

Особливості навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки обумовлені, по-перше, специфікою самого призначення офіцерів запасу як резерву офіцерських кадрів Збройних Сил та інших силових структур держави і відповідними особливими вимогами до їх підготовки.

По-друге, ці особливості обумовлені специфічними умовами проведення військової підготовки в цивільному ВНЗ: одночасною підготовкою студента із двох спеціальностей – цивільної і військової, відносно малим обсягом навчальних годин, що відводиться на військову підготовку, обмеженим контактуванням зі студентами викладачів кафедри, відсутністю у ВНЗ умов, характерних для військової частини і військового навчального закладу: суворого статутного порядку, військової дисципліни, психологічних і фізичних навантажень, що відповідають видам військової діяльності, до яких готуються студенти [2].

По-третє, ці особливості обумовлені соціально-психологічними характеристиками студентів, як об'єктів навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки: їх високим загальноосвітнім і культурним рівнем, розвиненою уявою і здібностями до абстрактно-логічного мислення, загальною цивільною спрямованістю особистості, емоційністю, вразливістю, недостатньою психологічною стійкістю.

Важаємо за необхідне акцентувати увагу на основних характерних особливостях навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки на сучасному етапі.

Перш за все, це органічний зв'язок навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки офіцерів запасу із навчально-виховним процесом у ВНЗ.

Підкреслимо ще один важливий аспект цього зв'язку: навчально-виховний процес на кафедрі військової підготовки повинен за науковістю, інтелектуальною насиченістю, педагогічною культурою відповідати рівню вищого навчального закладу [2].

Якщо він проводиться на сучасній науковій основі, мобілізує розумові здібності студента, спонукає його до самостійної творчої роботи, то у студентів з'являється інтерес до військової підготовки, а потім і захопленість нею, виникає внутрішня потреба в отриманні військових знань, умінь і навичок. Головна роль у цьому належить викладачам кафедри військової підготовки, їх комунікативної та психологічно-педагогічної компетенції.

Другою особливістю навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки є домінування в ньому виховних функцій і дій над навчальними функціями, тобто переважно виховний характер. Пояснюється це тим, що найбільш відповідальним, складним і трудомістким завданням військової підготовки є формування у студентів необхідних офіцеру

професійно-бойових і психологічних якостей особистості. Зрозуміло, це не зменшує значення власне військової освіти студентів, їх військово-професійної підготовки з військової спеціальності, що досягається в ході навчання студентів на кафедрі військової підготовки. Проте – це важливе завдання, як показує досвід роботи військових кафедр, вирішується легше і успішніше завдяки високому загальному розвитку студентів, їх ерудиції, фундаментальній загальнонауковій і інженерно-технічній підготовці, що проводиться на цивільних кафедрах ВНЗ [5].

Вирішальним чинником виховання є особиста дія викладача на студентів, його соціокультурна компетентність, але слід враховувати також велике виховне значення військового мікроклімату на кафедрі військової підготовки, в першу чергу статутного порядку.

Першорядним виховним завданням є формування у студентів військово-професійної спрямованості, психологічної готовності до служби в збройних силах. Ретельне продумування і планування, чітка організація, спрямованість і цілеспрямованість виховної роботи, пошуки нових форм і методів виховних дій, забезпечення їх дієвості на кожного студента є неодмінними умовами ефективності виховного процесу на кафедрі військової підготовки.

Третя особливість навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки полягає в необхідності його завершеності, стійкості і міцності його результатів, тобто переконань, знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, сформованих на кафедрі військової підготовки, які визначають підготовленість студента до виконання обов'язків з отриманої військової спеціальності. Підтримка рівня військово-професійних знань для офіцерів запасу (фахівців з вищою освітою) полегшується за рахунок набутого у ВНЗ уміння працювати з літературою і самостійно здобувати знання. Гостріше стоїть проблема збереження у офіцерів запасу необхідних умінь і навичок, професійно-бойових якостей особистості і перш за все військово-професійної спрямованості. Стійкість сформованих професійно-бойових якостей особистості майбутніх офіцерів повинна передбачатися, як одне з важливих завдань навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки. Оскільки це завдання вирішується у сфері військово-патріотичного і військового виховання студентів, ця особливість навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки органічно пов'язана з попередньою – переважно виховним характером цього процесу [5].

Четверта особливість навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки полягає в тому, що він повинен забезпечувати підготовку офіцерів запасу на перспективу. Це пояснюється, з одного боку, невизначеністю моменту призову офіцерів запасу, а з іншого – безперервним розвитком військової науки і техніки, удосконаленням організаційної структури військ, форм і методів ведення бойових дій і особливо швидким ускладненням, модернізацією і появою нових зразків озброєння і бойової техніки, автоматизацією процесів управління військами і комплексами озброєння. Внаслідок цього офіцер запасу обов'язково постане перед необхідністю швидкого освоєння нових зразків озброєння і бойової техніки, які не вивчалися ним на кафедрі військової підготовки.

Тому в навчальному процесі на кафедрі військової підготовки повинен робитися акцент на глибоке розуміння суті явищ, що вивчаються, процесів, основ і принципів побудови й роботи зразків озброєння та бойової техніки, що вивчаються, перспектив їх подальшого розвитку.

Отже, характер навчання офіцерів запасу на кафедрі військової підготовки повинен ґрунтуватися на високій теоретичній підготовці студентів ВНЗ. Слід повною мірою використовувати їх загальнонаукові й технічні знання, їх участь в науково-дослідній роботі на кафедрах ВНЗ і у військово-науковій роботі на кафедрі військової підготовки [4].

П'ята особливість навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки – явно виражена і така, що відрізняє його від інших кафедр ВНЗ – це практична спрямованість. Ця особливість є віддзеркаленням вимог підготовки офіцера запасу саме до конкретної практичної діяльності за набутою військовою спеціальністю. Але успішна практична діяльність офіцера припускає наявність у нього твердих умінь і навичок з управління підрозділом в сучасному бою, ефективного використання озброєння, його грамотної технічної експлуатації, навчання і

виховання підлеглих. Для прищеплення цих професійно-бойових умінь і навичок навчально-виховний процес на кафедрі військової підготовки насичується польовими і практичними заняттями, лабораторними роботами, вправами, тренуваннями, відпрацюванням нормативів, практичними роботами з обслуговування зразків озброєння і бойової техніки.

Зазначимо, що матеріальною основою практичної підготовки студентів є навчальна матеріально-технічна база кафедри військової підготовки, до стану якої висуваються особливі підвищені вимоги.

Шоста особливість навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки полягає у специфічних для ВНЗ формах його проведення: суворому статутному порядку на кафедрі військової підготовки, військовій дисципліні, дисциплінарній практиці, розпорядку дня. Ці безумовно необхідні елементи військового виховання обумовлюють незвичний для студентів мікроклімат кафедри військової підготовки і вступають в суперечність із звичною для них «вільною» атмосферою у ВНЗ. Ця суперечність особливо загострюється під час проведення навчального збору у військах, на якому студенти повністю потрапляють в умови військової частини. Для студентів, які не служили в армії, ці умови, зокрема, необхідність чіткої статутної регламентації всієї своєї діяльності, труднощі, психічні і фізичні навантаження вельми незвичайні. Все це вимагає від викладачів кафедри військової підготовки особливого педагогічного такту і продуманої методики прояву вимогливості до студентів [4].

Нарешті, сьома особливість навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки – його напруженість, інтенсивність. Ця особливість обумовлена, по-перше, суперечністю між швидко зростаючим у зв'язку з науково-технічним прогресом у військовій справі обсягом навчального матеріалу і відносно малим і практично незмінним лімітом часу, що відводиться у ВНЗ на військову підготовку; по-друге, суперечністю між складністю і відповідальністю виховних завдань військової підготовки і обмеженим числом контактів із студентами викладачів кафедри військової підготовки.

Обидві суперечності загострюються через ускладнення завдань військової підготовки в сучасних умовах, підвищення вимог до якості професійної підготовки офіцерів запасу, і, перш за все, до їх практичної підготовки, до рівня сформованих професійно-бойових якостей особистості. Тому, всі ланки навчально-виховного процесу на кафедрі, кожне заняття з військової підготовки повинні нести велике навчальне і виховне навантаження.

Безперечно, шлях подолання вказаних суперечностей лежить в педагогічно обґрунтованій оптимізації й інтенсифікації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки.

Отже, відзначимо, що в основі оптимізації й інтенсифікації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки лежить високий загальноосвітній рівень студентів, який в принципі дозволяє їм швидко і свідомо засвоювати складний і різноманітний навчальний матеріал. Але щоб реалізувати цю можливість, потрібно активізувати пізнавальну діяльність студентів на користь військової підготовки. Для цього необхідно, по-перше, викликати у студентів потребу й інтерес до вивчення дисциплін військової підготовки, по-друге, забезпечити високу інформативність навчального матеріалу, по-третє, створити на заняттях творчу обстановку, емоційний настрій, що викликають пізнавальну активність студентів, спонукаючи їх до напруженої, захоплюючої роботи із засвоєння питань, що вивчаються.

Великий ефект в інтенсифікації навчального процесу дає також організація цілеспрямованої самостійної роботи студентів, самопідготовки. Самостійна робота студентів ґрунтується на їх науковій і технічній ерудиції, умінні працювати з літературою. Працюючи з літературою, виконуючи завдання викладача, студенти привчаються до самостійного аналізу і відбору навчального матеріалу, оволодівають навичками самоконтролю, розвивають свою здібність до самоосвіти, самостійного добування знань.

Напруженість навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки накладає відбиток на весь стиль її роботи, вимагає оперативності і чіткості у вирішенні виховних завдань, наукової організації праці, постійного критичного аналізу організації справи з боку

керівництва кафедри. З іншого боку, напруженість військової підготовки має для студентів велике виховне значення, оскільки привчає їх до труднощів військової діяльності, інтенсивності, відповідальності і різноманітності аспектів роботи офіцера.

Безперечно, розглянуті особливості навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки в значній мірі визначають вимоги до викладача кафедри, структуру його педагогічної діяльності і можливості наукової організації його праці тощо. Адже, в умовах сьогодення перед педагогічною громадою постало актуальне завдання працювати над створенням такої моделі вихованості студентської молоді, яка б давала їй змогу оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей.

Список використаних джерел

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 01.02.2012р. № 48 „Про затвердження Порядку проведення військової підготовки студентів вищих навчальних закладів за програмою підготовки офіцерів запасу”.
2. Наказ МО та МОН України від 11.11.2004р. № 531/857 „Про затвердження Інструкції про організацію підготовки офіцерів запасу з числа студентів вищих навчальних закладів”.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Бех І.Д. Науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Основы военной психологии и педагогики / Под ред. А.В. Барабанщикова. – М. : Воениздат, 1988. – 278 с.
5. Хорев І.О. Педагогічні основи забезпечення ефективності підготовки військових фахівців у вищих закладах освіти / Хорев І.О. Навчально-методичний посібник. – К. : ВГІ НАОУ, 2000. – 123 с.

In the article the features of organization of an educational-educate process open up on the department of military preparation, recommendations are given on the improvement of an educational-educate process of preparation of officers of supply.

Key words: educational-educate process, professionally battle qualities.

Miśo Janusz

OD PSYCHOTRANSGRESJONIZMU KU POSTAWIE TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI – PANACEUM NA MEDIOHOLIZMY

Aktualnie jednym z największych wyzwań dla ludzkości, w tym szczególnie rodziców, nauczycieli i samych uczniów jest niewątpliwie mediatyzacja, czyli potężna ekspansja nowych mediów w kierunku „zawłaszczania” wszystkich dziedzin życia indywidualnego i społecznego. Nowe media niosą ogromną ilość zalet, które można mnożyć, począwszy od nieograniczonego dostępu do informacji na każdy temat, aż po permanentną komunikację, właśnie przy pomocy mediów, z każdym i praktycznie w każdym miejscu świata. Równocześnie jednak, skala zagrożeń niestety też jest bardzo duża. Trudno ocenić dziś tę proporcję. Pewnym jest, że eksperci biją na alarm, bo znika prywatność, dobra kondycja fizyczna i psychiczna, a przede wszystkim realne, bezcenne kontakty interpersonalne. Zanurzenie, czyli immersja w nowe media jest ogromna, co dla psychologów, pedagogów, musi stać się wielkim wołaniem o kształtowanie takiej osobowości, która media wykorzysta dla budowania człowieka i społeczeństwa, a nie niszczenia. Psychotransgresjonizm profesora Józefa Kozielskiego jest moim zdaniem, takim nowym nurtem, który pomoże kształtować taką osobowość i takie postawy, która wykorzysta media dla wzmacniania osobowości, przeciwko uzależnieniu, dziś szczególnie groźnym, jakimi są właśnie mediolizmy.

Słowa kluczowe: psychotransgresjonizm, nowe media, mediatyzacja, postawa, mediolizmy

ВІД ПСИХОТРАНСГРЕСІЇ ДО ПОСТАВИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ – ПАНАЦЕЯ ДЛЯ МЕДІАГОЛІЗМУ

Сьогодні одним із найбільших викликів для людства, а особливо для батьків, вчителів і самих учнів, є безсумнівно медіатизація, тобто потужна експансія нових медіа у напрямі «захоплення» всіх сфер індивідуального і суспільного життя. Новітні медіа несуть величезну кількість переваг, які можна примножувати, починаючи з необмеженого доступу до інформації на кожен тему, аж до перманентної комунікації з кожним і практично в будь-якому місці світу, саме завдяки медіа. Водночас рівень загроз є також дуже високим і на теперішній час складно оцінити цю пропорцію. Однак експерти б'ють тривогу, оскільки зникає приватність, хороши фізичний і психічний стан здоров'я, а передусім реальні, безцінні міжособистісні контакти. Занурення, тобто імєрсія в нові мас-медіа величезна, що для психологів, педагогів повинно стати великим заклик до формування такої індивідуальності, яку медіа використає з метою вдосконалення людини і побудови суспільства, а не знищення. На думку автора, психотрансгрєсія Юзефа Козелецького є новим напрямом, який допоможе формувати таку індивідуальність і такі постави, який використає медіа для зміцнення особистості від особливо загрозливих залежностей, а саме медіаголізму.

Ключові слова: психотрансгрєсія, новітні медіа, медіатизація, постава, медіаголізм.

*„Człowiek jako twór ograniczony i skończony,
stara się wyzwolić ze swojej ograniczoności,
stara się wyjść poza naturę, poza kulturę, poza historię.”
D. Bell (cyt. za Koziński, 2001)*

Mediatyzacja, czyli ekspansja nowych mediów praktycznie we wszystkie obszary życia indywidualnego i społecznego współczesnego człowieka to zdaniem wielu ekspertów, aktualnie jedno z największych wyzwań przed którymi staje ludzkość. Immersja, czyli zanurzenie w świat mediów zwiększa się z dnia na dzień. Dziś szacuje się, iż średnie dzienne korzystanie przez młodzież z wielu różnych mediów, to 10:45 godz., to pokazuje ogromną skalę immersji. (Spitzer, 2012, s. 15) Często bywa stosowana dziś metafora zanurzenia człowieka w mediach, jak w wodzie, w oceanie, gdzie super konieczna jest umiejętność pływania, aby nie utonąć. Często powtarzanym słowem w kontekście ekspansji mediów jest słowo ambiwalencja, czyli widzimy ogromną skalę plusów – wiemy jak wielkim dobrodziejstwem potrafią być media, dla uczenia się, dla komunikacji, dla wolności; ale równocześnie widzimy też niestety ogromną skalę zagrożeń takich jak różnego rodzaju cyberprzemoc, manipulacje, uzależnienia, można by tak mnożyć. (Zob. Pyżalski, 2012) Zdaniem autora niniejszej publikacji jednym z największych wyzwań antropologicznych, czyli dotyczących koncepcji człowieka, jest konieczna promocja takiej koncepcji człowieka i jego różnych wymiarów, która pomoże człowiekowi, tak funkcjonować w świecie mediów, aby wykorzystywał je do budowania siebie i społeczeństwa, a nie do niszczenia. Takimi koncepcjami, moim zdaniem jest personalizizm systemowy i psychotransgresjonizm, które staram się często promować w wielu moich publikacjach. Tym razem pragnę zaprosić do promocji psychotransgresjonizmu, który może świetnie prowadzić do permanentnego wzmacniania człowieka i jego twórczości – ku postawie twórczej aktywności i chronić przed uzależnieniami medialnymi.

Medioholizmy

Zanim przejdziemy do samego psychotransgresjonizmu pragnę zaledwie w kilku zdaniach, choć można by na ten temat tomy pisać, zwrócić uwagę na niestety dużą skalę lęków, które otaczają współczesnego człowieka. Jan Paweł II w 1982 roku w Coimbrze w przemówieniu do intelektualistów

podkreślał znamienne, iż „wydaje się, że dziś nikt nie żywi wątpliwości, że kultura nowożytna, która przez całe wieki była duszą społeczeństwa zachodniego, a dzięki niemu – w szerokim zakresie – także duszą innych społeczeństw, przechodzi obecnie kryzys: już nie jawi się jako zasada ożywiająca i jednocząca społeczeństwo, które ze swej strony przedstawia się jako rozproszone i niezdolne do podjęcia swego zadania, którym jest przyczynianie się do wewnętrznego wzrostu człowieka w pełni jego prawdziwego istnienia”. (Jan Paweł II, 1982)

Zbigniew Kwieciński, socjolog, stwierdza w podobnym tonie, iż z nadzieją i trwogą spoglądamy na to, co się dzieje z naszym światem przyrody, kultury, cywilizacji i co się dzieje z ludźmi, szczególnie z dziećmi i młodzieżą. Świat się skurczył do migotliwych obrazów wielokanałowej telewizji i wielkich zasobów informacyjnych Internetu znajdujących się pod ręką. Czy bogactwo treści i form przekazywania informacji, obrazów i wiedzy jest nową szansą edukacyjną, czy tylko wyzwaniem do wykorzystania i dostosowania się? (Kwieciński, 1998; cyt za Siemieniecki, 2007, s. 198) Profesor Bronisław Siemieniecki w obszernej publikacji z zakresu pedagogiki medialnej (Siemieniecki, 2007) poświęca oddzielny rozdział zatytułowany „media a patologie”, w którym zwraca uwagę na niebezpieczeństwa, wśród nich na uzależnienia od mediów, przenoszenie świata wirtualnego do realnego, zjawisko samotności, przemoc, agresja i inne. Analizując zagrożenia wynikające z powszechnego wykorzystania mediów przez człowieka, wyróżnia zasadnicze ważne obszary:

- zanik wartości humanistycznych, technokratyczny sposób widzenia świata;
- możliwości manipulowania ludźmi, sterowanie ich świadomością;
- trudności w przystosowaniu się do nowych zasad tworzonych w społeczeństwie informacyjnym;
- rozszerzanie się procesów patologicznych związanych z użytkowaniem technologii, np. przemocy w Internecie. (Siemieniecki, 2007, s. 213)

Świadom jestem tego, iż aktualnie mediolizm to jest temat rzeka, który dosyć poważnie mobilizuje myślących do czujności i do poszukiwania sposobów przeciwdziałania, a więc szeroko pojętej i koniecznej profilaktyki. Wielu wybitnych naukowców przestrzega, przed rosnącą skalą uzależnień i różnego rodzaju problemów, wśród nich na pewno koniecznie należy podkreślić aktywność Manfreda Spitzera, niemieckiego psychiatry, równocześnie pragnę w tym miejscu jeszcze tylko zwrócić uwagę na działalność badawczą Jacka Pyżalskiego i wielu innych wybitnych badaczy. Sprawa mediolizmów nie jest więc marginalna, ale staje się coraz poważniejszym problemem i wyzwaniem społecznym, dlatego moim zdaniem należy koniecznie wzmacniać realne transgresywne człowieczeństwo.

Psychotransgresjonizm

Jan Paweł II w swoim przemówieniu do ludzi nauki, w Uniwersytecie w Padwie w 1982 roku zwrócił uwagę na bardzo istotną kwestię, na rolę koncepcji człowieka w edukacji, w budowaniu społeczeństwa, stwierdzał znamienne, iż **„tylko wtedy, gdy dobrze się zrozumiało, kim jest człowiek sam w sobie i co jest ostatecznym celem ludzkiego życia, poprawnie i logicznie wyłania się problem, jak prowadzić człowieka do osiągnięcia przezeń swego osobistego celu”**. Podkreślał dalej w tym samym wystąpieniu, iż celem kształcenia musi być zawsze to, by człowiek stawał się dojrzały, to znaczy, by stawał się osobą, która doprowadzi do doskonałości i w pełni zrealizuje wszystkie swoje możliwości i zdolności. Jest to osiągalne poprzez cierpliwe pogłębianie i stopniowe przyswajanie wartości absolutnych, trwałych i transcendentnych. (Jan Paweł II, 1982)

Powyższe myśli, wybitnego myśliciela zachęcają do głębokiego namysłu nad tajemnicą człowieka, kim jest i dokąd zmierza i co robić w dzisiejszym zmediatyzowanym świecie, aby pomimo wszelkich przeciwności, w tym także uzależnień, szczególnie od mediów, stawać się bardziej człowiekiem.

Profesor Józef Kozielecki stara się szukać odpowiedzi na powyższe pytania i promować koncepcję człowieka psychotransgresywną, w której mocno akcentuje zdolność człowieka przekraczania własnych ograniczeń przez twórczość ku wyższym poziomom człowieczeństwa,

w wymiarze indywidualnym i społecznym. (Kozielecki, *Psychotransgresjonizm*, Nowy kierunek w psychologii, 2001; Kozielecki, *Spółczesność transgresyjna, Szansa i ryzyko*, 2004) Koncepcja Profesora jest spójna, integrystyczna, dynamiczna i mocno transgresywna, przy czym także bardzo obszerna, dlatego w niniejszym artykule pragnę zaprezentować zaledwie szkic, tego świetnego pomysłu i uważam bardzo dobrej podpowiedzi dla współczesnego człowieka.

Transgresje, zdaniem profesora Kozieleckiego, to są **działania i akty myślenia – z reguły intencjonalne i świadome – które przekraczają granice dotychczasowych możliwości i osiągnąć materialnych, symbolicznych oraz społecznych człowieka, które stają się źródłem nowych i ważnych wartości**. Konstruowanie wynalazków technicznych, łamanie stereotypów poznawczych i artystycznych, zmaganie o prawa człowieka, samokształcenie charakteru czy wyzwianie się z ograniczeń narzucanych przez naturę czy kulturę, to kilka przykładów takich działań. Transgresja niszczy stare struktury i tworzy nowe formy. Te czyny – wyczyny pozwalają przekształcać rzeczywistość. Człowiek wychodzi poza to, czym jest i co posiada, wyrasta ponad siebie, rozwija się. Idąc krok dalej przed sobą kształtuje własną osobowość, kulturę i cywilizację. Transgresja staje się esencją człowieczeństwa, życie bez niej jest niewyobrażalne, z namiennie i trafnie konstatuje Profesor. (Kozielecki, 2001, s. 18)

W trosce o człowieka i jego pozytywny rozwój, należy zwrócić uwagę na następujące ważne kwestie, zdaniem Profesora.

- Człowiek obdarzony **jest wolnością wyboru**. Zdolny jest dobierać intencje i cele. Ma możliwość selekcji operacji myślowych i działań, które wykonuje, przynajmniej z ograniczoną racjonalnością. Dostojewski trafnie napisał, że swoboda wyboru myśli i czynów jest największym dobrem, i teorie oraz systemy, które ją pomijają są słabe. To dzięki tej wolności człowiek staje się bytem sprawczym – sprawcą, czyli myślicielem, decydem i wykonawcą. Profesor odrzuca więc, ułomne metafory, że człowiek jest pionkiem, którego zachowania wyznaczają tylko okoliczności lub przekaz genetyczny, że przypomina cyborga bez osobowości lub nieświadomy komputer. Uważa człowieka za sprawcę bez barwnych metafor.
- Człowiek-sprawca jest główną przyczyną swojego zachowania się. Stanowi układ **względnie wewnątrzsterowny** (samosterowny); źródło jego działania znajduje się przede wszystkim w podmiocie, a nie w przedmiocie. To unikatowa osobowość, ekstensywna motywacja czy spontaniczne myśli wpływają w przeważającej mierze na jego decyzje i czyny, na to, co robi i czego unika. Psychotransgresjonizm rozluźnia gorset determinizmów, a szczególnie odrzuca krańcowy determinizm fizyczny i ekstremalny determinizm biologiczny.
- Główną siłą napędową, głównym motywatorem wewnętrznym jest **potrzeba** (metapotrzeba) **potwierdzenia własnej wartości**, zwana również **potrzebą hubrystyczną**. Jest ona zaspokajana głównie dzięki dokonywaniu transgresji twórczych i ekspansywnych, dzięki tworzeniu nowych form lub burzeniu starych. Aby „dowartościować siebie”, trzeba dokonać wyczynu na skalę historyczną lub osobistą, zgodnie z obiegową zasadą, że „wartość mojego dzieła wskazuje na wartość mojej osoby”. To założenie, uważa Profesor Kozielecki, za najbardziej doniosłe.
- Człowiek jest sprawcą nastawionym na **rozwój** wewnętrzny i zewnętrzny. To właśnie transgresje pozwalają kształtować jego osobowość i wzbogacać kulturę. Rozwój stanowi „główny” interes jednostki ludzkiej. Bez ukierunkowania na wzrost człowieka, którego możliwości są ograniczone, nie miałby szans przetrwania i nie mógłby budować swojego dobrobytu i dobrostanu, czyli – mówiąc inaczej – szczęścia.
- Człowiek-sprawca posiada ograniczoną świadomość i samoświadomość. Zdaje on sobie sprawę tylko z pewnych procesów psychicznych i z pewnych stanów wewnętrznych oraz zewnętrznych (metafora światła). Jednocześnie znaczna część procesów, stanów i stałych struktur wewnętrznych oraz zjawisk zewnętrznych znajduje się poza obszarem świadomości (metafora mroku). Założenie to zrywa z radykalnym poglądem, że to, co jest psychiczne, jest świadome i z równie radykalnym poglądem o nieświadomości umysłu i charakteru (ekstremalni psychoanalitycy).

- Działania człowieka, głównie jego myśli i czyny transgresyjne, w wysokim stopniu wpływają na to, jakie miejsce zajmuje on na skali dobra i zła; to pod ich wpływem staje się ludzki lub nieludzki. One kształtują jego sumienie. Zatem, Profesor odrzuca twierdzenie, że natura (przekaz genetyczny) lub kultura (przekaz kulturowy) w decydującej mierze wpływają na to, czy człowiek staje się dobry czy zły. (Kozielecki, 2001, s. 22 – 23)

Podsumowując, profesor Kozielecki stwierdza, z dużą wiarą w człowieka, że **psychotransgresjonizm przyjmuje pozytywną koncepcję człowieka**. Zgodnie z nią, człowiek obdarzony jest wolnością wyboru, steruje swoim zachowaniem i przekracza granice własnych osiągnięć oraz możliwości. W rzeczywistych warunkach jednostka często nie może się zachowywać zgodnie z powyższymi założeniami; mogą pojawiać się wzmocnienia negatywne, traumatyczny stres, nieludzkie okoliczności utrudniające lub uniemożliwiające bycie sobą, jednak również w takich warunkach osoba podejmuje działania, zwane transgresją emancypacyjną, wyzwalającą, które pozwalają człowiekowi urzeczywistnić wielkie lub małe ideały. (Kozielecki, 2001, s. 23)

Profesor Kozielecki korzystając z mocy transgresji stara się również budować społeczeństwo, które jest informacyjne, medialne, ale przede wszystkim transgresyjne, nazywa je **infospołeczeństwem typu transgresyjnego**, które modeluje w sposób następujący, podkreślając, że są to tylko nieliczne cechy.

- Dominującą rolę odgrywają w nim działania transgresyjne – twórcze, innowacyjne, ekspansywne – przekraczające dotychczasowe granice ludzkich osiągnięć i tworzące nowe wartości. W związku z tym wskaźnik poziomu transgresyjności takiego społeczeństwa bywa wysoki. Pozwala to na przeszczepienie transgresji do życia zbiorowego, pozwala na przeprowadzenie zmian społecznych, kulturowych i świadomościowych. Często zmiany te prowadzą do wzrostu dobrobytu i dobrostanu społeczeństwa – zwanego również – gorącym.
- Posiada ono wysoki stopień potencjalnej podmiotowości, czyli zdolności do samoprzekształceń. Podmioty sprawcze, zarówno jednostkowe, jak i instytucjonalne, dzięki swoim zasobom poznawczym, motywacyjnym i interakcyjnym, zmieniają potencjalność w realność. Zatem społeczeństwo to nie tylko się zmienia, ale często – rozwija.
- W systemie edukacyjnym coraz częściej porzuca się nauczanie podające, pamięciowe i werbalne. Zastępuje się je nauczaniem produktywnym, w którym dominują takie metody, jak rozwiązywanie problemów konwergencyjnych i dywergencyjnych, innowacyjne rozwijanie tematów, oryginalna interpretacja czy gry strategiczne.

Jako przykłady takich społeczeństw Profesor pokazuje np. Szwecję, Japonię, Stany Zjednoczone. (Kozielecki, *Społeczeństwo transgresyjne*, 2004, s. 245)

Postawa twórczej aktywności

Zdaję sobie sprawę, iż wielokrotnie już przywoływałem koncepcję postawy twórczej aktywności, ale uważam z pewnym uporem, iż jedną z najważniejszych aktualnie kwestii, to właśnie kształtowanie pozytywnych postaw wobec mediów. (zob. Lepa, 2000) Postawa jest bowiem względnie trwałym odniesieniem człowieka wobec jakiegoś przedmiotu społecznego (Prężyna, 1981), w tym wypadku wobec mediów. Postawa twórczej aktywności, moim zdaniem bardzo dobrze koresponduje i współpracuje z psychotransgresjonizmem, chodzi bowiem o własną twórczość, prozaiczną, codzienną, lub nieco bardziej profesjonalną, obydwie mają swoją wielką wartość w rozwoju człowieka i w przeciwstawianiu się uzależnieniom od czyjejś narzucanej, medialnej, czasem pseudotwórczości. W postawie twórczej aktywności ważną rzeczą jest to, iż:

1. jednostka wykazuje ambicję działania „powyżej mediów”, jest przekonana, że jej aktywność indywidualna, społeczna, kulturowa, jest aktywnością wyższego rzędu;
2. niezależność od wyrażanych cudzych opinii, także medialnych i równocześnie permanentne budowanie własnych opinii o świecie;
3. dążenie do zmian w świecie i w samych mediach;

4. postawa ta jest postawą typu otwartego – zaraża innych i mobilizuje do zmieniania mediów na bardziej aksjologiczne, a także całego medialnego świata i społeczeństwa na społeczeństwo o bardziej ludzkim obliczu. (zob. Lepa, 2000, s. 179)

Modelując taką właśnie postawę, warto zwrócić uwagę na następujące postulaty pedagogiczne:

- szacunek dla twórczej, konsekwentnej pracy, od najmłodszych lat;
- sumienne wykorzystanie czasu;
- promowanie odpowiednich wzorców osobowych – ludzi pokornego sukcesu;
- docenianie czynności prozaicznych – ich aspekt twórczy;
- praca i jej wymiar prospołeczny – dla innych;
- asceza – doskonalenie siebie w wymiarze humanistycznym i transcendentnym. (Lepa, 2000, s. 180)

Zakończenie. Podsumowując, to krótkie zaproszenie do wzmacniania człowieczeństwa i społeczeństwa, w kontekście niestety dużej skali destrukcji, bardzo trudno określić jak dużej, ale jednak zagrażającej współczesnemu człowiekowi, ze strony nowych mediów (medioholizmu), warto ciągle poszukiwać, takiej koncepcji człowieka, która pomoże mu przetrwać technologiczną rewolucję i jeszcze bardziej się wzmocnić w jego człowieczeństwie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Moim zdaniem, taką jedną z najlepszych koncepcji jest psychotransgresjonizm profesora Józefa Kozińskiego, która promuje i buduje pozytywne modelowanie pod wpływem transgresji, czyli zdolności przekraczania siebie, dzięki własnej twórczości, ku wyższym poziomom. Myślę, że sprawą super ważną jest właśnie przypominanie sobie nieustannie, iż człowiek jest istotą ciągle pragnącą czynić coś lepiej w wymiarze etycznym. To „coś” to mogą być czynności naprawdę prozaiczne, dziś jest wielkie wołanie o lepszą realną komunikację interpersonalną, codzienną, z każdym napotkanym człowiekiem, mniej lub bardziej znanym, a czasem w ogóle nieznanym. W paradygmacie komunikacji interpersonalnej zwraca się mocno uwagę na to, aby umieć zrezygnować czasem trochę z mechanizmu roli, zrezygnować całkowicie z masek i stereotypów, a starać się zobaczyć w każdym człowieku – człowieka-osobę, kogoś wyjątkowego, którego pragniemy w spotkaniu budować i równocześnie budować siebie przez autentyczne spotkanie i dialog interpersonalny. Takich i wielu innych podobnych prozaicznych transgresji, na pewno bardzo potrzebujemy, w każdym zakątku ziemi, dla lepszego świata i człowieka. Ośmielam się jeszcze na koniec prosić, abyśmy starali się indywidualnie, każdy z nas, gdziekolwiek jesteśmy i cokolwiek robimy, wdrażać cierpliwie i spokojnie nasze małe transgresje, dla większych transgresji, ku lepszemu globalnemu i lokalnemu społeczeństwu.

Literatura:

1. Jan Paweł II, Przemówienie w Uniwersytecie w Coimbrze, 15 maja 1982, Insegnamenti, t. V/2 1982.
2. Koziński J., Psychotransgresjonizm, Nowy kierunek w psychologii, 2001.
3. Koziński J., Społeczeństwo transgresyjne, Szansa i ryzyko, 2004.
4. Lepa A., Pedagogika mass mediów, Łódź 2000.
5. Prężyna W., Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka, Wyd. 2. Lublin: RW KUL, 1981.
6. Pyżalski J., Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży, Kraków 2012.
7. Siemieniecki B., red., Pedagogika medialna, Warszawa 2007.

Mediatization is one of the greatest challenges of the humanity today, especially for parents, teachers and for students, i.e a great expansion of the media in a way of the "appropriation" in every field of our individual and social life. The latest media bring a lot of advantages, that could be multiplied,

from the unlimited access to the information up to the permanent communication from every place in the world. However, the threat scale is also quite high. It is difficult to estimate the proportion. The experts warn that our privacy, good physical, mental condition and first of all our interpersonal contacts disappear. Immersion in media is tremendous, that must be a great plea of forming such personality for psychologists and pedagogues, which media use for building a man and society, not destroying it. In my opinion, psychotransgression of profesor Józef Koziński is a new stream, which will help to create such personality and attitude that will also use media to enhance the personality, against addictions, including mediaholism, threatening nowadays.

Key words: *psychotransgression, new media, attitude, mediaholism.*

УДК 37.064.2: 316. 754. 4

Олійник Н. Ю.

СПРИЙНЯТТЯ ТА РОЗУМІННЯ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В науковій статті розглянуто особливості комунікативної взаємодії, схарактеризовано стилі педагогічного спілкування. Проаналізовано бар'єри психологічної взаємодії, а також прийоми нейтралізації перешкод педагогічної комунікації. Вказано чинники конфліктності особистості, а також узагальнено умови розв'язання.

Ключові слова: *педагогічне спілкування, стилі спілкування, бар'єри педагогічної комунікації, активне слухання, навчально - виховний процес.*

Педагогічне спілкування перетворилася в наш час на одну з найактуальніших у теоретичному та практичному відношеннях проблему. Узагальнення досвіду спільного життя людей, мотивація людських взаємин, теорія спілкування останніми роками істотно змістовно збагатилася. Осмислення проблеми спілкування в усіх її аспектах і проблем міжіндивідуальних стосунків мають особливу значущість для орієнтації педагогічної діяльності майбутнього викладача. Дослідження в напрямі комунікативних процесів у навчанні виявляють, що значна частина педагогічних труднощів обумовлена не стільки недоліками наукової та методологічної підготовки викладачів, скільки трансформацією сфери професійно-педагогічного спілкування.

У сучасному світі відбувається активна перебудова всіх сфер життя суспільства та великий інтерес представляє проблематика соціально-педагогічних конфліктів. Наростання такого інтересу обумовлене широким розповсюдженням конфліктів у суспільному житті, а саме міжособистісної взаємодії та можливостей людської поведінки в різних ситуаціях. Також необхідно зазначити, що важливість конфлікту полягає у виконанні ним конструктивних функцій, які зазвичай призводять до позитивного вирішення конфліктної ситуації для обох сторін. Функціональні наслідки конфліктів дають можливість налаштуватися на співпрацю, взаємодію, а не на антагонізм в майбутніх складних ситуаціях.

Вивченню стилів педагогічного спілкування, його видів та структури, вплив на референтність педагога присвячені роботи О. Бодальова, В. Галузяка, В. Кан-Каліка, Я. Коломінського, та інших науковців. Сутність та особливості професійно-педагогічного спілкування досліджувалися О. Бодальовим, В. Кан-Каліком, О. Леонтьєвим. Психолого-педагогічні основи культури педагогічного спілкування та теоретико-методологічних засади

її формування вивчалися Л. Барановською, В. Грехньювою, М. Робаковою, Г. Ридановою та іншими дослідниками, активні методи соціально-психологічної підготовки вчителів до педагогічного спілкування, формування, корекції комунікативних умінь були об'єктом досліджень.

Проблема ефективної поведінки педагога у конфліктних ситуаціях висвітлена у працях багатьох педагогів, психологів і методистів. Зокрема В. К. Котирло вважає, що головними ознаками перших педагогічних конфліктів, які виникають між дорослим і дитиною ще у дошкільному віці є різноманітні прояви неслухняності. Серед них епізодичні, хронічні, вередування та впертість. Слухняність визначається «як вміння дитини поводитись у відповідності із вимогами дорослих» [1, с. 8]. Окрема група педагогічних конфліктів виникає при вступі дитини у школу, ці конфлікти носять неусвідомлений характер.

У статті проаналізовано проблеми сприйняття та розуміння у педагогічному спілкуванні, розглянуто можливі бар'єри педагогічної комунікації та шляхи їх розв'язання.

У науковій літературі вказано, що педагогічне спілкування – це система способів і прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу та налагодження взаємин. [2, с. 37]. Тому культура педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій і спрямованість педагога на ефективну діяльність. Комунікативна поведінка полягає в організації мовного процесу та відповідно до процесу невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування, на взаємини між учителем та учнями.

Нами розглянуто етапи реалізації професійного педагогічного спілкування, а саме:

- 1) прогностичний – моделювання педагогом майбутнього спілкування;
- 2) «комунікативна атака» – завоювання ініціативи, встановлення ділового та емоційного контакту, що реалізується прийомами динамічного впливу: зараження (відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними), навіювання (цільове свідоме захоплення оточуючих певною мотивацією), переконання (усвідомлений аргументований вплив на систему поглядів індивіда);
- 3) керування спілкуванням – цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети;
- 4) аналіз спілкування – порівняння мети, засобів з результатами взаємодії.

На кожному етапі взаємодії педагога з учнями слід дбати про: формування почуття колективізму; встановлення міжособистісного контакту; невербальний візуальний контакт; демонстрацію власного ставлення щодо вияву розуміння внутрішнього стану учнів; постійний інтерес до учнів; створення ситуації успіху.

Дослідження педагогічної психології висвітлюють, що значна частина педагогічних труднощів зумовлена не стільки недоліками наукової та методичної підготовки викладачів та учнів, скільки деформацією сфери професійно-педагогічного спілкування. Адже педагогічна діяльність – це процес активної взаємодії між тим, хто навчає і хто навчається. Але така взаємодія не завжди відбувається сприятливо та безконфліктно для обох сторін. Великого важеля набувають вікові особливості поведінки в ситуаціях педагогічного конфлікту, а також особистісні якості, що супроводжують конфліктну поведінку учасників їх взаємодії різних вікових груп. Педагогічну діяльність можна охарактеризувати як активну взаємодію суб'єктів навчального процесу, у результаті якого формуються певні знання та вміння на основі власної активності. При цьому педагог створює для активності необхідні умови, спрямовує, контролює, застосовує потрібні засоби та інформацію. Педагогічне спілкування – сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання, навчання,

що і визначають характер взаємодії педагога та школярів. Саме процес спілкування може складатися із таких варіантів:

- взаєморозуміння, злагодженість виконання навчальної діяльності, розвиток здібності прогнозувати поведінку один одного;
- розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачати поведінку один одного, прояву конфліктів.

Також конфліктність особистості визначається комплексною дією чинників: як психологічних (особливостей темпераменту, рівня агресивності, психологічної стійкості і саморегуляції, актуального емоційного стану, соціально-психологічних установок і цінностей, відношення до опонента, компетентності в спілкуванні і ін.), так і соціальних (особливостей умов життя і діяльності, середовища і соціального оточення, загального рівня культури та ін.).

Спілкування у процесі навчання неможливе без обміну інформації, взаємодії, сприйняття партнерів спілкування відповідно до соціального досвіду та настанов, що й складає його структуру: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодію) та перцептивну (розуміння людини людиною). У ході формування завдань з розвитку комунікативної етики важливо враховувати таку думку: «Взаєморозуміння – це не просто моє розуміння іншого, але й знання того, що інший розуміє мене... І ось що важливо: коли ми говоримо про взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери зі спільної діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору» [4, с. 205].

Також результатом професійного розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії постають такі здатності: активність і винахідливість у пошуку педагогічних рішень та шляхів їх реалізації залежно від особливостей ситуації взаємодії, здійснення ефективного впливу на особистість вихованців; здатність на оптимальному рівні оперувати професійно-педагогічними знаннями, самоконтролем, саморегуляцією; творчо володіти засобами організації навчальної і виховної діяльності учнів. Проте на сьогоднішній день незамінною виявляється толерантність як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж самоідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями тощо.

Виокремлюючи власне педагогічний аспект даної якості, педагоги наголошують, що «толерантність сприяє не лише мирному співіснуванню різних суб'єктів дійсності, а й успішному самоствердженню особистості, самореалізації людини у суспільстві. У цьому випадку вона набуває особистісно-значущого змісту у процесах самостійного освоєння соціального досвіду і виховання, є результатом інтеріоризації (перетворення внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню структур соціальної діяльності) і екстеріоризації (перетворення внутрішніх структур психіки в певну поведінку). Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки по відношенню до учнів, досягає більшої результативності у формуванні продуктивних міжособистісних взаємин.

Проте толерантність, виступаючи насамперед як особливість світобачення, не притаманна людині від народження і може ніколи не проявитися, якщо не буде спеціально вихована, сформована. У такому розумінні особистість педагога виступає своєрідним провідником толерантності в суспільство, стимулом для майбутнього вчителя щодо розвитку в себе відповідної якості та опанування механізму, за допомогою якого вона може бути сформована в педагогічному процесі.

На основі особливостей взаємодії людини з іншими людьми або колективами склалися стилі спілкування, які є індивідуальною формою комунікативної поведінки педагога та виявляється в різних умовах взаємодії і вихованні дітей, способах прийняття рішень і

розв'язання конфліктів. На думку вчених, систему стилів підпорядкованого спілкування утворюють:

1. *Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.* Його характеризують активно-позитивне ставлення до учнів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності. Спілкування з вчителями, які обрали такий стиль спілкування, сповнює дітей радістю, гордістю за досягнуті успіхи.
2. *Спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні.* Його основою є особисте позитивне сприйняття учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Однак перетворення дружніх стосунків на панібратські негативно впливає на весь навчально-виховний процес.
3. *Спілкування на дистанції.* Воно обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи. Певна дистанція між учителем та учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках.
4. *Спілкування-заякування.* Негативне ставлення до учнів і авторитарність в організації діяльності зумовлюють цей стиль спілкування, а вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність.
5. *Спілкування-загравання.* Воно поєднує позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, хоче подобатися дітям, але не намагається відшукати доцільних способів організації взаємодії. Це задовольняє честолюбність незрілого педагога, але справжньої користі йому та дітям не приносить [2, с. 502].

Розвиток сучасної освіти потребує формування професійної компетентності вчителів нового типу, які в умовах інноваційного освітнього середовища не тільки передають на інформаційному рівні учням знання, а й сприяють розвитку креативності їх мислення, формуванню умінь самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації. Важливими складовими професійності вчителя – є сформованість педагогічного мислення, що виразно виявляється в аналізі конкретних педагогічних ситуацій, визначенні педагогічних проблем у даних конкретних умовах та знаходженні шляхів їх розв'язання. У педагогічному мисленні є елементи планування та прогнозування. Для цього вчителю важливо бути чутливим до педагогічних явищ, переконаним у силі впливу навчально-виховного процесу на розвиток учня, глибоко розуміти закономірності педагогічного процесу, його рушійні сили, кількісні і якісні зміни у ньому, глибоко його аналізувати. Професійні цілі вчителя мають продовжитись у відповідних практичних цілях. При наявності зв'язку між ідеями та цілями педагогічний процес набуває організованості, доцільності та продуктивності, контролює схеми навчально-виховних впливів.

У педагогічному спілкуванні мають місце бар'єри, що спричиняють опір партнера впливу співрозмовника. Такі перешкоди часто виникають непомітно, спершу вчитель може не усвідомлювати їх, але з часом вони дуже ускладнюють спілкування. Розрізняють певні бар'єри педагогічної комунікації. (Див. табл. 1)

Досліджуючи проблему, варто зауважити, що педагогічна взаємодія при вмінні цілеспрямованого активного слухання інших має велике значення для взаєморозуміння. Уміння слухати виявляється як необхідна умова правильного розуміння позиції партнера, підстава успішної ділової комунікації. Тому, активне слухання припускає сприйняття інформації від тих, що говорять, чи від самого себе, при якому людина утримується від прояву власних емоцій, а також заохочуючи відношення до того, хто говорить, що «підштовхує» його до того, щоб акт спілкування тривав ефективно. Таке узагальнення розкриває роль слухача та підкреслює його відповідальність у процесі комунікації. Гарне слухання як активне, захоплює і того, хто слухає, і того, хто говорить.

Таблиця 1.

Бар'єри психологічної взаємодії

Бар'єри педагогічної комунікації	Прояв бар'єру педагогічної комунікації	Нейтралізація бар'єру педагогічної комунікації
Соціальний	Зумовлений переважанням у системі педагогічної взаємодії рольової позиції вчителя, який навмисне демонструє перевагу над учнем і свій соціальний статус.	Прагнення не протиставляти себе учням, а підносити їх до свого рівня, не нав'язувати свою позицію, а радити.
Фізичний	Пов'язаний з організацією фізичного простору під час взаємодії: неправильно організований простір зумовлює ізолюваність учителя, який неначе віддаляє себе від учнів, намагаючись сховатися за стіл, стілець.	Скорочення дистанції, відкритістю в спілкуванні.
Смисловий	Неадаптоване до особливостей сприйняття школярами мовлення учителя, надмірна його насиченість незрозумілими словами, науковими термінами.	Уважне ставлення до свого мовлення, ретельна підготовка до уроку
Естетичний	Несприйняття співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки педагога	Самоконтроль поведінки.
Емоційний	Наслідок невідповідності настрою, негативних емоцій, що деформують сприймання.	Чуйне ставлення до співрозмовника, усмішка.
Психологічний	Сформована на підставі попереднього досвіду негативна установка, розбіжність інтересів партнерів спілкування.	Переорієнтація уваги з особистості на роботу, оптимістичне прогнозування подальшої діяльності.
Інтуїтивно-емоційний	Невідповідність емоційного настрою класу тому, що вимагається від окремого учня у певній комунікативній ситуації.	Зміна емоційного настрою класу цікавою розповіддю викладача, бесідою, яка несе відповідне позитивне забарвлення; використання ситуативних завдань, тренувальних вправ.
Кордон психологічного самозахисту	Реакція на гіпотетичну чи зумовлену попереднім досвідом можливість стати об'єктом кепкування, нетактовних зауважень однокласників, учителя.	Навіювання позитивного настрою, підтримка діяльності учнів викладачем, ненав'язлива (найкраще позакласна) індивідуальна робота.

Важливо узагальнити умови розв'язання педагогічних конфліктів:

- аналітичний підхід – педагог повинен глибоко проаналізувати причини конфлікту та можливості оптимального виходу з нього;
- адекватна мовленнєва поведінка вчителя, організація довірливої бесіди;
- вміле використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести, інтонація) співрозмовника дуже важливі для підлітка, він вбачає в них ставлення до себе вчителя.

- вміння слухати, що вимагає не поспішати, спокійно й уважно вислухати співрозмовника, не переривати його мовлення.
- не посилатись на поведінку близьких (неблагополуччя в сім'ї, поведінку рідних тощо);
- впевненість учителя у можливостях учня, віра у його кращі якості.

Таким чином, зрозуміло, що великий вплив на конфліктну поведінку учнів надає особистість педагога. Її вплив може виявлятися в різних аспектах. По-перше, стиль взаємодії педагога з іншими учнями є прикладом для відтворення у взаєминах з однолітками. Дослідження показують, що стиль спілкування і педагогічний такт перший педагог (учитель) помітно впливає на формування міжособистісних стосунків учнів. Особистісний стиль і педагогічна тактика «співпраця» обумовлюють найбільш безконфліктні стосунки учнів один з одним. По-друге, педагог зобов'язаний втручатися в конфлікти учнів, регулювати їх. Це не означає їх придушення. В залежності від ситуації може бути необхідним адміністративне втручання, а може бути – просто добра порада. Найголовніше – зосередитися на проблемі, а не на учасниках; погасити прояв негативних емоцій і усунути відчуття загрози, об'єктивно розібратися в конфліктній ситуації.

Отже, педагогічне спілкування передбачає врахування певних якостей та властивостей суб'єктів навчально-виховного процесу, а саме: рівня комунікативності кожного з них, загального розвитку, індивідуальних схильностей до конфліктності особистості та інших. Як виявилось, педагогічна взаємодія практично неможлива без конфліктних ситуацій, а вміння їх ефективно розв'язати потребує певних практичних навичок і правильного їх застосування відповідно до конкретної ситуації.

Сприйняття та розуміння особистості учня є обов'язковою передумовою та основою успішної діяльності педагога. Вчителю необхідно розуміти та приймати учня, незважаючи на те, чи збігаються їхні системи цінностей, моделі поведінки та оцінювання. Цей процес передбачає знання педагогом психічних механізмів та закономірностей поведінки, спілкування, при цьому потрібно розвивати організаторські, комунікаційні вміння для керування процесом засвоєння учнем знань, залучаючи його до активних форм навчальної взаємодії, стимулюючи пізнавальну активність.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Вибрані психологічні роботи: навч. посіб.: / Борис Герасимович Ананьев. – // в 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогіка, 2006. – 232 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник / Наталія Василівна Бутенко – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – Київ: Академія, 2006. – 256 с. (Альма-матер).
4. Етика ділового спілкування: / за редакцією Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук / Навч. посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
5. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Галина Михайлівна Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.
6. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб./М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін. ; За заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.

Summary: *The features of communicative interaction and pedagogical types of communication are characterized in the scientific article. The interaction of psychological barriers and obstacles pedagogical techniques of neutralization communication are analyzed. The factors of personality conflicts and terms of solution are considered.*

Key words: *pedagogical communication, types of communication, barriers of pedagogical communication, active listening, the educational process.*

Marek Paluch

ZJAWISKA PATOLOGII SPOŁECZNEJ W OPINII STUDENTÓW KIERUNKU PRACA SOCJALNA (KOMUNIKAT Z BADAŃ)

Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce jest istotnym elementem w obszarze edukacyjnym i społecznym. Pomoc ludziom w problemach życiowych musi być profesjonalna i kompetentna. Poznanie zjawisk patologii społecznej jest ważnym elementem w procesie dydaktycznym. Umiejętność interpretacji i diagnoza niebezpiecznych zachowań przyczynia się do sprawnego działania i interwencji socjalnej w przyszłej pracy zawodowej. Niniejszy artykuł jest komunikatem z badań prowadzonych wśród studentów kierunku Praca socjalna w Wyższej Szkole Inżynieryjno-Ekonomicznej z siedzibą w Rzeszowie.

Słowa kluczowe: patologia społeczna, praca socjalna, umiejętności, kształcenie pracowników socjalnych, tożsamość zawodowa pracowników socjalnych.

Marek Paluch

ЯВИЩА СОЦІАЛЬНОЇ ПАТОЛОГІЇ НА ДУМКУ СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ „СОЦІАЛЬНА РОБОТА” (НА МАТЕРІАЛАХ ДОСЛІДЖЕНЬ)

Навчання у галузі соціальної роботи в Польщі є istotnym elementem освітнього і суспільного простору. Допомога людям в життєвих проблемах повинна бути професійною і компетентною. Пізнання явищ соціальної патології є важливим елементом в дидактичному процесі. Вміння інтерпретувати і діагностувати небезпечні прояви поведінки допомагає справній діяльності та соціальній інтервенції в майбутній професійній роботі. У статті представлені зведені результати досліджень, що проводилися серед студентів напряму «Соціальна робота» у Вищій інженерно-економічній школі в місті Жешові.

Ключові слова: соціальна патологія, соціальна робота, вміння, навчання соціальних працівників, професійна тождність соціальних працівників.

Studenci kierunku praca socjalna z Wyższej szkoły Inżynieryjno-Ekonomicznej z siedzibą w Rzeszowie wobec problemów patologii społecznych

Patologia społeczna jest przedmiotem zainteresowania środowisk naukowych, przyczyn można szukać w zrozumieniu negatywnych i nieakceptowanych zachowań, które budzą społeczny niepokój o bezpieczeństwo oraz ład społeczny. Mają charakter destrukcyjny i dezorganizacyjny zarówno dla jednostki, grupy społecznej, rodziny, społeczności i społeczeństwa. Do niebezpiecznych zachowań patologicznych można zaliczyć agresję dzieci i młodzieży, przestępczość, alkoholizm i narkomanię, bezrobocie i bezdomność, wykluczenie społeczne, handel ludźmi czy stereotypy i uprzedzenia a w konsekwencji tych zachowań przestępstwa z nienawiści czyli terroryzm itp. Jednym z ważniejszych zagadnień w procesie kształcenia przyszłych pracowników socjalnych jest poznanie wiedzy na temat zachowań nieakceptowanych jakimi są zjawiska patologii społecznych oraz możliwości przeciwdziałania im. Na tym tle interesujące wydaje się poznanie opinii studentów kierunku Praca socjalna dotyczących patologii społecznych, mając na uwadze przyszłe działania prewencyjne i profilaktyczne związane z ich przyszłym zawodem.

W codziennej pracy zawodowej pracownicy socjalni działają na rzecz ludzi w ich trudnych sytuacjach życiowych oraz zapobiegają „czemuś”. Prowadzą często działania wspierające, profilaktyczne i wychowawcze. Prewencja jest jedną z funkcji pracy socjalnej, na którą składa się: rozpoznanie, ograniczanie i eliminacja warunków potencjalnie utrudniających skuteczne funkcjonowanie społeczne, w tym zapobieganie patologiom społecznym.

Przeprowadzone badanie empiryczne wśród studentów kierunku praca socjalna może wskazać na ile należy ewentualnie zmienić program studiów i czy wiedza studentów pierwszego roku na temat zjawiska patologii społecznej różni się od wiedzy studentów trzeciego roku. Czy modyfikacja programów jest konieczna i na jakie problemy należy zwrócić uwagę w procesie kształcenia.

W celu przeprowadzenia badań empirycznych koniecznych do rozwiązania problemów badawczych posłużono się sondażem realizowanym na próbie 93 studentów studiujących na kierunku praca socjalna w Wyższej Szkole Inżynieryjno-Ekonomicznej z siedzibą w Rzeszowie z zastosowaniem kwestionariusza ankiety.

Charakterystyka badanej zbiorowości

Zdecydowaną większość badanej grupy stanowią kobiety. W badanej populacji studentów jedynie 7% to mężczyźni. Przy tak skonstruowanej grupie badawczej badanie wpływu płci na poruszane problemy nie zostało przeprowadzone. Sytuacja taka jest jednak społecznie naturalna – kierunek Praca socjalna wydaje się być częściej postrzegany jako atrakcyjny przez kobiety, nie mężczyzn.

W strukturze wieku badanej społeczności najliczniejszą grupę stanowią osoby w wieku przekraczającym 35 lat, odsetek ten wyniósł 37%. Osoby w przedziale wiekowym od 26 do 35 lat stanowią 33% badanych studentów, natomiast pozostali studenci w wieku poniżej 25 lat to grupa stanowiąca 30% ogółu badanej grupy.

Najwięcej osób najmłodszych, jak można było się tego spodziewać, znalazło się w grupie studentów I roku, natomiast najbardziej liczna grupa osób najstarszych znalazła się wśród studentów roku III. Proporcje grup wiekowych są wynikiem specyfiki badanej grupy – badania przeprowadzono na studiach niestacjonarnych, które z zasady wybierane są przez osoby starsze od tych, które studiują w trybie stacjonarnym.

Większość stanowiąca 55% respondentów to osoby zamężne/zonate. Pozostałe 45% badanych określiło w ankietach swój stan cywilny jako wolny lub rozwiedziony. Przy 30% udziale osób poniżej 25 roku życia prawie połowa badanej grupy to jednak osoby stanu wolnego.

Według GUS na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat zdecydowanie zwiększył się wiek nowożeńców. Na początku lat 90-tych ponad połowa mężczyzn zawierających małżeństwo nie osiągała wieku 25 lat, w 2000 r. – było ich ok. 42%, natomiast w 2010 roku – już tylko 20%. Wśród kobiet udział ten zmniejszył się z 73% do 62% w 2000 r., obecnie wynosi 39%. Mężczyźni najczęściej żenią się „przed trzydziestką”; w 2010 r. ich średni wiek (mediana) zawierania małżeństwa wynosił 28 lat, tj. o ponad 3 lata więcej niż na początku lat 90-tych (natomiast w 2000 r. pan młody miał średnio niespełna 26 lat). Panny młode też są starsze, w 2010 roku były w wieku - średnio - 26 lat, wobec niepełna 23 lat na początku lat 90-tych i prawie 24 w 2000 roku. W ostatniej dekadzie nastąpiło przesunięcie grupy wieku najczęstszego zawierania małżeństwa z 20–24 na 25–29 lat. Udział tej grupy wieku (mężczyźni i kobiety razem) wynosi obecnie 42%, w 2000 roku stanowili 28%, a w 1990 r. – ok. 20% (GUS 2012).

Zdecydowana większość badanych studentów to osoby pochodzące ze wsi, mimo iż według danych statystycznych ogólnopolskich większy odsetek osób z wyższym wykształceniem stanowią osoby zamieszkałe w miastach. Według wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2011 ponad 21% ludności w miastach i blisko 10% mieszkańców wsi legitymowało się wykształceniem wyższym. W NSP 2002 struktura przedstawiała się odpowiednio 13,2% w miastach i 4,2% na wsi (GUS 2012).

Tak osiągnięte proporcje to zapewne wynik podyktowany specyfiką regionu, w którym znajduje się uczelnia. W podkarpackim Rzeszowie obecność osób z wiosek i małych miasteczek jest naturalną konsekwencją struktury demograficznej województwa.

Pierwsza hipoteza przeprowadzonych badań zakładała, że wiedza studentów nt. patologii społecznych jest generalnie niewielka. Do zbadania założenia hipotezy wykorzystano proste pytania ankiety dotyczące definicji patologii społecznej oraz słów kojarzących się studentom ze zjawiskami patologicznymi.

W sposób przewidywalny można też było założyć, że poziom wiedzy studentów zależny będzie od okresu studiowania. Wyniki odpowiedzi studentów potwierdzają to założenie. Większa część poprawnie zdefiniowanych pojęć jest autorstwa studentów III i II roku. To właśnie im pojęcia takie jak alkoholizm, narkomania czy przemoc kojarzą się ze zjawiskiem patologii społecznej. Wśród studentów pierwszego roku pojawiły się natomiast inne odpowiedzi, potocznie ale często niepoprawnie kojarzone ze zjawiskami patologii. Pojawiły się takie słowa jak „kalectwo”, „denaturat”, „blokowisko”, „kamienica” czy „patologia”. Choć część z nich rzeczywiście towarzyszy zjawiskom patologicznym, to jednak same w sobie ich nie stanowią.

Kolejne pytanie służące zweryfikowaniu wiedzy studentów dotyczyło ważności kryteriów dla definicji patologii społecznej. Jak i tym razem można było przypuszczać, studenci roku III i II wyraźnie górowali nad studentami roku I. Wśród wszystkich odpowiedzi poprawnych odsetek dla ankietowanych z roku trzeciego wyniósł 60%, drugiego 34,5% a pierwszego jedynie 5,5%.

Znaczna ilość odpowiedzi niepoprawnych zarówno w pytaniu o kryteria definicji patologii społecznej jak i w pytaniu o słowa kojarzące się z tymi zjawiskami pozwalają potwierdzić hipotezę 1. Wiedza studentów na temat patologii społecznej jest generalnie niewielka. Znaczne zróżnicowanie poziomu tej wiedzy zależy od okresu studiowania dla kierunku praca socjalna. Studentom o wyższym stażu uczelnianym zdecydowanie łatwiej przychodzi poprawne identyfikowanie zjawisk patologii społecznej.

Hipoteza 2 głosiła, że studenci postrzegają zjawiska patologii głównie w kategoriach negatywnych. Potwierdza się to w badaniu ankietowym.

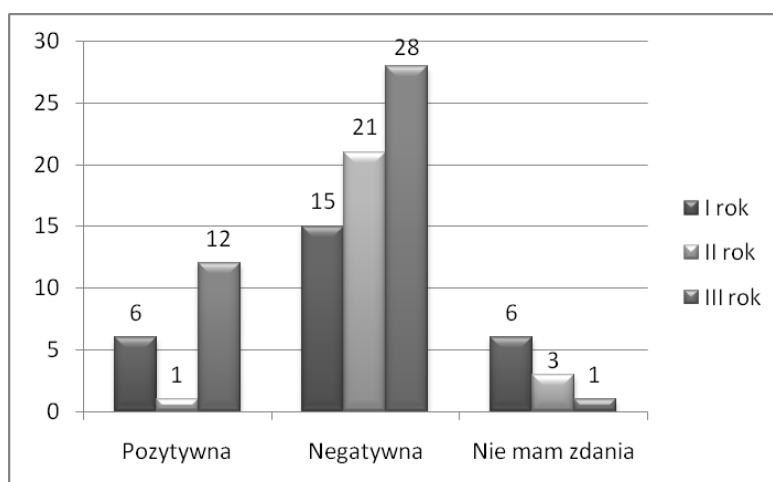
Blisko 70% badanych osób odpowiedziało, że negatywnie postrzega zjawiska patologii społecznej. Ponad 10% nie ma zdania na ten temat a jedna piąta z nich zaznaczyła odpowiedź „pozytywna”.

Co ciekawe najwięcej takich odpowiedzi padło wśród studentów I i III roku (tabela 1, wykres 1). O ile dla tych pierwszych przyczyną może być brak pełnej wiedzy i świadomości zjawisk o tyle wśród studentów III roku taka odpowiedź zaskakuje. Być może rezultatem takiej interpretacji własnej oceny jest wiedza zdobyta podczas studiów oraz zrozumienie i swego rodzaju „obyście się” z tematyką zjawisk patologii społecznej.

Tabela 1.

Rozkład ocen zjawisk patologii społecznej według badanych grup.

Ocena	I rok		II rok		III rok	
Pozytywna	6	6%	1	1%	12	13%
Negatywna	15	16%	21	23%	28	30%
Nie mam zdania	6	6%	3	3%	1	1%
Ogółem	27	29%	25	27%	41	44%



Wykres 1. Stosunek i ocena zjawisk patologii społecznej w poszczególnych grupach studentów.

Wpływ na ocenę studentów mają niewątpliwie osobiste doświadczenia. Aż 78,5% respondentów stwierdziło, iż na ich stosunek emocjonalny do zjawisk patologii społecznej mają przeżyte osobiście drastyczne zachowania takie jak agresja, przemoc, przestępczość, korupcja, alkoholizm czy narkomania. Jedynie co dziesiąta osoba (11,8%) spośród ankietowanych stwierdziła, iż osobiste przeżycia nie mają znaczenia przy dokonywaniu oceny.

Spośród 93 ankietowanych studentów aż 64 wybrało jednak odpowiedź „negatywna” co czyni hipotezę nr 2 potwierdzoną.

Pracownik socjalny według studentów powinien charakteryzować się profesjonalizmem i neutralnym nastawieniem do zjawisk patologii społecznej. Badania przeprowadzone na 93 osobowej grupie studentów

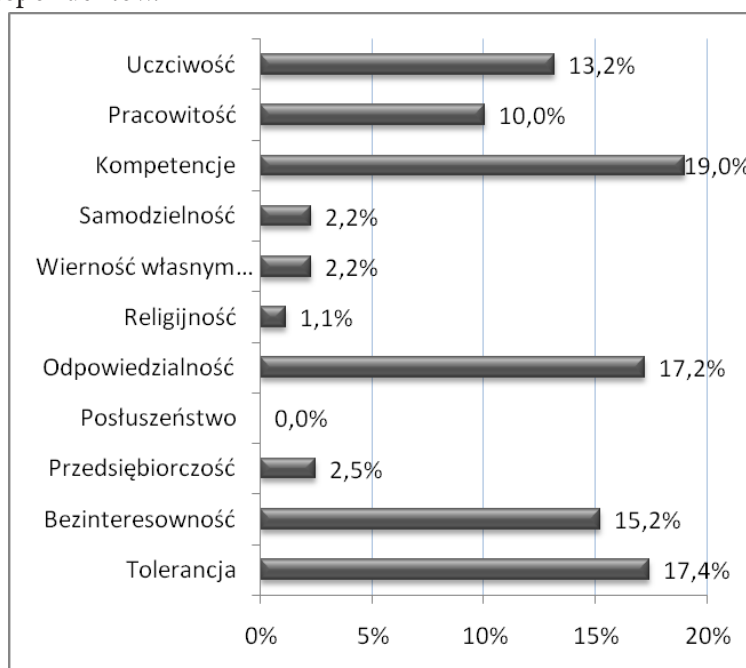
potwierdzają tą hipotezę. Według ankietowanych studentów to właśnie kompetencje, wiedza oraz tolerancja i bezinteresowność są najbardziej pożądanymi cechami pracowników socjalnych. Ponad trzy czwarte odpowiedzi udzielonych przez studentów dotyczy tych właśnie cech (tabela 2, wykres 2).

Tabela 2.

Rozkład głosów studentów na najważniejszą cechę pracownika socjalnego.

Cecha	Liczba uznań za najważniejsze	%
Kompetencje	29	31,2%
Tolerancja	23	24,7%
Bezinteresowność	19	20,4%
Uczciwość	11	11,8%
Odpowiedzialność	9	9,7%
Przedsiębiorczość	1	1,1%
Wierność własnym przekonaniom	1	1,1%
Ogółem	93	100,0%

Spośród cech, którymi według studentów winni charakteryzować się pracownicy socjalni najliczniej wybieraną były kompetencje (duża wiedza). Wybór ten dotyczył 19% odpowiedzi. W drugiej kolejności studenci wskazali tolerancję (17,4%) a następnie odpowiedzialność (17,2%) oraz bezinteresowność (15,2%). Według ankietowanych ważne są także uczciwość (13,2%) oraz pracowitość (10%). Jako mniej pożądane cechy niezbędne do rozwiązywania problemów patologii społecznej studenci uznali przedsiębiorczość (2,5%), samodzielność i wierność własnym przekonaniom (po 2,2%) oraz religijność (1,1%). Posłuszeństwo jako cecha pracownika socjalnego nie zostało wskazane przez żadnego z respondentów.



Wykres 2. Charakterystyka pracownika socjalnego według studentów.

Rzetelna ocena sytuacji patologicznej wymagają od pracownika socjalnego gruntownej wiedzy popartej doświadczeniem zawodowym. Ponadto podjęcie skutecznych działań prewencyjnych wymaga zdolności objęcia całości zagadnienia szerszym oglądem i neutralnego podejścia. Wszystko to pozwala skutecznie reagować w sytuacjach kryzysowych i studenci dostrzegają, że taki model postępowania jest słuszny. Hipoteza 3 została zatem potwierdzona.

Zjawiska patologii społecznej obserwowane na co dzień spowszedniały już wielu osobom na tyle, że część z nich staje się normą a nie zjawiskiem niepożądanym. Do niedawna większe zgorzienie budziła osoba uprawiająca jogging niż ślaniający się na nogach nietrzeźwy mężczyzna. Jakże zatem zjawiska według studentów są największym zagrożeniem dla społeczeństwa?

Zdecydowanie najbardziej potępiane zjawiska w opinii studentów związane są z niepożądanymi zachowaniami seksualnymi (tabela 3). Jako największe zagrożenie studenci uznali molestowanie seksualne dzieci – odpowiedź ta została zaznaczona przez niemal każdego z ankietowanych studentów; 85 z 93. Odsetek ten stanowił 18,6% wszystkich odpowiedzi. Przepięstwa wobec dzieci to szczególne zło według studentów. Na drugiej pozycji pod względem liczby wybieranych odpowiedzi znalazła się pedofilia (14,5%). Niewiele mniej, bo 13,6% odpowiedzi wskazywało na gwałt. Kolejne pod względem liczby wybranych odpowiedzi to zabójstwo (11,8%), przemoc wobec dzieci (10,1%), nakłanianie nieletnich do prostytucji (8,6%) oraz przemoc wobec rodziny (7,0%). Co ciekawe nałogowe nadużywanie alkoholu oraz narkotyków wśród wszystkich odpowiedzi uzyskało jedynie odpowiednio 4,4% i 3,7%. Najmniej zgubne dla społeczeństwa według ankietowanych okazały się zachowania związane ze stosowaniem przemocy fizycznej, czyli naruszenie nietykalności (3,3%), rozbój 2,4% oraz pobicie chuligańskie 2,0%.

Tabela 3.

Rozkład odpowiedzi studentów dotyczących najbardziej potępianych zachowań.

Zjawisko	Liczba odpowiedzi	%
Gwałt	62	13,6%
Molestowanie seksualne dzieci	85	18,6%
Nakłanianie nieletnich do prostytucji	39	8,6%
Nałogowy alkoholizm	20	4,4%
Narkotyzowanie się	17	3,7%
Naruszenie nietykalności	15	3,3%
Pedofilia	66	14,5%
Pobicie chuligańskie	9	2,0%
Przemoc wobec dzieci	46	10,1%
Przemoc wobec rodziny	32	7,0%
Rozbój	11	2,4%
Zabójstwo	54	11,8%

W pytaniu dotyczącym najbardziej potępianych zachowań studenci mieli ocenić, które z wymienionych jest według nich najważniejsze. Tabela 4 obrazuje wynik oceny ankietowanych. Najbardziej potępianym zachowaniem spośród wymienionych w ankiecie studenci uznali molestowanie seksualne dzieci. Odpowiedź taką wybrał niemal co trzeci ankietowany (28,0%). Drugim najmniej akceptowanym zachowaniem określono zabójstwo (24,4%) a po nim pedofilię (22,0%). Wśród najważniejszych potępianych zachowań znalazły się jeszcze przemoc wobec dzieci (11,0%), gwałt (6,1%), przemoc wobec rodziny (6,1%) oraz nakłanianie nieletnich do prostytucji (2,4%).

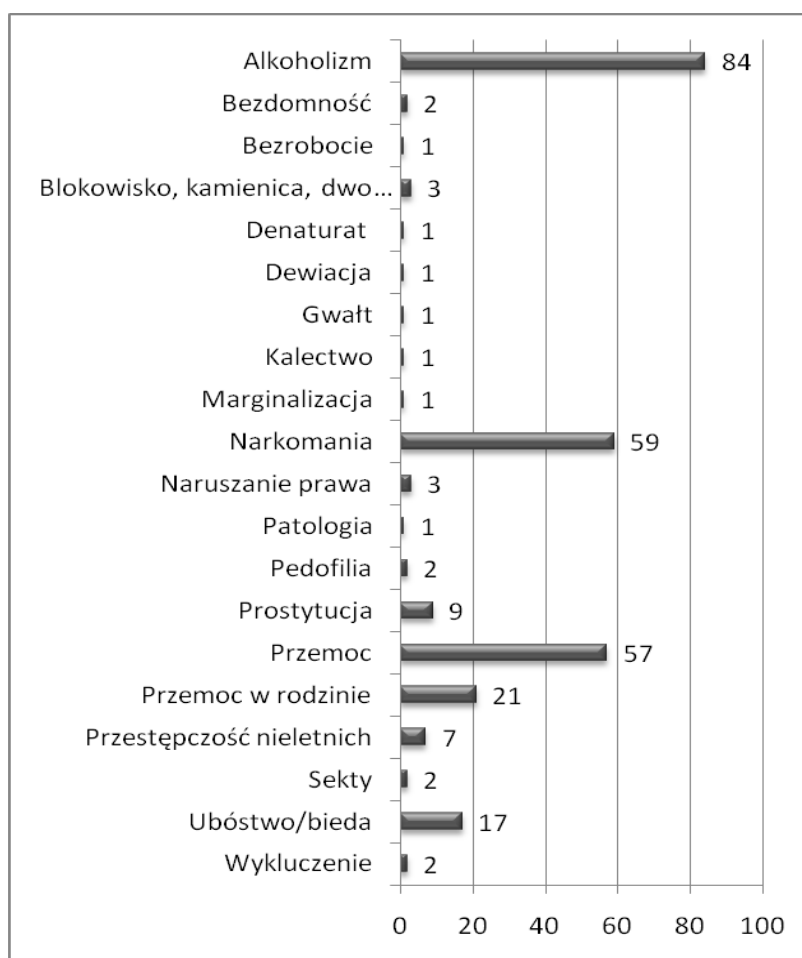
Tabela 4.

Najważniejsze z potępianych zachowań w ocenie studentów.

Zachowanie	Uznanie za najważniejsze	
	N	%
Molestowanie seksualne dzieci	23	28,0%
Zabójstwo	20	24,4%
Pedofilia	18	22,0%
Przemoc wobec dzieci	9	11,0%
Gwałt	5	6,1%
Przemoc wobec rodziny	5	6,1%
Nakłanianie nieletnich do prostytucji	2	2,4%

Wśród potępianych zachowań wymienianych jako najważniejsze nie znalazły się takie jak alkoholizm czy narkomania, mimo iż te słowa najczęściej pojawiały się w odpowiedzi na pytanie „Wymień trzy słowa, które kojarzą Ci się z patologią społeczną”.

Studenci zauważają zjawiska patologiczne towarzyszące im w codziennym życiu i identyfikują je jako najczęściej występujące. W 42 przypadkach wypełnionych ankiet to właśnie alkoholizm wymieniany był na pierwszym miejscu. Nie oznacza to jednak, że w ich opinii to właśnie alkoholizm i narkomania są najbardziej problematyczne dla rozwoju społeczeństwa. Wysokim poziomem zagrożenia dla społeczeństwa według studentów charakteryzują się zachowania przestępcze. Hipoteza czwarta zatem nie została potwierdzona. Mimo świadomości zagrożeń płynących ze zjawisk narkomanii i alkoholizmu nie zostały one uznane przez studentów za największe zagrożenie dla funkcjonowania społeczeństwa.



Wykres 3. Z czym studentom kojarzy się patologia społeczna (liczba odpowiedzi).

Poddając badaniu ankietowemu grupę studentów kierunku Praca socjalna zastanawiano się także nad wpływem zmiennych demograficznych na ich stosunek emocjonalny do zjawisk patologii społecznej. W pierwszej kolejności zbadano wpływ wieku studentów na emocjonalny stosunek do zjawisk patologii społecznej.

Badaną grupę podzielono na dwa przedziały: osoby „przed trzydziestką” oraz osoby po jej przekroczeniu. W pierwszej grupie znalazło się 47 studentów w drugiej natomiast 46. Pozytywny stosunek do zjawisk patologii społecznej zadeklarował co piąty student w obu przedziałach wiekowych, odpowiednio 21,3% oraz 19,6%. Niemal 20 punktów procentowych dzieli natomiast liczbę ocen w poszczególnych grupach dla odpowiedzi negatywnej, jest to 59,6% dla osób poniżej i 78,3% dla

osób powyżej 30 roku życia. Osoby, które przekroczyły próg wieku 30 lat są jednak wyraźnie bardziej zdecydowane w ocenie. Jedynie jedna z nich, co stanowi 2,2% grupy w tym przedziale wiekowym, nie potrafiła dokonać oceny wybierając odpowiedź „nie mam zdania”. Tymczasem aż 19,1% osób z grupy młodszej nie potrafiło zdecydować się na ocenę własnego stosunku do zjawisk patologii społecznej.

Dla tych samych grup podzielonych według przedziału wiekowego zbadano opinię na temat potępianych zachowań patologicznych. I tu w zasadzie wiek nie miał większego znaczenia. Pojawiły się nieznaczne różnice w ocenie poszczególnych grup studentów, jednak zdecydowana większość nie różniła się od siebie na tyle, aby można było mówić o wyraźnych rozbieżnościach.

Pojawiają się natomiast rozbieżności przy ocenie wpływu osobistych przeżyć na stosunek do zjawisk patologii społecznej. 2/3 osób poniżej 30 roku życia stwierdziło, iż życie i osobiste przeżycia wpływają na ich stosunek emocjonalny do patologii społecznej. Ich bardziej doświadczeni życiowo koledzy stwierdzili to samo lecz w ilości niemal dziewięciu na dziesięciu (89,8%). O braku wpływu własnych przeżyć na ocenę zjawisk patologicznych mówił natomiast co piąty student poniżej 30 roku życia (20,5%). Tak samo deklarował już tylko co dwudziesty (4,1%) student w przedziale wiekowym powyżej 30 lat. Kłopoty z jednoznaczną oceną wpływu swojego życia na emocje skierowane w stronę zjawisk patologicznych miało dwukrotnie mniej studentów z grupy „starszej” (6,1%) niż tych z grupy „młodszej” (13,6%).

Kolejnemu badaniu poddano wpływ zmiennej demograficznej w postaci miejsca zamieszkania respondenta na ocenę i stosunek emocjonalny do zjawisk patologii społecznej.

Również i w tej statystyce wystąpiły nieznaczne rozbieżności. Mieszkańcy miast są bardziej zdecydowani w swoich opiniach (9,1%) niż mieszkańcy wsi (12,2%). Co czwarty student mieszkający w mieście (25,0%) dokonał pozytywnej oceny zjawisk patologii społecznej co tłumaczyć można bardziej liberalnym światopoglądem i większym zrozumieniem dla tego typu zjawisk. Studenci mieszkający na wsi wyprzedzili natomiast pozostałych w ocenie negatywnej w stosunku 71,4% do 65,9%. W powszechnej opinii mieszkańcy wsi charakteryzują się większym przywiązaniem do tradycji, modelu rodziny czy zachowań i powyższe wyniki zdają się to potwierdzać.

Blisko 90% ankietowanych studentów mieszkających w miastach ocenia, że ich osobiste przeżycia mają wpływ na stosunek emocjonalny do opisywanych zjawisk społecznych. Takiej samej odpowiedzi udzieliło już niecałe 70% studentów mieszkańców wsi. Tym ostatnim trudniej też z oceną własnych poglądów, 12,2% z nich nie ma zdania podczas gdy odsetek ankietowanych mieszkających w miastach w tym przypadku to nieco ponad 9%.

Badając oceny i stosunek studentów do zjawisk patologii społecznej rozpatrzono także wpływ stanu cywilnego na opinie badanej grupy studentów. Wśród 93 respondentów 42 osoby są stanu wolnego lub po rozwodzie, a pozostałe 51 osób jest w związku małżeńskim.

Zdecydowana większość w obu grupach wyraźnie wskazuje, że taki wpływ istnieje. 73,8% osób stanu wolnego oraz 82,4% pozostałych wybrało odpowiedź „tak”. Odpowiedź „nie” to deklaracja 16,7% osób stanu wolnego oraz dwukrotnie mniejszej liczby osób pozostających w związkach małżeńskich (7,8%). Blisko co dziesiąta osoba w każdej grupie nie potrafiła stwierdzić jednoznacznie czy istnieje wpływ ich osobistych przeżyć na stosunek do zjawisk patologicznych.

Spojrzenie na wynik ankiety pozwala przypuszczać, iż osoby pozostające w związkach małżeńskich posiadają bardziej zdecydowane poglądy. Odpowiedzi osób stanu wolnego obrazują ich większe niezdecydowanie co do własnej oceny zjawisk patologii społecznej, było tak w przypadku co piątej z nich (19%). W tej grupie 16,7% studentów oceniło swój stosunek do zjawisk patologicznych jako pozytywny, a 64,3% jako negatywny. Odsetek osób zaliczonych do drugiej grupy wybierających odpowiedź „pozytywna” wyniósł 7,8%, natomiast odpowiedź „negatywna” 78,4%.

Badając wpływ zmiennych demograficznych na stosunek emocjonalny nie dostrzeżono wyraźnych różnic pomiędzy badanymi grupami studentów. Brak jest danych wyraźnie wskazujących na możliwość potwierdzenia hipotezy 5. Występują pewne rozbieżności w ocenach i stosunku emocjonalnym badanych studentów jednak nie są one na tyle silnie zróżnicowane aby można było mówić o ich istotnym charakterze. Hipoteza 5 zakładająca znaczny wpływ zmiennych demograficznych na stosunek emocjonalny do zjawisk patologii społecznej nie została potwierdzona.

Bibliografia

1. Notatka informacyjna Departamentu Badań Demograficznych Głównego Urzędu Statystycznego, Materiał na konferencję prasową w dniu 27.02.2012 r.
2. Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, GUS, Warszawa 2012.

Educating in the field of social work in Poland is the substantial element of educational and social space. A help given to the people, who have vital problems, must be professional and competent. Cognition of the phenomena of social pathology is an important element in a didactic process. Abilities to interpret and diagnose the dangerous behavior expressions help in good condition activity and social intervention in future professional work. The results of researches that were conducted among students of the course Social work at High Engineer-Economic School in Rzeszów are represented in the article.

Keywords: social pathology, social work, ability, educating of social workers, professional equality of social workers.

УДК 37.011.3-051:796

Петров А.О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розглядаються зміни, що відбулися в професійній діяльності вчителів фізичної культури у зв'язку з погіршенням стану здоров'я підростаючих поколінь та необхідністю інтенсивного застосування здоров'язберезувальних технологій.

Ключові слова: фахова підготовка, педагогічні умови, здоров'язберезувальні технології.

Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Занепокоєння викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку підростаючого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності, особливо дитячої, а також відсутність мотивації до збереження та зміцнення здоров'я. Сучасний стан здоров'я та суспільної свідомості населення України свідчить, що існує реальна загроза значного скорочення чисельності нації. При цьому найбільше страждають незахищені прошарки населення, які нині позбавлені можливості життєвого самовизначення та самореалізації, що призводить до їх соціальної дезадаптації.

Чисельні наукові публікації підтверджують тенденції постійного погіршення стану здоров'я населення України, в тому числі – дітей і молоді.

За даними Головного управління охорони здоров'я МОЗ України, поширеність хвороб серед дітей у 2009 році становила 2156,1 випадків на 1000 дітей у віковій групі від 0 до 14 років та 2481,5 випадків на 1000 дітей у віковій групі від 15 до 17 років, а у 2013 році ці показники зросли ще на 6%. Погіршенню ситуації школа може протиставити більш якісну організацію здоров'язберезувального процесу, пропонуючи учасникам цього процесу більшу кількість ефективних та краще організованих здоров'язберезувальних заходів.

Головна мета професійної освіти в галузі фізичної культури полягає в підготовці висококваліфікованих учителів фізичної культури на основі компетенстнісного підходу, що забезпечує здатність педагогів забезпечувати якісний педагогічний супровід здоров'язберезувальній діяльності у системі класної, позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в різних освітніх установах та структурах фізичної культури і спорту.

У наукових і науково-методичних джерелах виділяються ключові компоненти професійної компетентності: інформаційна, комунікативна, продуктивна компетентність, автономізація

як здатність до саморозвитку, самоорганізації, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність, моральна, психологічна, предметна, соціальна, математична, мовна та ІКТ – компетентність як здатність ефективно взаємодіяти з новітніми інформаційними засобами комунікації. З огляду на зазначене, можна стверджувати, що під професійною компетентністю педагога слід розуміти таку організацію його життя і професійної діяльності, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі, безперервного самовдосконалення й саморозвитку власної особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з надійними, наперед визначеними результатами.

Основна мета сучасної школи пересувається у площину формування здорової особистості. здоровою як фізично, так і духовно. Нові пріоритети до визначення мети середньої освіти вимагають суттєвих змін у діяльності вчителя фізичної культури, функції і методи діяльності якого доповнюються новими вимогами. Якщо раніше вчитель фізичної культури відповідав переважно за стан і якість фізичної підготовки учнів, його основним завданням була підготовка до складання нормативів ГПО, то сьогодні у зв'язку зі змінами, що відбулися, функції учителя фізкультури стали іншими і більш відповідальними.

Учитель, володіючи сучасними педагогічними знаннями, при постійній взаємодії з учнями, їхніми батьками, медичним працівником та шкільним психологом, повинен організовувати свою діяльність та діяльність усіх інших педагогів школи з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу.

У Законі України «Про освіту» в ст. 5 зазначено, що завданнями загальної середньої освіти є: виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців). А в ст. 22 говориться про те, що загальноосвітній навчальний заклад повинен забезпечувати безпечні та нешкідливі умови навчання, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я, формувати гігієнічні навички та засади здорового способу життя учнів (вихованців). І що відповідальність за організацію харчування учнів покладається на керівників цих навчальних закладів [1].

Комплексна програма здоров'я, що запроваджується сьогодні в кожному дитячому колективі, має складатися з таких компонентів:

- валеологічна освіта;
- фізичне виховання;
- шкільна медична служба;
- служба харчування;
- служба здоров'я персоналу школи;
- шкільна психологічна служба;
- соціальні служби;
- участь батьків та громадськості.

Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді вказує, що пріоритетним завданням системи освіти стає виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності [2]. Здоров'я дитини, її соціально-психологічна адаптація, нормальне зростання і розвиток багато в чому визначаються середовищем, у якому вона живе. Для дитини 6-17 років таким середовищем є школа, де дитина проводить значну частину дня.

Діяльність учителя повинна бути орієнтована на формування в дітей стійкої позиції, що передбачає визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма аспектами здоров'я (фізичного, соціального, психічного, духовного). Формування в учнів компетентного ставлення до власного здоров'я неможливе без комплексної реалізації всіх складових здоров'я. Вчитель фізичної культури нагадує педагогам усіх навчальних предметів про необхідність реалізації фізичних, соціальних, психологічних, духовних складових здоров'я.

Реалізація фізичної складової здійснюється через:

- ранкову гімнастику, фізкультхвилинки, рухливі ігри, фізкультпаузи (оздоровчу рухливу діяльність);
- контроль та самоконтроль за правильною поставою під час письма, читання, ходіння тощо;
- використання вправ щодо профілактики сколіозу, запобіганню гіподинамії;
- виконання дихальних вправ;
- виконання гімнастики для очей, точковий самомасаж біологічно активних точок обличчя й голови, щоб врешті «розбудити» дітей і створити відповідний робочий настрій на весь навчальний день;
- навчання використанню народних засобів оздоровлення та профілактики захворювань;
- знання свого особистого рівня здоров'я;
- навчання правильному та регулярному чищенню зубів;
- навчання щодо дотримання режиму навчання, харчування, праці, відпочинку;
- формування культури споживання їжі.

Реалізація соціальної складової здійснюється через:

- використання засобів, що сприяють формуванню інтересу до навчального матеріалу;
- створення умов для самовираження учнів;
- стимулювання аргументації відповідей;
- заохочування ініціативи учнів;
- розвиток інтуїції, творчої уяви учнів;
- використання зв'язків з іншими предметами;
- використання матеріалу з інших сфер життєдіяльності;
- ініціацію різноманітних видів діяльності;
- здійснення взаємоконтролю;
- дотримання правил поведінки в класі, в громадських місцях, їдальні, громадському транспорті;
- навчання вмінню уникати конфліктних ситуацій за алгоритмом «Стій! Подумай! Прийми рішення!»;
- навчання гуманному ставленню до людей з фізичними вадами.

Реалізація психічної складової здійснюється через:

- створення сприятливого психологічного клімату у школі;
- дотримання позитивного мислення;
- демонстрацію ненасильницьких видів поведінки;
- навчання вмінню керувати своїми емоціями, почуттями;
- навчання підтриманню в собі впевненості у своїх можливостях, здібностях;
- здійснення самооцінки, самоконтролю;
- здатність аналізувати наслідки дій шкідливих звичок тощо;
- навчання вмінню відмовлятися від пропозицій, які шкідливі для здоров'я;
- навчання вмінню приймати самостійно рішення в різних ситуаціях;
- навчання підтримувати дружні стосунки з усіма учнями класу;
- музикотерапію;
- кольоротерапію.

Реалізація духовної складової здійснюється через:

- навчання доброзичливому ставленню до товаришів у класі, до учнів школи, до дорослих;
- навчання відповідальності за власні дії та вчинки;
- вироблення навичок самообслуговування;
- навчання висловлювати свої погляди щодо здорового способу життя;
- навчання здатності бачити й сприймати прекрасне в житті, природі, мистецтві, літературі;
- навчання вмінню розрізняти зло і добро, духовне і бездуховне, долати прояви зла в собі;
- навчання усвідомленню життєвих цінностей [3], [4], [5], [6].

Окремою зоною уваги вчителя фізичної культури є профілактика стресів. Певні результати забезпечує робота в парах, групах, командах. Антистресовий результат забезпечує стимулювання учнів до різноманітних способів самовираження, розв'язання завдань, участь у дискусіях [3].

Ставлення учнів до свого здоров'я, на думку більшості спеціалістів, є основою здоров'язбереження. Через мотивацію цього ставлення можна здійснити ціннісно-орієнтовану діяльність дітей та підлітків на збереження та зміцнення власного здоров'я [4], [6].

Особливе місце в роботі сучасного вчителя фізичної культури займає дослідницька діяльність. Адже цілеспрямований педагогічний вплив на організм і особистість учня загалом можливий лише за умови вивчення його потенційних можливостей. Тому ефективна праця сучасного вчителя фізичної культури вимагає:

- систематичного, планомірного дослідження фізичного розвитку, фізичної підготовленості і функціонального стану школярів;
- постійного довготермінового і оперативного вивчення класу, групи учнів;
- спостереження та аналізу всіх видів класних і позакласних занять;
- підбору адекватних форм, методів, засобів педагогічної діяльності;
- систематичного об'єктивного аналізу власної діяльності і досвіду роботи колег;
- апробації ефективності різних режимів фізичної діяльності;
- оптимального планування уроків і спортивного тренування в секціях;
- визначення доступних навантажень для учнів під час виконання різних за характером та інтенсивністю фізичних вправ;
- оцінки динаміки показників фізіологічних функцій, оперативних і кумулятивних ефектів, досягнутих унаслідок фізичних навантажень;
- комплексної оцінки впливу всіх видів діяльності на стан та динаміку здоров'я учнів.

Здійснення означених заходів можливе за умови упровадження технологій здоров'язбережувальної педагогіки. Це вимагає від учителя, по-перше, не допускати перевантаження учнів, визнати оптимальний обсяг навчального навантаження, враховувати фізіологічні можливості учнів, індивідуальні особливості кожного учня. По-друге, треба навчитися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми. Здоров'язбережувальні технології передбачають: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової видів діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності; проведення ігор та ігрових ситуацій.

На основі проведених досліджень доходимо висновку, що в сучасних умовах, коли збереження здоров'я учнів стає пріоритетним напрямком діяльності школи, список ключових педагогічних компетенцій слід доповнити здоров'язбережувальною компетентністю. Досі вона не виокремлюється усіма дослідниками, але умови змінилися і ніхто не зможе заперечити, що здоров'я учасників навчально-виховного процесу треба сьогодні ставити на чільне місце.

Ми пропонуємо розглядати сутність здоров'язбережувальної компетентності учителя фізичної культури у зв'язку з іншими його професійними компетентностями. Під здоров'язбережувальною компетентністю учителя фізичного виховання ми розуміємо систему професійних умінь, готовності і мотивації до здійснення здоров'язбережувальної діяльності на основі професійного застосування здоров'язбережувальних технологій.

Здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури охоплює: спрямованість особистості педагога; мотивацію до належного виконання професійних обов'язків; професійні уміння; здатність до подолання стереотипів; готовність здійснювати здоров'язбережувальну діяльність; принциповість, здатність доводити задуми до завершення; самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури реалізується переважно через його вміння використовувати здоров'язбережувальні технології у практиці навчально-виховного процесу школи.

На нашу думку, здоров'язбережувальні технології – це комплекс засобів, що цілеспрямовано й гарантовано забезпечують формування в суб'єктів педагогічного процесу в ході їхньої взаємодії готовності до здоров'ятворення та сприяють формуванню здоров'язбережувальних компетенцій як мети й результату здорового способу життя. Здоров'язбережувальні технології створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, та вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини.

Володіння і застосування здоров'язбережувальних технологій є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога. Учителі фізичної культури у тісному взаємозв'язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, усіма, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, повинні створити здоров'язбережувальне середовище навчального закладу, де здоров'язбережувальні технології реалізуються найбільш повно і комплексно.

На основі аналізу наукових та науково-методичних джерел, ми виокремлюємо групи здоров'язбережувальних технологій, на формуванні яких треба зосередити увагу при підготовці студентів у вищих навчальних закладах: технології боротьби із втомою; фізкультурно-оздоровчі; створення здоров'язбережувального середовища; профілактика порушень постави, стопи, зору; загартування та гігієни; профілактики захворювань.

Сучасному вчителю фізичної культури потрібно бути добре підготовленим у сфері практичного застосування здоров'язбережувальних технологій, професійної діяльності, де відбувається перехід з площини „маю знання, знаю, що це таке”, в площину „знаю, як це застосувати на практиці”. Саме поняття «здоров'язбережувальна компетентність» утворює щільний зв'язок між знаннями здоров'язбережувальних технологій та вміннями їх практично застосовувати.

Для ефективного впровадження в педагогічну практику ідей здоров'язбереження необхідно, щоб відбулися зміни:

- ставлення вчителя до учнів. Педагог повинен повністю сприймати учня таким, яким він є, і на цій основі намагатися зрозуміти, які його особливості, схильності, вміння та здібності, який можливий шлях розвитку;
- світогляду вчителя, його ставлення до себе, свого життєвого досвіду в бік усвідомлення власних почуттів, переживань з позиції проблем здоров'язбереження;
- ставлення вчителя до завдань навчального процесу педагогіки оздоровлення, яка передбачає не тільки досягнення дидактичних цілей, а й розвиток учнів з максимально збереженим здоров'ям.

Ефективність позитивного впливу різних оздоровчих заходів визначається не хаотичністю методів, а системним застосуванням здоров'язбережувальних технологій, серед яких обираються ті, що є в наявних умовах найбільш ефективними, придатними для ситуації та посилюючими для учасників навчально-виховного процесу.

Діяльність сучасного вчителя фізичної культури має бути спрямована на формування в учнів здоров'язбережувальних компетенцій, з якими вони мають вийти зі школи та використовувати протягом життя. Здоров'язбережувальні технології, що систематично, планово і комплексно використовуються вчителем, сприяють формуванню в дітей стійкої позиції, що передбачає визнання цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізичною, соціальною, психічною, духовною). Формування в учнів компетентного ставлення до власного здоров'я забезпечується компетентним використанням здоров'язбережувальних технологій. Ефективність формування здорового способу життя вимагає активного залучення учнів до здоров'язбережувального навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Закон України „Про освіту”, прийнятий Верховною Радою України 23 березня 1996 року. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
2. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 21.07.2004 № 605.
3. Духовність і здоров'я. Навчально-методичний посібник. / В.М.Оржиховська. – К.: Інститут проблем виховання, 2004. – 168 с.
4. Єфімова А. Система оздоровчої роботи / А. Єфімова // Початкова освіта. – 2005. - №10. – С. 13-14.
5. Іванова Л. Оздоровча робота в школі / Л. Іванова // Відкритий урок. – 2007. - №1. – С. 17-18.
6. Маківчук В. Комплексний підхід до формування у школярів здорового способу життя / В. Маківчук // Здоров'я та фізична культура (Шкільний світ). – 2007. – № 7. – С. 3-5.

In article are considered change, which have occurred in professional activity of the teachers of the physical culture in connection with deterioration of the picture of health growing generations and need of the intensive using health-saving technologies.

Key words: health-saving technologies, factors, lesson, diagnostics.

УДК 37.014.5(477) “19”

Поліщук С.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ

У статті відображені основні ідеї, концепції, думки тощо провідних зарубіжних і вітчизняних учених-педагогів, які здійснили безпосередній вплив на розвиток і становлення вітчизняної педагогічної освіти в Україні у ХХ столітті, а також у зв'язку з цим прийняті директивними органами відповідні документи.

Ключові слова: знання, освіта, педагогіка, думка, кадри, заходи, вклад.

Розвиток сучасного наукового поліструктурного, історико-педагогічного знання, як свідчать проведені дослідження в області становлення вітчизняної педагогічної освіти, є неможливим без вивчення і аналізу надбань попередників. Саме завдяки цим дослідженням ми можемо відтворити цілісну картину формування вітчизняної педагогічної думки і становлення вітчизняної педагогічної освіти в різні періоди її розвитку, а також виявити недосліджені та мало досліджені проблеми і на цій основі визначити перспективні напрямки подальшої наукової роботи в цій галузі.

Ми розділяємо погляди сучасних дослідників, на думку яких історико-педагогічна наука, як і інші галузі людського знання, не може успішно рухатись вперед без засвоєння вже зробленого, тобто без власної історії [2, с. 11]. Без всебічного вивчення минулого і теоретичного засвоєння доробку попередників неможливо забезпечити приріст наукових знань. Тому, постійно, систематичне повернення до попереднього розвитку науки є закономірним результатом двох основних тенденцій, які визначають вектор еволюції наукового знання на кожному його етапі:

- по-перше, прагнення знайти у минулому витoki провідних наукових ідей сучасності;
- по-друге, необхідність перегляду та переоцінки у світлі даних сучасної науки тих концепцій і теорій, що раніше відкидались як помилкові [1, с. 8].

Особливо відкидалось все зарубіжне як реакційне, невідповідне радянському способу життя.

У ході проведених досліджень нами встановлено, що в імперську добу на початку ХХ століття стан шкільної освіти в Україні, не відповідав потребам суспільства. Тому марно в Україні вже на початку ХХ століття зародився педагогічний рух, метою якого було розвиток і становлення засад вітчизняної педагогічної думки.

Цьому сприяла революція 1905-1907 років, внаслідок якої був послаблений репресивний характер політики царату в Україні. Це в свою чергу призвело до зростання активності педагогічного руху, що проявилось в ряді наукових праць даного періоду. Головними працями, які відображали прагнення прогресивних діячів педагогічного руху до відродження національної школи безумовно є опублікована в 1910 році в педагогічному журналі «Світло» стаття відомого педагога-вченого того часу Я. Чепіги «Національність і національна школа». В цьому ж році була надрукована стаття Г. Шерстюка «Б. Грінченко і українська школа». У 1911 році вийшла у світ стаття С. Русової «Українські земства в справі завдання народної освіти», в якій автор підкреслює роль земств в становленні і розвитку вітчизняної педагогічної думки. У 1912 році було опубліковано статтю К. Коржа «З історії народної освіти на Україні». У 1913 році в цьому ж журналі було надруковано статтю С. Русової «Ідейні підвалини школи».

У наступні роки виходять ряд її наукових праць, направлених на розбудову вітчизняної школи. Це: «Нова школа» (1914 р.), «Нова школа» (1917 р.), «Націоналізація школи» (1917 р.). У цих та інших статтях вчена-педагог підкреслювала необхідність створення національної школи на основі суспільно-педагогічних здобутків і вивчення та використання передового світового досвіду.

У цей же час вийшли у світ праці й інших визначних педагогів і громадських діячів: С. Титаренка, С. Сірополка, С. Єфремова, Я. Чепіги, С. Черкасенко, С. Волюх, О. Грушевського, І. Огієнка. Проте всі вони були направлені лише на відродження і розвиток національної школи.

Новим періодом у розбудові вітчизняної освіти і школи стали 1917-1920 роки. Зі здійсненням революції і поваленням російського самодержавства в Україні виникла реальна можливість реформувати імперську й створити національну систему освіти.

Тобто зміни в суспільному житті з усією гостротою поставили питання про перегляд педагогічного ідеалу і пошуку шляхів виховання активної, ініціативної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності [4, с. 16]. Це і стало головною причиною і поштовхом до того, що паралельно з поширенням реформаторських ідей в зарубіжній педагогіці аналогічний рух активізується й у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

Перші спроби аналізу розвитку і становлення вітчизняної освіти почали робитися ще у період діяльності Директорії. У цей період з'являються статті наукового характеру, в яких сучасники намагалися дати оцінку досягненням і прорахункам культурно-освітньої політики уряду УНР.

У 1918 році була переведена праця Я. Чепіги «Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці» [13, с. 98]. Дана праця цікава тим, що в ній простежено історичний шлях розвитку ідей про вільне виховання, здійснено аналіз праць Ж.Ж. Руссо, Л. Толстого, С. Фора в контексті ідей про вільну школу. Я. Чепіга адаптував ідеї вільного виховання до тогочасних потреб розбудови української школи. Він дійшов висновку, що вільна школа в Україні – це «... всестороннє вивчення своєї мови як такої, що має психофізичні основи, це свобода і розвиток ініціативи дитини»

Особливо заслуговують на увагу надруковані на сторінках часопису статті: С. Черкасенка «Кілька слів про українізацію народної школи» (1917 р.), Я. Чепіги «Соціалізація народної освіти» (1917 р.), О. Музиченко «Реформа школи чи шкільна реформація» (1918 р.), Г. Іванця

«На порозі нової школи» (1918 р.), В. Родніка «Ідея єдиної школи в своїм першому джерелі» (1919 р.). У них автори висвітлювали не тільки своє бачення національної школи, а й підкреслювали необхідність запозичення і впровадження в освітню програму прогресивних ідей і вчень зарубіжних педагогів-реформаторів.

Характеризуючи даний період розвитку вітчизняного шкільництва і становлення національної системи освіти, тобто 20-ті роки ХХ століття, ми можемо зробити висновок про те, що він є найбільш сприятливим в історії української держави. Це проявляється в наступному:

- позбавилась видавнича робота;
- з'явилися україномовні видання (національні підручники);
- було сформовано національну шкільну політику, основними засадами якої стали: доступність навчання, його безкоштовність, виховання з урахуванням кращих національних традицій народу, працелюбність, вільний розвиток дитини.

Характерною особливістю цього етапу становлення вітчизняної думки було створення власної оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація та соціальний захист дитинства (розбудова національного змісту навчання і виховання) [3, с. 37].

Найбільш складним періодом в розбудові вітчизняної школи і формуванні педагогічної думки в Україні є безумовно 30-ті роки ХХ століття, оскільки специфічною рисою цього етапу, за висновком О. Сухомлинської, є те, що вершину ієрархії канонів починає посідати блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення [3, с. 37]. За її твердженням, ще наприкінці 20-х років взаємовідносини між державою і інтелігенцією почали змінюватись. На місце досить розквітаючої педагогічної думки, яка відображала цілий спектр різноманітних підходів до виховання, почала висуватись чітка і регламентована партійно-класова ідеологема. З гасла «Кадри вирішують все» почалося створення «нової інтелігенції», в основу формування якої був висунутий той же класовий підхід, який замінив професійно-етичні критерії добору фахівців. Для проведення кадрових змін необхідно було усунути «стару» інтелігенцію, і це було зроблено шляхом масового терору [3, с. 37]. В цей період було репресовано і знищено весь цвіт педагогічної науки і думки.

Дослідження цього періоду, вивчення його особливостей потребує значних історіографічних досліджень.

Однією з перших історіографічних публікацій, де вивчалась загальна картина розвитку історії педагогіки як науки за радянських часів, була ґрунтовна стаття М. Гордієвського «Література з історії педагогіки за 10 років революції» (1929 р.). Автором аналізувалась основна проблематика педагогічних публікацій і підкреслювалось, що історико-педагогічна література 20-х років в Україні не була значною за кількістю виданих праць і систематичною. За висвітленням окремих напрямків і проблем М. Гордієвський визначав, що в цей період дослідники послабили інтерес до ідей і творів видатних педагогів. Окрім того, не розробленою на той час залишалась марксистська методологія досліджень.

Спостерігалось також негативне ставлення до наукових розробок передових діячів і фундаторів вітчизняної педагогічної освіти. Так, А. Пінкевич у своїй праці «Історія педагогіки. Короткий нарис» (1927) характеризує дореволюційний період розвитку і становлення вітчизняної освіти і школи як епоху застою [6, с. 264].

З кінця 20-х – початку 30-х років починається практична ліквідація української освітньої специфіки. Вона починає уніфікуватись у загальносоюзну систему освіти. Цьому сприяло проведення в квітні 1930 року Всесоюзної партійної наради, на якій виступив з доповіддю нарком освіти України М. Скрипник. У ній він запропонував уніфікувати систему народної освіти СРСР, обґрунтовуючи це тим, що «цього вимагає єдиний план господарської перебудови СРСР».

У вересні 1931 року ЦК ВКП(б) приймає наступну постанову «Про початкову і середню школу», яка великою мірою посприяла нищенню педагогічних надбань вітчизняних вчених.

За взірць береться російська система народної освіти. Йде явне відчуження від передових, прогресивних ідей і концепцій зарубіжної реформаторської педагогіки, на які опирались ряд вітчизняних вчених-педагогів.

Тобто, фактично з 1931 року починається розрив у розвитку української педагогічної думки через згортання специфіки й оригінальності української системи середньої освіти: відбувається русифікація школи та ліквідація особливостей освітньої системи в Україні, її централізація з єдиним директивним центром у Москві [3].

ЦК ВКП(б) вказує на необхідність розвитку марксистської науки.

Починаючи з кінця 20-х років і фактично до початку 60-х років ХХ століття, йде розбудова радянської школи. Надбання вітчизняних учених-педагогів ігноруються як такі, що не відповідають умовам часу. Заохочуються лише ті праці, які базуються на марксистсько-ленінській ідеології. Тобто партія вимагала посилення боротьби проти будь-яких проявів безідейності, аполітичності, буржуазного об'єктивізму і космополітизму. Внаслідок чого вітчизняна педагогічна наука фактично виявилась витісненою зі сфери визначення шкільної політики, стратегії і тактики Наркомосу. Починає проводитись курс на теорію, яка обслуговує практику, перш за все забезпечує «ліквідацію корінного недоліку» школи – низької загальноосвітньої підготовки випускників, яка ускладнює їх подальше професійне навчання. Сфера педагогічних досліджень звужувалась, безперечними виявились дослідження в галузі методології педагогіки, соціології виховання. В умовах проголошеної як досягнутої «морально-політичної єдності народу» педагогіка відмовлялась від «інакомислячих», демонструвала свою непримиренність до сучасної «буржуазної педагогіки», з класичної педагогіки вивуджувала те, що відповідало офіційній шкільній політиці. Установка на «єдину» школу привела до ліквідації дослідно-показових закладів Наркомосу, до жорсткої регламентації науково-дослідних інститутів, перетворення їх в «придатки» бюрократизованої авторитарної системи народної освіти. Вказані процеси визрівали в умовах ствердження сталінізму в політиці, соціально-економічній сфері, сфері духовного життя. Наприкінці 30-х років радянська школа і педагогіка органічно вплітались в систему тоталітаризованого суспільства, вступали на той шлях розвитку, який поширився більш ніж на п'ять десятиріч. У цей час були деформовані базові в державі ідеї соціалізму і радянської демократії. Ідеологія сталінізму ґрунтувалась на тоталітаризмі та репресивній диктатурі. Фактично було паралізовано педагогічну науку [7, с. 60].

Уже з 1927 року все (включаючи освітянську політику) починає підганятись під ідеологічні рейки більшовиків. Особливо це стало відчутним у 1929-1930 рр., коли було викрито так звану явно сфабриковану контрреволюційну, буржуазно-націоналістичну організацію «Спілку визволення України», в яку входило і ряд освітянських визначних діячів. В зв'язку з цим було наголошено про необхідність створення єдиної системи, яка б повністю задовольняла існуючий на той час режим. На це були націлені прийняті 5 вересня 1931 року Постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову й середню школу», а 25 серпня 1932 року – «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» прийняття цих постанов означало відкритий наступ на українське шкільництво й педагогіку і впровадження тоталітарного режиму, закріпачення вчителів, повсюдне насадження сталінської псевдопедагогіки, тотальну ідеологізацію освітньої системи [12, с. 338-339]. Українцям насильницьки нав'язується педагогіка азійська, що ігнорує особистість, фетишизує маси, колектив, вважаючи їх за найбільшу цінність. Учителі й учені, які стояли на національній позиції рідного народу, зазнавали офіційних заборон (Г. Ващенко, С. Русова, Я. Чепіга, П. Холодний, М. Дем'янівський, П. Стеблина та ін.). Офіційне визнання надавалось тільки тим педагогам, котрі стали на радянську платформу (А. Макаренко, В. Затонський, Я. Ряппо, Т. Лубенець, І. Соколянський, О. Залужний, Г. Костюк, С. Чавдаров, О. Попов). Керівні місця у шкільних та вузівських адміністраціях було обсаджено членами комуністичної партії чи її прибічниками.

У результаті цього в українській пресі (в часописах і журналах) з'являється ряд публікацій з різкими агресивними оцінками тих педагогічних теорій, які не збігалися з класовими інтересами більшовиків. Тоталітарний сталінський режим повністю забороняє педагогічні ідеї і попереднього десятиріччя. В інше «русло» починає направлятися розвиток педагогічної думки.

Таким чином, у 30-х роках ХХ століття у зв'язку з глибокими змінами, які відбулись в Україні, зародилась нова педагогічна думка зі своїми теоретико-методологічними підходами. Процес її формування, як свідчать проведені нами дослідження, мав суперечливий характер і повністю відповідав тим соціально-політичним умовам, які склались в Україні на даний час.

Тому не даремно, як відмічають сучасні вчені-педагоги О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, українська школа виступила в 40-ві рр. ХХ ст. приборканим і слухняним інструментом тоталітарного режиму. Переживши беззаконня періоду колективізації, голодомор 1932-1933 років, репресії і переслідування інтелігенції, вона більше не змогла протистояти антинародній політиці влади і стала слухняним провідником її волі, провідником політики насилля [10, с. 368].

Крім цього, розвитку вітчизняної освіти в величезній мірі зашкодила Велика вітчизняна війна, яка тривала з 1941 - по 1945 рік. З самого початку війни десятки тисяч учителів, студентів і учнів старших класів добровільно пішли на фронт зі зброєю в руках захищати Батьківщину. Багато учнів були евакуйовані на схід, інші пішли працювати. В наслідок війни велика кількість дітей, втративши рідних, опинилися на вулиці, через що в 23 січня 1942 року СРСР приймає Постанову «Про заходи по боротьбі з безпритульністю серед дітей». В зв'язку з цим, при обласних і крайових виконкомках створювались комісії по боротьбі з безпритульністю, притулки і розподільники для дітей-сиріт і безпритульних, дитячі будинки. Для дітей старшого віку в 1943 році були створені вечірні школи. Цьому сприяло прийняття 31 грудня 1943 року Раднаркомом УРСР постанови «Про організацію обліку дітей і підлітків віком 7-15 років і про порядок контролю за виконанням закону про обов'язкове загальне навчання». В цьому ж році були затверджені і прийняті «Правила для учнів», в яких визначались їх обов'язки і правила поведінки. А 21 червня 1944 року Раднарком СРСР прийняв постанову «Про заходи поліпшення якості навчання в школі». Згідно з даною постановою, випускники початкових і семирічних шкіл повинні були складати випускні іспити, а випускники середніх шкіл складали іспити на атестат зрілості. Передбачалось також нагородження випускників середніх шкіл золотими і срібними медалями. Всі ці і інші організаційні заходи свідчили про схильність і бажання вищих директивних органів розбудувати вітчизняну школу. Але при цьому слід зазначити, що як і в 30-ті роки зміст вище згаданих постанов і заходів зводився до ідеологічного їх спрямування і виховання в дусі «нової людини» більшовицького типу. На це було націлено і науковий потенціал країни, про що свідчить науковий доробок провідних вітчизняних вчених-педагогів того часу М. Григор'єва, Б. Бендерського, П. Тараненко, С. Чавдарова та інших. В основному їх просвітницька і освітянська діяльність була направлена на дослідження педагогічної спадщини революціонерів-демократів. При цьому слід зазначити, що більшість виданих у цей період праць базувалось на класово-більшовицьких основах. Так, у виданій наприкінці 1939 року книзі «Педагогічні погляди Чернишевського», її автор Б. Бендерський пристосував висловлені цим революціонером-демократом вислови до тогочасних більшовицьких ідей. А в 1940 і 1941 роках вченим-педагогом П. Параненком були опубліковані праці «Педагогічні погляди Г.С. Сковороди» і «Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди», в яких автор висвітлює цього великого мислителя, як борця проти існуючих попередників і поширення освіти.

У 1945-1946 роках багато було зосереджено на постаті К. Ушинського, якому присвятили свої наукові доробки такі вчені, як С. Чавдаров, І. Полунський, Ю. Горбенко, О. Мороз та інші. Найбільш відомими з них є: «Великий будівник вітчизняної педагогіки К.Д. Ушинський» –

С. Чавдарова; «К.Д. Ушинський про вчителя» – Л. Гуревича; «К.Д. Ушинський про трудове виховання» – М. Гусака; «К.Д. Ушинський про наочне навчання» – Я. Резнік і ін. Всі вони в тій чи іншій мірі підганялись під ідеологічні рейки більшовицької системи і суттєвого значення на розбудову вітчизняної освіти і шкільництва не мали.

Наприкінці 40-х років провідні вітчизняні вчені Г. Паперна, Ф. Науменко, М. Даденков, В. Дем'яненко, М. Гусак і ін. приділяли велику увагу педагогічній спадщині А. Макаренка, його науковій і освітянській діяльності. Так в 1948 році була опублікована книжка Г. Паперної і Ф. Науменка «Новатор радянської педагогіки», а у 1949 році опубліковано працю М. Даденкова «Життя, діяльність і педагогічні ідеї А.С. Макаренка».

У своїх працях вище згадані вчені наголошували про негативне ставлення великого педагога до педагогіки зарубіжних країн і наголошували на виключно «соціалістичному» характері його ідей [9, с. 92].

Аналогічними були публікації вітчизняних вчених і в 50-х роках ХХ століття. Так на початку 50-х рр. багато уваги творчості А. Макаренка і його педагогічній спадщині було приділено вітчизняними вченими Ф. Науменком, В. Дем'яненком, М. Ніжинським, П. Степановою, Ю. Львовою та багатьма іншими. У своїх публікаціях вони висвітлювали основні концепції та ідеї А. Макаренка, його основні положення про виховання, при чому вище згадані вчені характеризували з позиції ідеологічної боротьби, підкреслюючи, що А. Макаренко був непримиримим борцем з усім зарубіжним, буржуазним. Особливо багато уваги педагогічній діяльності А. Макаренка приділив М. Ніжинський. В 1949 році була опублікована перша його праця «А.С. Макаренко про виховання», а в 1950 році у світ вийшла друга його книжка «А.С. Макаренко про виховання у праці», в яких він підкреслював про визначну роль колективу у виховному процесі.

У періодичній педагогічній пресі публікувалися статті про педагогічну спадщину російських і українських революційних демократів, видатних російських і українських вчених, діячів народної освіти, письменників [1, с. 405], здійснювалась популяризація спадщини Н. Крупської та М. Калініна. Було опубліковано ряд статей (С. Литвинова, С. Чавдарова та ін.) про роль Н. Крупської в розвитку радянської педагогіки і школи та з'явилися науково-популярні книжки С. Литвинова – «Н.К. Крупська – видатний радянський педагог» (1950 р.), Г. Паперної – «Видатний радянський педагог Н.К. Крупська» (1953 р.), в яких наголошувалось про роль (значення) Н.К. Крупської у комуністичному вихованні.

У другій половині 50-х рр. була видана книжка М. Мойсеєнка «Педагогічна спадщина А.С. Макаренка» [5], в якій він виклав основні положення вчення Макаренка і дав високу оцінку його діяльності, підкресливши, що він створив «науково-обґрунтовану теорію і практику виховної роботи» [5, с. 30-34].

У 1955-1958 роках. вчена Г. Гребінна повертається до вивчення творчості Г. Сковороди. Нею була захищена кандидатська дисертація «Педагогічні погляди Г.С. Сковороди», в якій було розкрито систему педагогічних поглядів просвітителя.

У 1957 році було опубліковано книгу І. Тартичного «Педагогічні погляди Михайла Івановича Калініна» [6], в якій автор звертає особливу увагу на основні положення, вчення М. Калініна про формування комуністичного світогляду в учнів.

Важливою подією у вітчизняній історіографії 1950-х років, за висловом Н. Гупана було видання у 1958 році українською мовою підручника «Історія педагогіки» М. Константинова, Є. Мединського, М. Шабаєвої, в якій автори звертали увагу на необхідність дитячого виховання з марксистсько-ленінських позицій [11, с. 156].

І тільки з посиленням демократичних процесів в державі, в першу чергу, пов'язаних з Хрущовською «відлигою», викликало в 60-х роках певну зацікавленість до історії становлення національної школи і формування педагогічної думки, спонукало науковців до висвітлення історії зарубіжної педагогіки. Так, у 1960 році була надрукована стаття вченого М. Григор'єва «Проблема зв'язку навчання з працею в історії зарубіжної педагогіки», в якій автор підкреслює

важливість творчого доробку зарубіжних вчених педагогів-реформаторів, ідеї яких значною мірою відбилися на розбудові радянської школи.

Поява такого змісту вже на початку 60-х років праці стала помітним явищем у вітчизняній історико-педагогічній науці.

Лише з кінця 60-х років ХХ століття ми зазначаємо певне пробудження до ідей реформізму, надаючи їм «радянського підґрунтя».

В цей час яскравим спалахом нового, високого і дійсно наукового підходу до виховного процесу підростаючого покоління були такі визначні особистості як А. Макарєнко і В. Сухомлинський, які в великій мірі збагатили радянську і вітчизняну науку, не зважаючи на те, що вони жили і творили у заідеологізовані педагогічні парадигми [8, с 9].

Були спроби дати належну оцінку реформаторській педагогіці, цілій плеяді наступних вчених-педагогів радянської доби (Н. Константинова, Є. Мединського, М. Гриценка, М. Шабаєва, Н. Харінко, Л. Ништа та ін.).

Великий вклад в розбудову вітчизняної педагогіки і формування педагогічної думки вніс відомий вчений-педагог С. Чавдаров, який був особисто знайомий з В. Сухомлинським і в науковому доробку якого чільне місце займає дослідження педагогічних вчень (праць) педагогів-реформаторів. Відчувається тяжіння до реформаторської педагогіки і в працях вітчизняного вченого радянської доби М. Дадєнкова. Однак і вони не змогли повністю відійти від суб'єктивної оцінки класичних праць педагогів-реформаторів, що також було результатом ідеологічних навіювань.

Лише з початку 90-х років ХХ століття Україна створює свій власний науковий простір. У цей час в українській педагогіці відбувається зміна усталених уявлень, трансформація методологічних засад, побудова нових концепцій. Такі періоди розвитку викликають особливий інтерес істориків науки. Про це свідчать роботи: Я. Бурлаки, В. Галузинського, В. Гоманнай, С. Гончаренка, Н. Гулана, М. Євтуха, Н. Калинеченко, Б. Коротаєва, В. Кременя, В. Курила, В. Лутая, Н. Нечкал, В. Онищенко, Ю Руденка, О. Сухомлинської, Л. Ваховського, М. Ярмаченка та інші, які не тільки поставили дослідження окремих аспектів розвитку педагогічної науки, але як цілісне, системне утворення, як специфічна сфера людської діяльності і як сума набутих педагогічних знань одночасно. Вітчизняна педагогічна наука ще потребує спеціального вивчення і чимало вчених займається дослідженням історії її розвитку в різні періоди [14, с. 19-22].

Список використаних джерел

1. Агафонова Н. В. Становлення національної системи освіти в Україні: 1917–1920 рр. : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 „Історія України“ / Агафонова Надія Василівна ; Одес. держ. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 1998. – 16 с.
2. Адамович П. Дальтонський план у радянській та буржуазній оцінці / П. Адамович // Рад. освіта. – 1925. – № 3. – С. 50–57.
3. Владимирский А. Личность в общей цепи явлений / А. Владимирский // Путь просвещения. – 1922. – № 4. – С. 18–54.
4. Гергерт А. Современны педагогические чтения / А. Гергерт, А. Готал-Готліб. – Херсон : Гос. издат., 1925. – 250 с.
5. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета : теория и опыт исследования / А. В. Глузман ; Ин-т педагогики и психологии проф. образования АНП Украины. – Киев : Поисково-издательское агентство, 1998. – 251 с.
6. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-та імені М. П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
7. А.З. Дальтонская система // Шлях освіти. – 1923. – 9/10. – С. 154–170.
8. Декларація Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей // Вісн. Нар. комісаріату освіти УСРР. – 1920. – № 1. – С. 9–11.
9. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М. : Директ-Медиа, 2007. – 115 с.

10. Иванов С. Комплексы на первой ступени обучения / С. Иванов // Шлях освіти. – 1923. – № 9/10. – С. 42–51.
11. Історія педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. А. В. Троцько. – Х. : ХНПУ, 2008. – 544 с.
12. Монтессори М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в домах ребенка : пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. / Мария Монтессори. – М. : ТОО „Монтессори-центр”, 1993. – 168 с.
13. Писконгель А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Писконгель, Л. П. Щедровицкий // Психол. журн. – 1991. – № 6. – С. 134–137.
14. Торндайк Э. Принципы обучения основанные на психологии / Э. Торндайк. – М. : Работник просвещения, 1926. – 235 с.

In the articles represented basic ideas, conceptions, ideas and others like that, leading foreign and home scientists-teachers that carried out direct influence on development and becoming of home pedagogical education in Ukraine in XX century, and also corresponding documents are in this connection accepted by policy-makers.

Key words: knowledge, education, pedagogics, idea, shots, events, deposit.

УДК 930(100)(075.3):371(477.83)”18/19”

Савшак Т. М.

НАВЧАЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ СЕРЕДНІХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.

У статті проаналізовано зміст, структуру та оформлення підручників з історії від середини ХІХ ст. до 30 років ХХ ст. для українських середніх шкіл Галичини. Висвітлено характеристики перекладених підручників з німецької і польської мов. Схарактеризовано україномовні підручники з історії для гімназійних класів Галичини обстежуваного періоду.

Ключові слова: гімназія, навчання, розвиток, виховання, історія, зміст, структура, оформлення, програма, підручник, Галичина, українські.

У програмах з історії для українських гімназій Галичини середини ХІХ ст. чітко окреслено практичне і господарське спрямування, орієнтація на підняття рівня господарської культури, розвиток національних установ народного господарства, усвідомлення мети свого життя, задоволення творчих патріотичних поривів [1, с. 5-6]. Однак існували невеликі можливості для повноцінної реалізації розроблених програм в несприятливих історико-культурних обставинах розвитку українського шкільництва в Галичині в період від середини ХІХ ст. і до 30 років ХХ ст.

Проблема створення навчальних підручників з історії для українських середніх шкіл Галичини в обстежуваний період була пов'язана з мовним питанням. Офіційною підставою для вилучення української мови як мови викладання («викладової») із навчального процесу в цей період була відсутність підручників і навчальної термінології для вивчення в старших класах предметів як гуманітарного, так і природничо-математичного циклу. З метою змінити це становище стараннями товариства «Просвіта» у 70-х роках ХІХ ст. зроблено переклади українською мовою підручників з історії, вилітографовано виклади лекцій деяких професорів, створено комітети знавців (авторські колективи) для підготовки підручників. Це дозволило підготувати і видати 17 підручників для української гімназії тиражем 12300 примірників [34, с.116].

Як зазначає С. Сірополко, офіційно виготовленням підручників для народних і середніх шкіл займалися спеціально створені у 1868 році Крайовою Шкільною радою у Львові польська

і українська комісії, одним із основних завдань яких було укладання української термінології. З 1886 року обидві комісії припинили своє існування, а їхні функції взяла на себе Наукова комісія при Крайовій Шкільній раді. Виданням шкільних підручників для академічної гімназії займалися українські товариства «Ставропегія» і «Галицько-руська матиця», а пізніше товариство «Просвіта» у Львові. З 1900 року з'явилася ціла низка оригінальних підручників з латинської, грецької, німецької мов, математики, фізики, хімії, природознавства, історії, у яких відзначено відмову від поверхневого, без опори на досвід, однак з переходом до розвивально-виховного викладу навчального матеріалу [34, с. 545-546].

Зазначимо, що не може бути вчителем історії той, хто не знає минулого. Той, хто звертається до сучасності і до майбутнього, може оцінити здобутки минулого, адже сама історія як наука має слугувати життю. Тому знання змісту, структури та оформлення підручників з історії минулого в Галичині дасть можливість ширше і глибше ознайомитися з сучасними підручниками.

Вивчення та аналіз історико-педагогічних архівів, розгляд дидактико-методичної літератури з окресленого питання засвідчили, що спочатку в українських гімназіях були відсутні підручники, що характерно впливало на якість історичних знань учнів-гімназистів. Учителі історії диктували свої лекції, розповіді, а учні в класі їх записували, вдома вчили і відтворювали на наступний урок одержані знання в класі. Головним для вчителя став добір і написання текстів історичного характеру до уроків. Учителі історії в гімназії (В. Ільницький та М. Полянський) перекладали підручники з історії з німецької та польської мов. Це підручники зі стародавньої історії, історії середніх віків та новітньої історії (перший період). Ці дані зафіксовані в документах про школу, які видавалися як звітні за рік навчальний («Справозднання») [35, с. 7-8]. У кінці цього видання були опубліковані підручники, посібники, їхні автори або перекладачі з усіх навчальних предметів, у т.ч. й з історії [35, с. 38]. Інколи подавалася хроніка про стан вивчення учнями-гімназистами предметів. Так, у «Справозданнии» за рік 1875/1876 розглядався «Стан вивчення предмета «Історія» і пропонувався перелік основної та додаткової літератури з історії. До основної належали перекладені підручники з історії, а до додаткової – тексти, як розкривали історичні поняття, явища, факти [41, с. 45].

Потрібно зазначити, що в підготовчих гімназійних класах історія то вивчалася, то не вивчалася. У III класі розглядалися оповідання Австро-угорської держави [40].

Проблемами навчання учнів українських гімназій за підручниками з історії займалися такі науковці, як Б.Барвінський [2]; Я. Біленький [3]; І. Гирич [5]; Я. Грицак [6]; Я. Дашкевич [9] тощо. Водночас можна зазначити, що в розглянутих нами історико-педагогічних джерелах питання про створення або використання підручників з історії висвітлювалося недостатньо [7; 10; 14; 16; 27; 29; 37].

Мета статті – проаналізувати підручники з історії для українських галицьких гімназій у період з середини XIX ст. і до першої третини XX ст., висвітлити зміст, структуру та оформлення підручників з історії, створених для українських середніх шкіл.

Перекладені учителями гімназій з польської мови на українську підручники з історії не сприяли національному вихованню української молоді, а відтак і досягненню мети навчання і виховання, про що неодноразово говорили галицькі педагоги. Зокрема, про неефективність для справи навчання і виховання перекладеного підручника польської історії В. Левицького та І. Матієва [28, с. 123] з боєм писав відомий український історик Б. Барвінський: «Його не вважали ніколи підручником, відповідним для молодіжних руських середніх шкіл по тій причині, що ... зображена там ... історія нашого народу становить інтегральну частину історії Польщі» [2, с. 26]. Про нестачу українського підручника в українських школах Галичини, яку визначали десятиліття несприятливих умов розвитку національної української освіти, говорить Я. Біленький у статті під красномовною назвою «Голод книжки» [3, с. 19].

Підручник М. Кордуби [17] розраховано на учнів першого класу гімназії, а тому, згідно з методичними вимогами, складається із оповідань історичного характеру, які викладено у

хронологічній послідовності. Однак автор не лише здійснює переказ історичних подій вітчизняної та всесвітньої історії, а знайомить учнів із визначними історичними постатями. Текст не обтяжений теоретичним та фактичним матеріалом, термінологією, оживлений ілюстративним матеріалом (репродукції гравюр).

Для вищих класів гімназії адресовано перекладний підручник Я. Закшевського [10], стиль якого наближений до наукового, а ускладнює сприйняття матеріалу відсутність ілюстрацій іншого супровідного матеріалу (картосхеми, уривки з історичних джерел тощо).

А. Крушельницький розглядав методику викладання рідної історії за оригінальним рідномовним підручником та неефективність використання перекладеного: «Се просто скандал, аби історії якогось народу вчити із підручника до історії чужого народу, як отсе в нас – історії України вчить ся з підручника історії Польщі» [27, с. 78-79]. Б. Барвінський [2] та А. Копистянський [16] дали підручнику з історії для першого класу середніх шкіл польських авторів Б. Геберта та Г. Геберт [38] негативну оцінку, оскільки в ньому некоректно подано історію української минувшини.

Як зазначає Н. Клименко, коли, нарешті, у 1911 р. з'явився новий, національний підручник української історії Б. Барвінського, стало зрозуміло, що його автор зайняв цілком іншу, науково-об'єктивну позицію у трактуванні історичних подій, яка повністю узгоджувалася з характером, духом та ідеалами українського народу. Цей підручник був прийнятий національним духом, рідним колоритом, кожною сторінкою сприяв формуванню в учнів національної самосвідомості й особистої гідності. І хоча йому не бракувало критиків [15, с. 192] ні серед офіційних рецензентів, призначених Крайовою шкільною радою, ні серед фахових учителів, котрі не звикли до поважного, наукового трактування історії рідного краю в першому класі (міністерська інструкція вимагала, щоб основою підручника були легенди, перекази, думи і т.п. «анекдотичний» матеріал, що вважався доступним і цікавим для дітей), в українських гімназіях Галичини, як зазначав І. Крип'якевич [22], усе-таки вчили рідну історію саме з підручника Б. Барвінського [2].

Серед робіт, присвячених проблемі українського підручника з історії в Галичині обстежуваного періоду, особливо потрібно відзначити студії Н. Клименка, присвячені доробку Івана Крип'якевича як автора українських підручників з історії, які і до сьогодні не втратили своєї актуальності за змістом і побудовою, концептуальним викладом історичного матеріалу, науковістю та об'єктивністю суджень, оформленням та стилістикою тощо.

У період державотворення 1918-1920 рр. українська інтелігенція з оптимізмом і надією дивилась у майбутнє, розуміючи, що разом із політичними та соціальними перетвореннями важливим чинником державотворення є національна освіта.

Так з'явилася «Коротка історія України для початкових шкіл та 1-ої класи гімназії» І. Крип'якевича тиражем у 50 тис. примірників, які були надруковані у Відні [21]. «Коротка історія України» І. Крип'якевича стала одним із головних й улюблених підручників, які використовувались у школах, гімназіях, історичних та краєзнавчих гуртках в Галичині обстежуваного періоду. У ньому проходила ідея національної історії, минулого української державності. Для цього автор використовував політоніми, означення «Україна», «українці», а не «Русь», «русини», що у свідомості галицького українського читача асоціювалося із дискримінаційним ставленням держави-метрополії [15, с. 194-195].

Дидактично продуманою є структура підручника. Фактичний матеріал, відомості про найважливіші події, стисла інформація про окремі персоналії, культурні досягнення народу було скомпоновано у 237 параграфах, побудованих за взірцем коротких енциклопедичних довідок. Як зазначив Ю. Алексеев у своїй передмові у перевиданому посібнику: «І. Крип'якевич в інтересах читача не переобтяжував текст зайвими подробицями, другорядними відомостями. Він залишив лише сутнісні характеристики епох, імена видатних історичних діячів тощо» [1, с. 5-6]. Для полегшення роботи з навчальною книгою автор увів у додаток до книги хронологію головних подій (хронологічні таблиці) з історії України, генеалогічні дослідження

князівських родів, правління гетьманів. На його думку, це мало б допомогти читачеві систематизувати свої знання, побачити історичну перспективу, зрозуміти місце історичних діячів у загальноісторичному процесі. Зміст і структура підручника орієнтує учня не на зазубрювання, механічне засвоєння напам'ять основних дат, послідовність князів і гетьманів, особливості їхнього правління та важливі факти боротьби з численними загарбниками, тому увесь багатий фактографічний матеріал доповнено оповіданнями історичного змісту.

Однак С. Магальяс зазначав, що уряд заборонив використовувати цю книжку в навчально-виховному процесі українських гімназій [29, с. 34]

Крип'якевич уклав дві авторські збірки нарисів для шкільної дитвори: «Шляхами слави українських князів» [26] та «Оповідання з історії України для нижчих клас середніх шкіл» [23]. Наприклад, перша частина книжки «Княжа доба» складалася з п'яти розділів, поділених на 23 параграфи: I. «Слов'янські часи»; II. «Перші київські князі»; III. «Володимир Великий і Ярослав Мудрий»; IV. «Поділ і занепад України»; V. «Галицькі князі». Автор у доступній формі подав учням основні події з життя українського народу від слов'янських племен до закінчення княжого періоду (1340 р.). Наприкінці кожного розділу в 5-8 реченнях подавалися короткі висновки із зазначенням характеристики періоду, основних подій і дат. Потрібно згадати про таку рубрику у книжці, як словничок малозрозумілих слів, який був після кожного параграфа (наприклад, пояснення слів «віщуни», «гроші», «варяги», «українське право» та ін.). У текстах для зацікавлення дітей молодшого шкільного віку історією свого краю присутні елементи легенд, переказів (про Олега, Святослава). Багато уваги приділив І. Крип'якевич формуванню українського права за часів Ярослава Мудрого, вказуючи, що цей князь підготував «Руську правду», щоб «усунути різні надужиття над людьми і щоб всі знали, які мають бути засуди і кари» [23, с.43].

Книжка «Шляхами слави українських князів» складалася з 7 нарисів: I. Великий князь Володимир Великий; II. Військо княжих часів; III. Українське лицарство; IV. Престольний Галич; V. Город князя Льва; VI. За австрійський стіл; VII. Український герб [26]. У навчально-методичному апараті потрібно відзначити ілюстративний матеріал, який також може слугувати самостійним джерелом інформації (плани стародавніх міст, бібліографія). Крім того, у тексті присутні такі елементи пояснення, як роздуми щодо походження українського герба, спроба осмислити причини занепаду державності у XII–XIII ст. тощо. Така книга була, безперечно, основою самостійних пошуків та творчої праці, де учитель не нав'язував своїх думок і волі, а керував працею учнів, подаючи матеріал, який вони творчо опрацьовують. Я. Біленький з цього приводу писав: «Такою лабораторною працею учень повинен самостійно й діяльно добувати знання, будувати свій світогляд, привчатися змалечку бути активним громадянином» [3, с. 54].

Загалом, наприкінці 1910-х – на початку 1920-х рр. у світ вийшли фундаментальні й науково-популярні історичні праці М. Грушевського, Д. Дорошенка, О. Терлецького, С. Томашівського та інших авторів. Бібліографічний огляд 1914-1923 рр., здійснений Н.Клименко [15, с.201] на основі, зокрема, студій Калиновича І. [14, с.34], є суголосним з оцінкою Я.Дашкевича, який зазначав, що «читач 20-х рр. ХХ ст., навіть звичайний, середній, мав з чого вибирати, і що історія України в цілому не була присипаною пилом забуття дисципліною. Якраз навпаки. А для того, щоб зберегти власне авторське обличчя, треба було не лише прикласти чимало зусиль, але й опрацювати питома свій, відмінний від інших науковий підхід і науково-популярний стиль. Крип'якевич цього добився» [9, с. 20].

Події 1917-1920 рр. внесли певні зміни у світогляд українців, у сприйняття історії і свого народу в ній – це було як піднесення національного почуття, так і зневіра в майбутньому. А тому написати книжку з історії для широких мас читачів була справою нелегкою. «Історія України для народу» д-ра І. Крип'якевича рахується з тим світоглядом, оскільки держава поставлена тут на першому плані. Це одна з характерних ознак цієї праці. Інша – це те, що оповідання пристрасне, зрозуміле й живе, викликає інтерес у читача. [30;31;32].

Реалізованими у шкільній практиці були польськомовні підручники Т. Бернхольца [36], Р. Бобека [37], у яких подано ілюстративний матеріал, хронологічні таблиці, визначено

допоміжні історичні джерела. Заслужують на увагу тези виступу А. Клара на вчительській конференції у Львові, в яких автор говорить про завдання підручника взагалі, історії зокрема, при цьому наголошує, що роль підручника потрібно звести до мінімуму, зробити його основним джерелом і посібником для підготовки учнем домашнього завдання, тобто для самостійної роботи, для чого він повинен містити цілий комплекс допоміжних засобів, переважно наочних [39, с. 10-14].

Особлива увага щодо навчальних планів та підручників приділялася у «Проекті єдиної школи на Україні» (1918-1919 рр.), у якому було запропоновано програми з 23 дисциплін, у тому числі й з історії [33, с. 23–24].

Створення авторських підручників і посібників для учнів українських шкіл в Галичині в обстежуваний період впливало на характер навчального процесу у народній школі, спрямовувало зміст історичної освіти у русло національного виховання української молоді.

Треба зазначити, що цей період, а також наступні роки (початок 1920-х рр.) узагалі був дуже врожайним на науково-популярну літературу з історії України багатьох авторів, однак лише книжки І. Крип'якевича лягали послідовно у певну дидактично продуману ідею

У 1921 р. видавництво «Історичні листки» опублікувало дуже стислу «Малу історію України» І. Крип'якевича. Брошура кишенькового формату була призначена для якнайширших кіл населення. Вона складалася з п'яти розділів: I. «Українська держава за княжих часів (800-1340 рр.)»; II. «Україна під Литвою і Польщею (1340–1648 рр.)»; III. «Українська держава за козацьких часів (1648-1782 рр.)»; IV. «Україна під Австрією та Росією (1782-1917 рр.)»; V. «Самостійна Україна (від 1917 р.)». На початку «Малої історії України» стверджувалося: «Кожний українець повинен знати історію свого народу. Кожен повинен знати, як жили наші діди й прадіди, за що вони боролися, як добували собі ліпшу долю» [11, с. 2]. «Мала історія України» стала найвідомішою серед науково-популярних праць ученого. Як зазначив історик Я. Ісаєвич, крім авторизованих другого і третього видань (Львів, 1924 і 1941 рр.), було ще принаймні десять без дозволу автора передруків початку 1940-х рр., випущених у друкарнях західних (Сокаль, Станіслав, Проскурів тощо [13, с. 9.]. Цілком можливо, що цей стислий нарис історії України передруковували також і в інших місцевостях [15, с. 199].

У 1920-х роках як державна, так і шкільна влада II Речі Посполитої не тільки забороняли проведення лекторіїв для народу, але й спрямовували зусилля на їх виявлення [30-32]. Відтак особливого значення набуло видання популярних книжок. Не випадково товариство «Просвіта» заклиало українське громадянство, усіх українських науковців до співпраці над навчанням народу, проголосивши гасло: «Книжку до рук!» [4, с. 461].

У 30-х роках ХХ ст. І. Крип'якевич підготував чотири фундаментальні книжки серії «Історична бібліотека», ініціатором, натхненником і головним редактором якої був: «Велика історія України» (1934 – 1935), «Історія українського війська» (1935), «Історія української культури» (1937), «Всесвітня історія» (1938).

Українських підручників з всесвітньої історії в обстежуваний період було всього два: шкільний підручник історії В. Закшевського, перекладений О. Барвінським (1911 р.) [10], та оригінальний підручник М. Грушевського (1920) [8]. Однак підручник всесвітньої історії І. Крип'якевича не лише рівномірно охопив історію країн світу, а й приділив значну увагу місцю історії України у контексті всесвітніх подій, таким чином давши можливість читачам порівнювати події у світі з явищами вітчизняної історії [19, с. 284.].

Програми та підручники з історії в українських школах Галичини в обстежуваний період створювалися з ініціативи приватних осіб та українських громадських організацій. Ініціатива держави у створенні програм з історії мала місце у період української державності 1918-1920 рр.

У 30-х роках ХХ ст. було розроблено й узгоджено з польськими чинними програмами «Наукові програми в народних школах третього ступеня для дітей української національності», зокрема з історії України, однак, в умовах дискримінаційної політики щодо української освіти з боку Польщі, коли українська історія була вилучена зі змісту навчання у галицьких школах, її зміст було реалізовано у рекомендаціях самоосвіти молоді, в роботі історичних та краєзнавчих гуртків тощо.

У таких умовах великого значення набувала справа побудови українських підручників з історії, до створення яких активно прилучилися у першій третині ХХ ст. І. Крип'якевич, Б. Барвінський, О. Терлецький, А. Чайківський, О. Біленький та інші. Автори українських оригінальних підручників з історії у своїй роботі керувалися теоретико-методологічними настановами реформаторської педагогіки, зокрема педагогіки культури та державно-громадянського виховання Г. Кершенштейнера. Навчаючи рідній історії як визначному надбанню українського народу, І. Крип'якевич реально впливав на формування особистості, а його підручники виступали дієвим чинником у процесі засвоєння історичного досвіду.

Навчальні підручники з історії для українських гімназій Галичини пройшли свою історію, перш ніж утвердитися. З середини ХІХ ст. це були перекладні підручники з німецької та польської мов, а пізніше, і особливо на початку ХХ ст., стали створюватися україномовні підручники.

Зміст, структура і оформлення підручників з історії сприяють організації навчання і виховання учнів гімназійних шкіл Галичини на уроках історії. Вони допомагають їм сприйняти й осмислити історичні факти, явища, щоб не залишатися пасивним слухачем, а бути активним співбесідником та доповідачем, учасником розповіді, бесіди та діалогу, щоб взаємодіяти разом з учителем та іншими учнями.

Список використаних джерел

1. Алексеев Ю. Иван Крип'якевич і його «Огляд історії України» / Ю. Алексеев // Крип'якевич І. Огляд історії України. – К.: Вища школа, 1995. – С. 5-6.
2. Барвінський Б. В справі підручника рідної історії для 1 класу середніх шкіл / Б. Барвінський. – Львів: Б.В., 1911. – 52 с.
3. Біленький Я. Голод книжки (Найважливіша сучасна виховна проблема) / Я. Біленький // Українська школа. – Львів. – 1933. – ч.1/2.
4. Вісті з «Просвіти». Краєва освітня анкета // Життя і знання. – 1932. – ч.15. – С. 461.
5. Гирич І. Підручник як головний засіб побудови держави / І.Гирич // Дзеркало тижня. – 2008. – 24 травня.
6. Грицак Я. Передмова / Я.Грицак // Крип'якевич І.П. Мала історія України. – Ч.1. – Львів : Світ, 1990. – С.2.
7. Грицюк Ф. Політика польської влади щодо українського шкільництва в міжвоєнний період / Ф. Грицюк // Українсько-польські відносини в Галичині у ХХ ст. : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (21-22 листопада 1996 р.). – Івано-Франківськ : Плай, 1997. – С. 204.
8. Грушевський М. Всесвітня історія, приладжена до програми вищих початкових шкіл і низших класів середніх / М. Грушевський. – Київ-Відень: Друкарня J.N. Vernaу, 1920. – 210 с.
9. Дашкевич Я. Иван Крип'якевич – історик України / Я.Дашкевич // Крип'якевич І.П. Історія України. – Львів : Світ, 1992. – С.5-21.
10. Закшевський В. Всесвітня історія: В 3 т. / [Переклад. О.Барвінського] / В. Закшевський. – Львів: Видавництво шкільних книжок, 1911. – Т.1. Старинна історія. – 185 с.
11. І.К. Мала історія України / І.К. – Львів: Б.В., 1921. – ч.9. – С. 2.
12. І.М.Ю. Нові наукові програми в народних школах / І.М.Ю. // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч.4. – С.133-137.
13. Ісаєвич Я. Иван Крип'якевич – історик і організатор наукового життя / Я.Ісаєвич // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність : Збірник наукових праць. – 01/2001. л – № 8. – С.7-45.
14. Калинович І. Бібліографія українознавства за 1914-1923 рр. / І.Калинович. – Вип.І: Історія України: Публікації в українській мові. – Львів:Б.В., 1924. – 59 с.
15. Клименко Н.П. Иван Крип'якевич як автор підручників та посібників з історії / Н.П.Клименко // Український історичний журнал. – 2011. – № 6. – С. 191-208.
16. Копистянський А. Новий підручник української історії для середніх шкіл (Критичні замітки) / А. Копистянський // Наша школа. – 1912. – №2. – С. 20-29.

17. Кордуба М. Картини із всесвітньої історії / М. Кордуба. – Чернівці: Українська школа, 1909. – 127 с.
18. Крип'якевич І. Виклади з історії України / І Крип'якевич // Письмо з «Просвіти». – Львів. – 1913. – ч.9. – С.260–262.
19. Крип'якевич І. Всесвітня історія: У 3 кн. – Кн.3: Найновіші часи / І. Крип'якевич. – К.: Либідь, 1995.
20. Крип'якевич І. Історія козащини для народа і молоді / І. Крип'якевич. – Львів : Бескид, 1992. – 77 с.
21. Крип'якевич І. Коротка історія України для початкових шкіл та I-ої класи гімназії / І.Крип'якевич. – Київ-Львів-Відень, 1918. – 87 с.
22. Крип'якевич І. Новий підручник української історії для середніх шкіл (Критичні замітки) / І.Крип'якевич // Наша школа. – 1912. – №1. – С.18-25.
23. Крип'якевич І. Оповідання з історії України для нижчих клас середніх шкіл. Перша частина: княжа доба / І. Крип'якевич. – Львів-Київ, 1918. – 67 с.
24. Крип'якевич Р. Передмова / І. Крип'якевич // Крип'якевич І. Мала історія України. – Львів: Укр. вид-во, 1921. – ч.9. – 32 с. – С.3.
25. Крип'якевич І. Про українську культуру / І.Крип'якевич // Ілюстрована Україна. – Львів: Б.В., 1913. – ч.
26. Крип'якевич І. Шляхами слави українських князів / І.Крип'якевич. – Л.-К., 1918. – 67 с.
27. Крушельницький А. Українські підручники у середніх школах у Галичині / А. Крушельницький // Наша школа. – Львів, 1909. – №3/4. – С.78–79.
28. Левицький В. Історія краю родинного / В.Левицький, І.Матіїв. – Львів: Б.В., 1895. – 259 с.
29. Магальяс С. Список сконфіскованих і заборонених українських книжок та друків у Польщі до 30 червня 1937 р.: Порадник для бібліотек / С.Магальяс. – Л.: Б.В., 1937. – 75 с.
30. Приватний архів Івана Крип'якевича. – П. №344. – (III) Історія України – шкільні підручники, I, 1920 р. «Історія України для вищих клас середніх шкіл.
31. Приватний архів Івана Крип'якевича. – П.№ 345. – (III) Історія України – шкільні підручники, II, 1920 р.
32. Приватний архів Івана Крип'якевича. – П. № 359. – Історія України.
33. Проект єдиної школи в Україні. Під 20-ліття створення нової системи українського виховання й навчання. – Л. Б.В., 1938.
34. Сірополко Ст. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – [Підготував Ю. Вільчинський]. – 2-е вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
35. Sprawozdane dyrektora c.k. gimnazjów akademickich u Lwówu za rok szkolny 1891/92 / Накладомъ фонду наукового.– У Львовѣ, 1892.– 46 с.
36. Berncholtz T. Historia dla 1 kl. Gimnazjów / T. Berncholtz. – Lwow: Panstwowe wydawnictwo ksiązek szkolnych, 1937. – 142 s.
37. Bobek P. Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej. Szkice lekcyjne do użytku nauczycieli szkół powszechnych / P.Bobek. – Cieszyn: Drukarnia tow. Domu narodwego, 1929. – T.1. – 258 s.
38. Gebert V. Opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy pierwszej szkół srednich / V. Gebert, G. Gebert. – Lwów: Б.В., 1910. – 222 s.
39. Klar A. Metoda projektów w nauczaniu /A. Klar // Echo nauczycielskie. – 1932. – № 1. – S. 10-14.
40. Др. Адриян Копистяньский. Оповідання історії австрійсько-угорської держави в зв'язи з всесвітньою історією.– Галицька Накладня Якова Ореїштал.– Коломия, 1914.– 207с.
41. Sprawozdanie dyrekcji c.k. gimnazyum akademickiego na rok szkolny 1875|6.–Lwow. Z drukarni Towarzystwa imienia Szewczenki / Pod zarzadem Fr . Saraickiego, 1876.

This article analyzes the content, structure and design of History textbooks in the period from mid XIX to the 1930-s for Ukrainian secondary schools in Galicia and characterizes the History textbooks for the Galician secondary schools of the given period. The author elucidates the nature of translation from the German and Polish languages into Ukrainian.

Key words: education, high school, development, upbringing, history, content, structure, design, program, textbook, Galicia, Ukrainian.

УДК. 159.378

Сгадова В.В.

МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

У статті акцентовано увагу на необхідності розвивати у студентів творчі здібності. Обґрунтовано модель цього процесу, розкрито методологічні підходи, дидактичні принципи та її структурні компоненти.

Ключові слова: розвиток творчих здібностей, модель управління розвитком творчих здібностей студентів, методологічні підходи, дидактичні принципи та структурні компоненти цієї моделі.

Зміст реформування вищої освіти в нашій державі полягає у створенні умов для розвитку в кожній особистості потреби у самовдосконаленні, готовності здійснювати інноваційну діяльність, творчо перетворювати практику, здатності не тільки швидко адаптуватися до реалій життя, але й змінювати практику, сприймати світ і людей у контексті загальнолюдських цінностей. Тому актуальною є розробка педагогічних систем, спрямованих на пошук принципово нових підходів до підготовки майбутнього викладача в процесі його навчання у вищому закладі освіти. Суть таких перетворень полягає в тому, щоб у процесі професійної підготовки студент зміг набути:

- стійкої системи знань, що розкриває суть, структуру і види творчої педагогічної діяльності та механізми запровадження інноваційних процесів у систему освіти;
- вміння цілеспрямовано генерувати нестандартні ідеї;
- вміння проектувати цілісну освітню програму, що враховує індивідуально-психологічні особливості студентів;
- знань і вмінь запроваджувати нові педагогічні технології в навчальний процес та ефективно здійснювати керівництво ним;
- здатності до особистісного творчого зростання, рефлексивної діяльності, усвідомлення власних інноваційних пошуків;
- здібності аналізувати, прогнозувати і проектувати траєкторії свого життєвого шляху і професійного зростання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемі професійної підготовки майбутнього педагога приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам, як: загальнопедагогічна підготовка вчителя (О.А. Абдуліна, Ю.К. Бабанський, В.І. Бондар, С.І. Гончаренко, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, І.П. Раченко, О.Я. Савченко, В.О. Сластьонін, Л.О. Хомич), розвиток особистості вчителя (Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.О. Моляко, В.В. Рибалка), підготовка вчителя до творчої професійної діяльності (Ю.П. Азаров, І.А. Зязюн, Н.В. Кічук, Л.М. Лузіна, О.М. Пехота, С.О. Сисоева), формування готовності майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності (В.В. Борисов, Л.С. Коржова), розвиток творчого потенціалу студентів у процесі навчально-ігрової діяльності (О.Є. Приходько), формування у студентів дослідницьких умінь (В.І. Каташинська, Т.Д. Мишковська).

Вивчення наукових джерел свідчить, що в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах у них має бути сформована особлива педагогічна свідомість, яка, з одного боку, давала б їм змогу виявляти творчу активність як суб'єктів пізнання, моделювання, спілкування (І.А. Зязюн, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна), особистісно професійного самопізнання, самопроектування, саморегулювання і саморозвитку (Т.В. Осадча, О.М. Пехота), а з іншого - як менеджера навчально-пізнавального процесу (В.І. Бондар, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенко). Така ситуація зумовлює потребу спеціально готувати студентів до творчої

педагогічної діяльності та оволодіння функціями педагогічного менеджменту як сукупності принципів, методів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Метою статті є акцентування уваги на необхідності розвивати у студентів – майбутніх викладачів творчі здібності та обґрунтування моделі управління викладачем цим процесом.

У сучасній педагогічній науці та практиці визначенню творчої особистості та її властивостей приділялася особлива увага в дослідженнях Г.О. Балла, І.Д. Бежа, І.А. Зязюна, С.Д. Максименка, А.М. Матюшкіна, В.Л. Моляко, К.К. Платонова, В.П. Рибалки, С.О. Сисоєвої та ін. Творчою особистістю вважають такого студента, який внаслідок впливу зовнішніх факторів набув необхідних для актуалізації власного творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню високих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності й забезпечують самореалізацію у суспільстві. Аналіз підходів науковців щодо класифікації якостей творчої особистості дав змогу виділити їх ключові структурні елементи: ціннісно-мотиваційний (соціальна активність, ставлення до об'єктів соціального характеру, до дійсності, до майбутнього; самовизначення та самореалізація в житті, пізнавальна мотивація творчої діяльності, рівень та ієрархія цінностей тощо); індивідуально-характерологічний (креативність, інтелект, емоційно-вольові риси, гнучкість мислення, готовність пам'яті, творча уява, фантазія тощо); когнітивно-діяльнісний (пізнавальна самостійність, знання, вміння, навички творчої діяльності, міжособистісної взаємодії, мовленнєвої культури тощо); результативно-рефлексивний (усвідомлення власної діяльності та поведінки, саморозвиток, самореалізація). Розвиток цих елементів ми вважаємо способами педагогічного впливу на формування творчої особистості студента. Загальний рівень сформованості творчої особистості студента визначається його особистісним зростанням, швидкістю поступу порівняно з попередніми досягненнями, позитивними змінами у рівнях сформованості визначених елементів.

Управління навчальним процесом є однією з важливих складових дидактичного процесу. Методологічною основою моделі управління процесом розвитку творчих здібностей студентів є положення комплексного, системного, діяльнісного і особистісно орієнтованого підходів.

Суть комплексного підходу полягає у забезпеченні єдності навчання, виховання та розвитку студентів; сукупності впливу педагогічних, соціальних, організаційних факторів, які діють на формування їх творчої особистості; використанні в якості взаємодоповнення та взаємозбагачення всіх можливостей навчально-пізнавальної діяльності; забезпеченні неперервності та послідовності пошуково-дослідницької діяльності упродовж навчання в університеті, узгодженні її з віковими закономірностями розвитку студентів; забезпеченні відповідності педагогічних цілей та завдань і особистісних устремлінь вихованців.

Одним з перших у педагогічній літературі В.П. Безпалько сформулював поняття педагогічної системи стосовно навчального процесу у школі [1]. У її структурі він виділяє такі елементи: учні, мета, зміст, процеси навчання, вчителі та технічні засоби навчання, організаційні форми.

До основних властивостей системи, які необхідно враховувати при створенні управлінської моделі, В.П. Сергеева відносить: цілісність (внутрішня єдність компонентів); сумісність або несумісність з іншими системами; стабільність (стійкість зворотного зв'язку); здатність до адаптації; здатність до самоудосконалення [4].

Використання системного підходу передбачає розгляд моделі управління процесом розвитку творчих здібностей студентів як системи, що складається із взаємопов'язаних структурних елементів (ціль, зміст, методи, форми, засоби і результат управлінської діяльності).

В основі діяльнісного підходу лежить психологічна теорія діяльності, яку розробили В.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Я. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе. Згідно з теорією діяльності, саме оволодіння нею є істинне збагачення суб'єкта, розвиток особистості в цілому.

На основі аналізу наукових джерел визначено основні дидактичні принципи діялісно орієнтованого підходу до управління творчим розвитком студентів: прагнення суб'єкта

навчання до нового знання; набуття ним нових знань і нових способів навчально-пізнавальної діяльності у процесі самостійного пошуку; опора в учінні на глибокий аналіз наукових знань, їх удосконалення збагачення; інтелектуальна активність особистості, яка має прояв в умінні вирішувати проблему багатьма способами, знаходити аналогії, встановлювати зв'язки й асоціації, бачити у відомому нове; самореалізація процесу учіння та самоконтроль його ходу; перевірка й оцінка викладачем різного характеру учіння.

Нині в основі формування особистості акценти робляться на використанні ідей гуманістичної особистісно орієнтованої освіти, сутність якої полягає у тому, щоб знайти, підтримати, розвинути кращі якості особистості, закласти в неї механізм самореалізації, самоактивізувати, сформувати інтелектуально-творчу особистість. На думку І.А.Зимньої, особистісно орієнтоване навчання не ставить своєю метою формування особистості із задалегідь визначеними якостями, рівнем підготовки, а лише створює умови для повноцінного розвитку потенціальної можливості стати особистістю, реалізації потреб особистості у самовизначенні, самоактуалізації, самоздійсненні [2].

За цих умов зростає керівна роль викладачів, які мають надати студентам своєчасну допомогу у самоактуалізації: виявленні та розвиткові природних нахилів, самоствердженні. Це можливо за умов:

- позитивного ставлення до суб'єкта (студента), об'єкта (педагогічного процесу), та способу діяльності (освіта, виховання);
- особистої зацікавленості викладача у саморозвитку студентів;
- знання викладачем структури особистості, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, суб'єктивного досвіду, мети та способів педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку;
- набуття педагогічних умінь щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується на основі принципів варіативності, індивідуалізації та диференціації навчання.

Отже, застосування комплексного, системного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до моделювання управління розвитком творчих здібностей студентів передбачає виявлення того нового, що вноситься у розвиток студентів як суб'єктів педагогічної діяльності, і визначення освітніх завдань, які мають бути виконані для цього. Такий підхід зумовлює необхідність побудови навчального процесу не як організації засвоєння системи знань, а як активну навчально-пізнавальну діяльність, зміну ролі студента з об'єкта на суб'єкт навчання і формування на цій основі суб'єкт-суб'єктивних взаємин між викладачем і студентами.

Визначення принципів управлінської діяльності щодо розвитку творчих здібностей підпорядковане меті та методологічній підготовці студентів до творчої діяльності. Оскільки методологічною основою стали системний, діяльнісний, особистісно діяльнісний і особистісно орієнтований підходи, ми змогли виділити такі основні принципи підготовки студентів до творчості: свідомості й активності; принцип доступності; систематичності й послідовності; принцип науковості; принцип зв'язку теорії з практикою; системності та цілісності елементів підготовки студентів до здійснення дослідницької діяльності; врахування рівня суб'єктивного досвіду та етапу підготовки; індивідуалізація та диференціація навчальної діяльності.

Поряд із традиційно прийнятими і всебічно описаними у науковій літературі принципами ми вважаємо доцільним включити до цього переліку ще й такі:

- принцип оптимальності управління пізнавальною діяльністю студентів, створення відповідних умов для їх продуктивної дослідницької діяльності;
- принцип зворотного зв'язку, який дозволяє планомірно здійснювати упорядкований контроль за ходом дослідницької роботи студентів і відповідним чином коректувати її;
- принцип цілісного впливу навчальних дисциплін на наукову підготовку студентів до творчої діяльності, тобто інтеграції всіх знань, які слугують їй вирішенню.

Знання цих дидактичних принципів і уміле використання їх викладачами у пізнавально-практичній діяльності студентів сприяє оволодінню системою знань і формуванню у них дослідницьких умінь.

Описані підходи та принципи лягли в основу розробленої моделі управління процесом розвитку творчих здібностей студентів.

При розробці концептуальної моделі управління процесом розвитку творчих здібностей студентів ми виходили з того, що управління навчанням у сучасних умовах — це складний процес, важливими чинниками якого є правильний вибір цілей і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня навчально-виховної роботи, система раціонального планування, організація спільної навчальної діяльності, ефективний контроль.

На основі аналізу літератури нами визначено такі компоненти моделі управління розвитком творчих здібностей студентів, а саме: цільовий, змістовий, процесуальний і результативний.

Цільовий компонент представлений основною метою (розвиток у студентів творчих здібностей і формування творчого потенціалу), а також низкою конкретних завдань: формування у студентів позитивної мотивації і потреби у творчій діяльності, набуття ними системи знань про суть і технологію творчого процесу; удосконалення дослідницьких умінь, розвиток рефлексії, що забезпечує адекватну оцінку результатів творчої діяльності.

Цільовий компонент відображає дидактичну мету — образ (модель) творчої особистості студента, який визначають чотири компоненти: ціннісно-мотиваційний, індивідуально-характерологічний, когнітивно-діяльнісний та результативно-рефлексивний. Синтез, унікальне поєднання та розвиток усіх визначених компонентів дають змогу забезпечити сукупність знань, умінь, якостей, якими має володіти творча особистість, щоб відповідати вимогам суспільства та задовольняти власні потреби.

Змістовий компонент включає три основних напрями розвитку творчих здібностей студентів: пізнавальний, практичний і творчий. Пізнавальний напрям передбачає оволодіння ними знаннями в галузі творчості, практичний - набуття умінь і навичок здійснювати творчий пошук, науково-дослідницьку діяльність. Творчий напрям передбачає розвиток творчих здібностей.

Процесуальний компонент включає методи, форми і засоби розвитку творчих здібностей у процесі залучення студентів до різних видів творчої діяльності. При виборі методів ми орієнтувалися на класифікацію, запропоновану М.М. Скаткіним і І.Я. Лернером, які в залежності від характеру пізнавальної діяльності студентів щодо засвоєння навчального матеріалу виокремлюють такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий і дослідницький [3].

Результативний компонент передбачає визначення досягнутого рівня сформованості властивостей і якостей особистості, знань, умінь і навичок, що виступають основою творчих здібностей студентів.

Дослідження результативності розробленої моделі базувалися на відстеженні позитивних змін у рівнях сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивно-діялісного та результативно-рефлексивного елементів, визначенні на цій підставі загального рівня сформованості творчої особистості кожного студента.

До основних концептуальних положень формування творчої особистості, які були використані у процесі розробки моделі управління процесом розвитку творчих здібностей студентів, відносимо такі: творчістю у навчальній діяльності вважається та діяльність, результатом якої є продукт або якість особистості, що має суб'єктивну новизну і цінність; за своїм характером творча діяльність може бути науковою, пов'язаною з пізнанням нового, технічною (конструктивною), художньою, організаторською і комунікативною; творчий процес потребує наявності певного комплексу творчих здібностей у студентів; творчі здібності є індивідуальною особливістю кожної людини і обумовлюються як спадковими факторами, так

і соціальними; творчості навчають, включаючи студента в діяльність: спочатку за зразком, потім – конструктивна діяльність із внесенням змін, а далі – самостійна творча діяльність (створення нового продукту на основі здобутого досвіду).

Ефективність роботи щодо формування творчої особистості залежить від врахування основних педагогічних закономірностей. Результати наукових досліджень і практичного досвіду свідчать, що успішний розвиток якостей творчої особистості досягається за таких умов:

- навчально-виховна робота будується на принципах співробітництва, діалогу, довіри і педагогічної підтримки;
- постійного створення ситуацій успіху – позитивне підкріплення діяльності, схвалення;
- надання студентам часу для вільного вибору діяльності;
- побудова навчально-виховного процесу на діагностичній основі.

Перспективою подальшого дослідження висвітленої проблеми є, на нашу думку, ґрунтовна апробація моделі управління процесом розвитку творчих здібностей студентів та розробка відповідних рекомендацій викладачам щодо використання ними результатів дослідження у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989. – 192с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 480с.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. – 270с.
4. Сергеева В.П. Управление образовательными системами. Програм.-метод. Пособие. – М., 2001, – 160с.

The author of the article focuses on the importance of developing students' creative abilities. The model of this process is analyzed; its epistemological approaches, principles and structural components are identified.

Key words: *developing students' creative abilities, model of managing the development of students' creative abilities, epistemological approaches, principles and structural components.*

УДК: 371.214:378–156.45(430)

Чухно Л.А.

ЗБАГАЧУВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ

Стаття містить аналіз окремих компонентів одного із підходів до організації навчання обдарованої особистості у вищих навчальних закладах Німеччини. Визначено критерії, згідно яких будуються програми для вищевказаної категорії студентів. Розглянуто поняття, що пов'язані з навчанням обдарованих студентів.

Ключові слова: *збагачення, організація навчання, навчальні програми, обдарований студент, диференціація та індивідуалізація.*

Після здобуття незалежності Україна відкрила нову сторінку у своїй історії. Ставши на шлях якісного оновлення, вона провела ряд реформ, які теж не обминули і освіту. З огляду на потреби економічного та соціального розвитку, гостро постало питання про обдарованість та зокрема про обдаровану студентську молодь через те, що саме ВНЗ вчить і виховує майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації, що забезпечують країні прогрес у різних сферах діяльності. Тепер це питання набуло державної ваги, в зв'язку з чим і була створена спеціальна програма

роботи з обдарованою молоддю. Одним із перших завдань цієї програми є виявлення, розвиток та підтримка обдарованих дітей, учнів та студентів.

Виходячи із вищесказаного, проблема організації навчання обдарованої студентської молоді є досить актуальною та практичнозначущою на даний час.

Проблемами творчої особистості займалися такі вчені, як Лук А.Н. (психологія творчості, мислення і творчість), Матюшкін А.М. (проблемні ситуації в мисленні та навчанні), Щукіна Г.І. (проблема пізнавального інтересу в педагогіці), Холодная М.А. (дослідження психології інтелекту), Моляко В.А. (психологія творчості), Воробйов Н.Е. (розвиток творчої активності студентів при вивченні дисциплін гуманітарного циклу). Стратегію збагачення в зарубіжній педагогіці та створення відповідних програм вивчали Дж. Рензулі, Волощук І., Рудик Я., проблемами нових підходів до викладання займалися М. Глазков, В. Буряк, Т. Пащенко, В. Ковтун тощо.

Аналіз літературних джерел вказує на те, що у вітчизняній педагогіці недостатньо висвітлена проблема організації навчання обдарованих студентів у вищих навчальних закладах.

Метою роботи був аналіз збагачених навчальних програм, що створюються для здібних студентів ВНЗ, зокрема Німеччини, та висвітлення їх основних характеристик.

Одним із підходів до організації навчання обдарованих дітей, учнівської та студентської молоді є збагачення [5]. Воно полягає в тому, що дітям, які здатні швидше своїх ровесників засвоювати матеріал, передбачений програмою, пропонують додатковий навчальний матеріал, який вони опановують у вивільнений за рахунок вищого навчального темпу час. Реалізація цього підходу відбувається наступним чином: створюються спеціальні програми, які ґрунтуються на принципі збагачення за рахунок розширеного чи поглибленого вивчення тих чи інших тем.

Навчально-виховні програми для студентів, що виділяються за своїми здібностями, якісно відрізняються від програм, розрахованих на студентів із середніми можливостями. Проте, ця різниця не здійснюється за рахунок збільшення обсягу навчального матеріалу, темпу навчання, або включення завдань з програм старших курсів [5; 8].

Досить дієвою є навчальна програма для обдарованих дітей Дж. Рензулі [10]. Її суттєві характеристики полягають в наступному:

- програма повинна виходити за межі загальноприйнятої програми;
- програма повинна враховувати специфіку інтересів тих, хто буде на основі цієї програми навчатись;
- програма повинна відповідати стилю засвоєння знань відповідною групою тих, хто навчається;
- програма не повинна обмежувати прагнення учнів глибоко розуміти сутність тієї чи іншої теми.

Важливим є те, що такі програми самі по собі не є обмеженими. Критерії, на яких побудовані дані програми, можуть бути використані в широкому віковому діапазоні – від дітей дошкільного віку, тобто від дитсадка і аж до учнів середньої школи, а також студентів вищого навчального закладу. Ці програми спрямовані на систематичний розвиток пізнавальних та емоційних процесів.

Спеціальна програма додаткових освітніх послуг сприятиме у плані творчого розвитку особистості за тієї умови, якщо організаційні форми і методи навчання підпорядковані наперед спрямованому кінцевому педагогічному результату. У програмі для обдарованих чітко визначена мета роботи з обдарованими дітьми, організаційні форми і методи їх навчання, перелік ефективних засобів педагогічного впливу на вихованців, рекомендовані методи їх психодіагностики, форми контролю проміжних та кінцевого результатів, поетапне планування реалізації накреслених заходів, вимоги до педагогічних кадрів тощо [5].

Окрім створення програм для проходження навчання у ВНЗ обдарованими студентами збагачення передбачає такі компоненти, як диференціація та індивідуальний підхід.

Диференціація обдарованих студентів у вищих навчальних закладах України та закордоном вивчалася вітчизняними дослідниками, зокрема І. Волощуком та Я. Рудиком. Вони встановили, що у ВНЗ [6] диференціація відбувається за рахунок поділу студентів на групи. Вона здійснюється також на заняттях шляхом створення завдань різних рівнів складності. Обдарованим студентам можуть пропонуватися додаткові факультативи та предмети вибіркового циклу.

Індивідуалізація навчання здійснюється на основі створення програм для роботи з обдарованими, про які йшлося вище.

М. Глазков відмітив, що одним із найбільш серйозних недоліків діючої системи вищої освіти є характерне для більшості ВНЗ зниження творчого потенціалу студентів під час навчання [11]. Це відбувається через те, що традиційна система освіти намагається дати тим, хто вчиться, лишень визначену суму знань. Проте, на закінчення інституту проходить швидке старіння і девальвація набутих протягом певного періоду знань. Головна мета навчання повинна визначатися таким чином, щоб студенти змогли набути узагальнюючі стратегії, навчилися вчитися. Для цього центр ваги на сучасному етапі розвитку освіти, та й вищої освіти України, зокрема, переноситься із завчання та запам'ятовування на розвиток допитливості та самостійності. Звичайно, при цьому певний об'єм знань студентам все-таки необхідно подати. Зміст та спрямованість такого навчання повинні визначатись згідно з тими ж принципами індивідуалізації та диференціації.

За авторами В. Буряк та Т. Пащенко, принцип індивідуалізації [2; 13] в навчанні взагалі й у системі керування самостійною роботою студентів зокрема передбачає:

- перехід до вивчення нового матеріалу тільки після високої якості засвоєння попереднього;
- індивідуальний темп опрацювання матеріалу;
- використання писемних джерел знань, яким надається перевага;
- залучення більш підготовлених студентів як консультантів;
- використання лекцій з метою мотивації самостійної пізнавальної діяльності й озброєння студентів методологією пізнання.

Самостійна робота студентів є тією методичною підсистемою, яка забезпечує учіння за умови наявності або відсутності безпосереднього керівництва з боку викладача.

В. Буряк поділила систему керування самостійною роботою студентів на три рівні [2] :

- факультет;
- окремий курс;
- навчальна дисципліна.

Проте, М. Буяк додала ще сюди консультації та додаткові заняття, під час яких також враховуються індивідуальні особливості учнів. Беручи це до уваги, учнів об'єднують у спеціальні навчальні групи: профільні класи, класи з поглибленням за циклами предметів, факультативи. Тут діє профільний вид диференціації [3].

В. Ковтун вважає, що диференційованим повинно бути також і оцінювання студентів (наприклад оцінювання при модульному навчанні) [12]. А. Василюк, Р. Пахоцінський та Н. Яковець у своєму дослідженні відмітили, що Німеччина має довготривалі традиції високої якості поточного і рубіжного оцінювання навчальної діяльності як в галузі середньої, так і в галузі вищої освіти [4]. Існує диференціація оцінювання, за якої передусім використовуються такі форми оцінювання:

- письмові тести;
- домашні завдання;
- вправи;
- проектні та науково-дослідні роботи;
- доповіді;
- заліки;
- екзамени тощо.

Згідно з останніми дослідженнями ряду науковців, серед яких також і П. Пшенічка, Н. Кічук, тощо індивідуальне диференційоване навчання передбачає також індивідуальний план та індивідуальну програму, право вибору предметів [14].

Досліджуючи професійну освіту за кордоном і реформи зарубіжної школи, А. Джуринський, Н. Абашкіна, О. Авксентьева, Р. Антонюк та ін., встановили, що ідея індивідуального навчання за кордоном полягає у спрямуванні всіх сил на створення навчальних програм для кожної особистості зокрема, відповідно до її знань та темпу розвитку[1]. .

Для досягнення цієї мети суттєву роль відіграє відбір, структурування та компонування змісту навчання. При цьому відбір змісту визначається, насамперед, вибором моделі освіти.

Досвід зарубіжної школи показує, що не варто кидатися в крайнощі при реорганізації змісту освіти. Найбільш продуктивним шляхом, очевидно, є одночасне створення навчальних програм за принципами інтеграції та спеціалізації. Інтегровані курси залучають до знань основну масу тих, хто навчається, а спеціальні програми допомагають задовольнити інтереси і розвинути здібності окремих груп дітей.

Для обдарованих студентів створюються спеціальні програми. Ці індивідуальні навчальні програми є одним із проявів диференціації. На третьому році навчання студенти обирають відповідну галузь, в якій вони планують надалі навчатися. Вони розробляють разом зі своїм консультантом індивідуальну програму. Авторами відмічено, що основними особливостями цих програм у вищих навчальних закладах більшості європейських країн є їх варіативність, вільний вибір основних дисциплін та предмета дослідження.

Індивідуальні навчальні плани побудовані модульно-блоковою системою. Завдяки цьому забезпечується їх реалізація. До першого блоку навчального плану входять обов'язкові предмети згідно з відповідною спеціалізацією. Елективні предмети (загальноосвітні і спеціальні, з яких студенти складають заліки), є основою для другого блоку. Елективність цих курсів зумовлена тим, що кожен студент має право вибору предметів із поданого списку відповідно до своїх інтересів, нахилів та здібностей.

Вперше систему поділу дисциплін на обов'язкові та вибіркові створила та застосувала Німеччина з її університетською традицією.

І до останнього, третього, блоку належать факультативи. Вони не є обов'язковими, і з них студенти не складають заліків.

Право вибору предметів із різних списків (блоків) врівноважує загальні вимоги до студентів та їх індивідуальні здібності та інтереси. Завдяки йому відбувається більш обґрунтований вибір майбутньої професії. На вибір ідуть не лише курси, але і їх частини, при цьому теж використовується модульний принцип.

Для поглибленого вивчення проблеми популярними стають також міждисциплінарні програми та інтегровані курси [1].

Аналізуючи дослідження Н. Воробйова [7], а також навчальні плани німецьких університетів, можна прийти до висновку, що у всіх вищих навчальних закладах Німеччини, існує ступінчастість навчання:

- основне навчання;
- спеціальне навчання;
- спеціалізація та дослідне навчання.

На думку Б. Вульфсон, трьохступінчаста структура “бакалавр – магістр – доктор” дає можливість оперативно коригувати напрямки навчання студентів з врахуванням їх індивідуальних здібностей, дозволяє по завершенню кожного циклу відбирати кращих студентів для наступних циклів.

Основне навчання – спільне для студентів споріднених спеціальностей. Головне завдання цього етапу освіти – дати студентам фундаментальні знання загальнотеоретичних дисциплін, загальних основ наук і спеціальностей. При цьому вирішується проблема ефективності навчання шляхом пошуку доступних шляхів та засобів передачі знань. Особливу увагу

звертають на оволодіння методами самостійної наукової роботи. З цією метою в першому семестрі читають спеціальний курс про завдання, зміст, форми та методи навчання у ВНЗ, про методи творчої, самостійної роботи, збору інформації, шляхах участі у громадській роботі [9].

Для розвитку творчих якостей вже на першому курсі студентам надається велика самостійність у виконанні лабораторних робіт і практичних завдань, участі в студентських гуртках.

Після успішної здачі іспитів починається другий етап навчання – спеціальна підготовка. Вона продовжується чотири семестри. За цей час йде розділення основної підготовки за окремими специфічними напрямками. Під час спеціальної підготовки студентам відводиться більше часу на самостійну роботу. При цьому спостерігається тенденція зменшення числа лекцій та практичних занять.

Головними методами спеціального навчання вважаються проблемні лекції, семінари та спецсемінари, на яких обговорюються підготовлені студентами роботи, справи із самостійним рішенням задач, практикуми, навчально-дослідна робота. Прекрасно обладнані лабораторії і повне забезпечення необхідними матеріалами підвищують ефективність практичних робіт студентів.

Як правило, в період спеціального навчання студенти входять в дослідні колективи секцій для спільної розробки певних наукових тем. Для цього їх об'єднують у групи по 4-6 чоловік під керівництвом викладача або наукових працівників вищої школи. Традиційні спеціальності вивчаються в тісному зв'язку з науково-дослідною роботою [7].

Наступним етапом підготовки є спеціалізація. Вона триває не більше року і поширюється на тих студентів, які вибрали ту чи іншу область наукової або практичної підготовки, що потребує продовження навчання. Це – студенти, які проявили найбільші успіхи в навчанні, самостійність мислення, здатність до засвоєння складного теоретичного матеріалу, схильність до дослідної або конструкторської діяльності. Вважається, що фахівці вищого класу – творчі люди, здатні досягти високих результатів там, де безпомічна велика кількість рядових спеціалістів, особливо, якщо справа стосується фундаментальних наукових досліджень, розробок нової технології виробництва тощо.

Успішне завершення цього навчання дає ступінь доктора наук. У цей період підготовки на передній план висуваються самостійне нагромадження знань студентами за індивідуальними планами, факультативні заняття і, особливо, виробнича практика, де майбутній фахівець готує себе для роботи у визначеному для нього місці.

Найбільш здібні студенти, у яких достатньо високий рейтинг, у кінці четвертого року навчання об'єднуються в групи від трьох до п'яти чоловік і включаються в науково-дослідне навчання (Forschungsstudium). Вони складають індивідуальний план, терміном на два-три роки, протягом яких займаються науково-дослідною роботою під керівництвом професорів та досвідчених доцентів. Головна увага на цьому етапі – виховання у майбутніх спеціалістів творчого відношення до наукових проблем. Навчання закінчується захистом дисертації. При цьому ще й можлива розробка комплексних тем декількома дисертантами та спільний захист дисертації [7].

Поступово усуваються недоліки навчальних програм, які стають на даний час більш гнучкими та побудовані на принципах збагачення. Для навчання обдарованих студентів створюються якісно нові програми, використовується також широкий спектр форм та методів навчання, які містять елементи збагаченої стратегії навчання обдарованої особистості.

Список використаних джерел

1. Абашкіна Н.В. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Абашкіна Н.В., Авксентьева О.І., Антонюк Р.І. – К. : Вибір, 2002. – 322 с.
2. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С. 48-52.
3. Буяк М. Загальні принципи диференціації / М. Буяк // Освітнянин. – 1999. – № 6 (42). – С. 12.

4. Василюк А. Сучасні освітні системи: навч. посіб. / Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. – Ніжин : Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
5. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / Іван Волощук. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 149 с.
6. Волощук І.С. Прискорене навчання обдарованої студентської молоді / І.С. Волощук, Я.М. Рудик // Науковий вісник НАУ. – К. – 2003. – № 67. – С. 137-144.
7. Воробьев Н.Е. Высшая школа ГДР / Воробьев Н.Е. – Ростов-на-Дону : Ростовский университет, 1972. – 132 с.
8. Воробьев. Н.Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла (на материале преподавания иностранного языка в неязыковом вузе) / Н.Е. Воробьев., Э.Ю. Мизюрова. – Волгоград : Перемена, 2001. – 184 с.
9. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Вульфсон Б.Л. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
10. Гергель Є.Л. Програма роботи з обдарованими гімназистами (на матеріалі іноземної мови) / Є.Л. Гергель, Н.В. Лялюко // Обдарована дитина. – 2002. – № 5. – С. 12-16.
11. Глазков М.Н. Высоты высшего образования / М.Н. Глазков // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 97-100.
12. Ковтун В. Основні ідеї модульно-рейтингової технології навчання / В. Ковтун // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2002. – № 3 (4). – С. 9-10.
13. Пащенко Т.М. Самостійна робота як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / Т.М. Пащенко // Реформування системи аграрної вищої освіти в Україні: досвід і перспективи: всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2005.: тези доп. – К., 2005. – Ч. II. – С. 21-22.
14. Пшенічка П. Розвиток творчих здібностей учнів / П. Пшенічка // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 24-27.

The article contains the analysis of separate components of one of the approaches to the organization of the gifted personality teaching in higher educational establishments of Germany. There have been defined the criteria according to which the programs for the foregoing category of students are built. The concepts connected with the gifted students teaching have been considered.

Key words: *enrichment, organization of teaching, curriculum, gifted student, differentiation and individualization.*



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 78.071.1 (092)

Аліксійчук О.С., Федорчук В.В.

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СЕСТЕР СТАРИЦЬКИХ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ КІНЦЯ XIX–ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена життєвому та творчому шляху сестер Старицьких. Розглядається їх особистий внесок у загальнокультурне життя України кінця XIX-початку XX століття.

Ключові слова: *сестри Старицькі, Софія Русова, просвітництво, українська культура.*

На обрії культурного процесу кінця XIX ст. – початку XX ст. сім'я Старицьких постає в сузір'ї таких видатних діячів як Олександр і Софія Русови, Михайло Драгоманов, Павло Житецький, Павло Чубинський, Володимир Антонович, Тадей Рильський, Олександр Кониський, Микола Лисенко, Косачі, що своїми творчими здобутками розвивали національні, духовні, та професійні традиції української культури. Їхня спадщина залишається недостатньо знаною, проте в останнє десятиліття з'явилися нові дослідження, що заглиблюються у вивчення незаслужено забутих сторінок їхньої творчості.

Проблема творення історико-культурних цінностей в Україні на ґрунті розгортання національної ідеї є предметом вивчення багатьох дослідників. Дослідженням життя і творчості вищевказаних постатей займалися: Інна Чернова, Юрій Хорунжий та інші. Важливі аспекти процесу становлення національної культури, системи освіти та педагогічної думки на початку XX ст. розкриті в роботах вчених-педагогів минулого та сучасності: Г.Васьковича, Г. Ващенко, І. Крилова, С. Постернака, Ст. Сірополка, Л. Вовк, М. Заволоки, Н. Калениченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

На початку XX ст. навчання музики, як і інших предметів, відбувалося винятково російською мовою. Антинародна політика російського уряду не враховувала національних потреб українського народу. Прогресивні представники освіти, мистецтва та культури пропонували ідеї нової демократичної освіти, відстоювали викладання рідною мовою, тощо.

Імена багатьох прогресивних педагогів, просвітян, культурних діячів сьогодні активно досліджуються та відкриваються широкому загалу. Серед них – сестри Марія, Оксана і Людмила Старицькі. Активні культурні та громадські діячі, просвітянські ідеї яких і досі не втратили своєї актуальності.

Метою публікації є визначення вагомого внеску сім'ї Старицьких у загальнокультурне життя України початку XX століття.

Після смерті Тараса Григоровича Шевченка передова українська інтелігенція підхопила ідеї та настрої поета, продовжила тему національного відродження і народного просвітництва. Українська культура другої половини XIX ст., незважаючи на всі перепони, продовжувала успішно розвиватися. Цьому сприяли: по-перше, реформи 1860–1870-х років (скасування кріпосного права, судова, земська, міська, освітня реформи); по-друге, бурхливий розвиток капіталістичних відносин.

В освіті зміни стали відчутними вже на межі 1860-х років. Молода інтелігенція, студенти, що об'єдналися в громади, активно займалися створенням недільних шкіл. У 1862 р. в Україні їх діяло понад 110. Викладання у багатьох із них велось українською мовою, видані були букварі та підручники, в тому числі “Буквар” Т. Шевченка. Але того ж таки 1862 р. царський уряд вирішив закрити недільні школи, а багато їх організаторів та викладачів було заарештовано.

Певних здобутків у галузі освіти було досягнуто на Західній Україні: відкрито ряд вузів, у тому числі Чернівецький університет (1875), Львівський політехнічний інститут та Академію ветеринарної медицини, з 1869 р. запроваджувалось обов'язкове навчання дітей віком від 6 до 14 років.

Новим явищем було виникнення громадських наукових організацій. При Київському університеті створюються наукові товариства: філологічне, математичне, фізико-медичне, психіатричне, акушерсько-гінекологічне, товариство дослідників природи, історичне товариство Нестора-літописця. На Західній Україні 1873 р. було створене Літературне товариство ім. Т. Шевченка, яке у 1892 р. перетворене у Наукове товариство ім. Т. Шевченка.

Кінець XIX-початок XX століття позначився також як період розвитку та формування системи суспільного дошкільного виховання в Україні. Цей час характеризується відкриттям народних дитячих садків для різних верств населення з ініціативи і на кошти приватних осіб та педагогічних товариств.

Сім'я протягом багатьох століть була основною інституцією, яка здійснювала дошкільне виховання своїх дітей. В кінці XIX століття різновидом дошкільного закладу був домашній сімейний дитячий садок, який організовувався батьками “вільних професій”. Керували всіма справами у ньому самі матері або наймані вихователі. Діти різного віку (від 4 до 8 років, від 4 до 10 років) збиралися по черзі в сім'ях на 2-4 години для спільних ігор та занять.

Перші дошкільні заклади, як самостійні навчально-виховні установи особливого типу, виникли в Україні тільки у XIX столітті. Є відомості, що у Полтаві в 1839 році було відкрито притулок, куди приймали дітей безоплатно від 3 років. У цьому притулку діти перебували з 7 години ранку до 21 години влітку, а взимку з 7 години до 20 години.

В Україні Київ до революції був центром дошкільної роботи, бо там діяли різноманітні товариства та організації, а саме: Товариство народних дитячих садків, Фребелівське товариство, різноманітні ліберально-філантропічні організації. Метою їхньої діяльності була боротьба з бездоглядністю дітей, дитячі заклади були двох типів: платні для заможних верств населення і безплатні – для бездоглядних дітей з бідних сімей, які повністю чи частково утримувались на кошти товариств і організацій. Відсутність державного фінансування свідчила про те, що дитячі садки як суспільно-виховні заклади приживалися дуже важко, відкривалися повільно, а кількість їхня була незначною.

У Західній Україні питання про організацію дошкільного виховання вперше порушила Н. Кобринська на жіночому вічі у Стрию 1891 року. Того ж року з ініціативи священника Кирила Селецького в селі Жужилі Сокальського повіту був організований перший на Галичині дитячий садок. Аналіз жіночого руху Галичини констатує той факт, що організація захоронок у селах і містах приносила велику користь, допомагала працівникам у вихованні дітей, особливо сільським жінкам під час літніх польових робіт. З ініціативи Н. Кобринської в 1900 році у Львові було організовано товариство “Руська Захоронка”, що пізніше стало називатися “Українська захоронка”. В 1902 році це товариство відкрило перші дитячі садки у Львові. З того часу і почало розвиватися в Галичині дошкільне виховання.

В 90-х роках XIX століття в Україні земства почали відкривати дитячі ясла (захоронки). Спочатку ці установи відкривались переважно на час літніх робіт, а згодом вони стали працювати протягом року. Наприклад, Полтавське губерніальне земство відкрило дитячі ясла у 1897 році. Але якщо порівнювати інтенсивність земського руху, спрямованого на

відкриття шкіл, із рухом, спрямованим на відкриття установ дошкільного виховання, то зразу бачимо епізодичність і значно меншу ефективність діяльності земств у царині дошкільного виховання. На нашу думку, через те, що організація діяльності та робота земських дитячих установ регламентувалась постановами волосних, повітових та губернських земських зібрань, недооцінювалось значення виховання дітей дошкільного віку [1].

Перший дитячий садок в Києві було організовано 1 вересня 1871 року. Його відкрили сестри Ліндфорси – Марія і Софія (пізніше за чоловіком Русова). Озброївшись передовими методами Песталоцці, Руссо, Дістерверга, Фребеля, порадившись з кращими петербурзькими педагогами, сестри Ліндфорс домоглися дозволу «попечителя шкільної округи» і восени 1871 року відкрили садок, винайнявши помешкання з двох кімнат у будинку на вулиці Фунду-клеївській навпроти міського театру (тепер – оперного).

У дитячому садку виховувалось біля двадцяти дітей. Між ними було багато дітей професорів: Сара і Адам Хржонщенські, Марія і Людмила Старицькі. Зовсім молоденькі виховательки потоваришували з родиною Старицьких та Миколою Лисенком. Михайло Старицький – дворянин письменник, драматург збирав у своїй оселі, яку було названо київськими Афінами, творчих людей з усього міста на обіди та вечери. У господі Старицьких завсідниками були Михайло Драгоманов, Павло Житецький, Павло Чубинський, Володимир Антонович, Олександр і Софія Русови, Тадей Рильський, Олександр Кониський, Микола Лисенко, Косачі та інші. На ставлення до української культури сестер Ліндфорс вирішальний вплив мали ці родини. Не можна забувати, що сестри мали шведсько-французьке походження, але щиро перейнялися проблемами української педагогіки, бо саме тут вони стали відомими.

Після дитячого садка Марія та Людмила Старицькі навчалися у найпрогресивнішій на той час київській жіночій приватній гімназії Людмили Ващенко-Захарченко (дружини відомого професора математики Київського університету Михайла Ващенка-Захарченка). Вона була досвідченим та прогресивним педагогом, але обставини змушували її дотримуватись офіційного курсу навчання у імперії. У гімназії Ващенко-Захарченко не вивчалась українська мова, література, історія, заборонені Валуєвським указом та Ємським актом. Ці науки дівчата засвоювали з батьківських вуст та від їхніх однодумців. Серед інтелігенції Києва вживали українську мову лише кілька родин: Лисенки, Старицькі, Косачі, ще дві-три сім'ї. Після закінчення гімназії шляхи сестер розходяться.

Марія вирішила продовжити освіту на природничому відділенні Бестужевських курсів у Петербурзі. Провчившись один рік, вона перевелась у рідного Києва і саме тут завершила свою вищу освіту.

Марію Старицьку вабив театр змалечку. Батько-драматург, мистецьке оточення і взагалі театр у XIX столітті виконував роль засобу масової інформації. Навесні 1885 року славнозвісна театральна трупа корифеїв Кропивницького-Старицького розпалася, Михайло Петрович фактично збанкрутував і був вимушений створити власну трупу. У 1886 році до неї вступила і Марія Старицька. Разом з батьком вона гастролює в Харкові, Одесі, Москві, Петербурзі, Варшаві, Вільні, Мінську, Казані, Баку, Тифлісі. 1891 року вона їде навчатися до Москви на театральні курси у відомого педагога О.О. Федотова, живе у Москві у дядька. У Володимира Немировича-Данченка навчалась акторської майстерності у музично-драматичному училищі при Московському філармонійному товаристві. Продовжити навчання на вказаних курсах Марії Михайлівні довелось в Петербурзі, куди 1893 року переїхав О.О. Федотов. Саме у Північній Пальмірі вона і почала самостійне акторське життя. Обрала собі театральний псевдонім: Яворська. Виконувала ролі в оперетах, драмах, комедіях, водевілях, феєріях, чудово читала, співала, розповідала та танцювала. Марія Старицька не тільки була актрисою, вона допомагала ставити спектаклі, була режисером, водночас викладала акторську майстерність у музично-драматичній школі М.К. Лісневич-Носової.

Нарешті Марія Михайлівна надовго знаходить себе у музично-драматичній школі Миколи Лисенка, яка відкрилась 1904 року у Києві на Великій Підвальній вулиці, 15. Тут вона керує драматичним відділом, стає правою рукою М.Лисенка, беручи на себе ряд організаційних питань та проблем. Після смерті композитора вона фактично очолює школу. Серед випускників школи Марії Старицької – Дмитро Антонович, Олександр (Лесь) Сердюк, Михайло Микиша, Прохор Коваленко та інші актори, театрознавці, режисери.

На лекціях драматичного відділу школи Лисенка викладали такі дисципліни: сценічна гра, декламація, історія драми (читав Іван Стешенко – майбутній міністр освіти в уряді УНР), історія культури, історія літератури, естетика, міміка, танок, фехтування, іноземні мови: французька та італійська. Протягом першого року навчання треба було досконало оволодіти українською мовою. Старицька викладала сценічну майстерність та декламацію за методикою, яку вона перейняла від Володимира Немировича-Данченка. Марія Михайлівна вишукувала в аматорських театральних гуртках Києва здібну молодь і пропонувала навчатися в музично-драматичній школі. вела активне громадське життя. Вона була членом товариств “Боян” та “Просвіта”, а коли у Києві було закладено український клуб “Родина”, також увійшла до його правління.

Протягом 1904-1917 років Марія Старицька стала режисером понад 500 вистав українських, російських, західноєвропейських авторів. Іван Стешенко запрошує її до Секретаріату освітніх справ – майбутнього Міністерства освіти Української Народної Республіки. Вона виконує обв’язки голови театального відділу, укладає програму організації українського театру.

У 1920-х роках М.Старицька грає на сцені першого українського державного драматичного театру, виступає на концертах з художньою декламацією і водночас продовжує викладати у Вищому музично-драматичному інституті імені Миколи Лисенка, статусу якого набула школа, де Марія Михайлівна починала велику місію разом з Лисенком. Праця Марії Старицької була належно оцінена. Їй присвоїли звання заслуженого професора і заслуженої артистки України.

1930 рік був стресовим для української інтелігенції, зокрема для родини Старицьких. Марія Михайлівна померла 20 грудня, похована у Києві на Байковому кладовищі на центральній алеї поряд з Миколою Лисенком та Іваном Стешенком.

Сестра Марії Оксана Старицька з 1897 року вела активне політичне життя. У в’язниці вона знайомиться з політичним в’язнем Іваном Стешенком, згодом за нього виходить заміж. Іван був високоосвідченою людиною, знав шість іноземних мов, робив переклади, писав вірші.

Наприкінці 1907 року, родина облаштувалась у Києві. Іван Стешенко починає викладацьку працю. Він активно працює в “Просвіті”, читає популярні лекції про письменників, а дружина виховує дітей і веде господарство. Але вона не забуває і про українську культуру: пропагує мистецтво народного вертепу, робить ляльки та костюми для нього. Цікаво, що і досі український вертеп, виготовлений подружжям Стешенків, зберігається в московському театральному музеї імені Олексія Бахрушина. Оксана веде громадську роботу в українському клубі “Родина” упродовж 1908-1914 років, перебуває членом його правління, аж поки клуб не закриває царська влада.

У червні 1917 року Українська Центральна Рада призначає Івана Стешенка генеральним секретарем, тобто міністром освіти в уряді УНР. Оксана Михайлівна працює під його керівництвом у відділі позашкільної освіти та Комісії українського національного театру. У ніч з 29 на 30 липня 1918 року у Полтаві двома пострілами було смертельно поранено чоловіка Оксани. Як виявилось пізніше, вирок Зінківської повітової організації більшовиків виконав їх агент Башловка.

З цього часу Оксана Стешенко веде надзвичайно активне педагогічне та громадське життя. Вона стає головою дитячих притулків департаменту позашкільної освіти, 1919-1923 років працює в Українському Червоному хресті. Ще за Центральної Ради видала дитячу читанку

“Рідні колоски”, де збрала найкращі твори українських письменників. Ця книжка була перевидана чотири рази (1917, 1918, 1923, 1924 рр.), у наступні роки з’являється збірник “Колоски життя” (1924,1925). У 1920-х і на початку 1930-х років багато пише для дітей прозових і поетичних книжечок: “Як Юрко подорожував на Дніпрові пороги”, “Три чайнки”, “Задача”, “Наша хатина”, “Казки для дітей”, “Бурякова пісня”, “Чарівна лопата”, “Герої зв’язку”. Деякі з цих творів і досі зберігаються у фондах Київського музею видатних діячів української культури – Лесі Українки, М. Лисенка, П. Саксаганського, М. Старицького. Вони варті уваги і на сьогоднішній день – написані цікаво, з любов’ю до дітей, барвисто ілюстровані, ці книжечки, напевно, могли б зацікавити і теперішніх видавців.

Оксана Михайлівна – стала жертвою терору комуністичної влади. 20 липня 1941 року Оксану Стешенко та її сестру Людмилу Старицьку-Черняхівську, які проживали в одній квартирі було заарештовано органами НКВС, вивезено до Харкова, де обом пред’явили звинувачення в антирадянській діяльності за статтю 54 Карного кодексу УРСР. Обоє сестер у товарному вагоні було повезено до Казахстану. Дорогою Людмила Михайлівна померла. Оксана Михайлівна дісталася до Казахстану, де померла в одному з концтаборів (у якому – невідомо), приблизно 1942 року, (точна дата також невідома) [2].

Сестри Людмила, Марія та Оксана Старицькі майже все життя підтримували зв’язок із Софією Русовою. Людмила Михайлівна та Софія Русова навіть називали себе давніми духовними посестрами.

У 1917 році сестри Старицькі у місті Кам’янці-Подільському активізували роботу започаткованого у Галичині громадського Союзу Українок з метою протистояння кривавому розгулу більшовиків, денікінців тощо, а також з метою боротьби з епідеміями хвороб. Від імені Союзу Українок та Українського Червоного Хреста Софія Русова, Людмила Старицька-Черняхівська, Олександр Черняхівський та їхня донька Вероніка їздили до польських таборів допомагати українським полоненим. Варшава, табори в Домбю, Притуличах під Перемишлем, львівських Бригідках і Ялівці. Зустрічалися з митрополитом Андрієм Шептицьким – і знову повернулись до роботи у Кам’янці-Подільському на культурній ниві. Вони займалися виданням дитячого журналу, в якому співробітничали Степан Сірополко, Леонід Білецький, Євген Тимченко, Софія Русова і який ілюстрував художник Петро Холодний. Русова пригадувала, що Людмила Старицька-Черняхівська часто читала в цьому гурті свої твори, зокрема драму “Право на життя”. На жаль, текст п’єси не зберігся.

Отже, сестри Старицькі та Софія Русова були надзвичайно яскравими постатями нашої історії. Усі вони були дворянками, шляхетними не тільки за походженням, а й душею. Це були справжні щирі патріотки. Вони були добре знайомі між собою, жили поряд, дружили, обмінювались досвідом, зустрічались на вечірках і урочистих зібраннях, вдома одна в одній. Їх згуртувала мистецька та педагогічна діяльність, виховання підростаючого покоління та активне громадсько-політичне життя.

Список використаних джерел

1. Пісоцька Л.С. Історичний аспект управління розвитком дошкільної освіти в Україні (кінець XIX - поч. XX ст.) [Електронний ресурс] / Л.С.Пісоцька // Дошкільна освіта. – 2004. - № 3 (5). – Режим доступу: <http://lips.zp.ua/states/283-120032.html>
2. Хорунжий Ю. Шляхетні українки / Ю.Хорунжий // Есеї парсуни. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2003. – 208 с.

The article deals with the life and activities sisters Starytskiy, who made a great contribution to the development in the general culture of the Ukrainian the first part of the XX century.

Key words: *sisters Starytskiy, Sofia Rusova, education, culture of the Ukrainian.*

УДК 371.3; 82

Галушко М. В.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИМ РОЗВИТКОМ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ

У статті розглядається проблема управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників у методичній спадщині Н.Й. Волошиної з проєкцією у сферу управління освітою.

Визначено суб'єктивні та об'єктивні чинники ефективного управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників, педагогічні умови його реалізації в українській школі, параметри, що характеризують педагогічну креативність. Виокремлено форми роботи, методи і прийоми управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників.

Ключові слова: управління освітою, методика викладання літератури, Н.Й. Волошина, професійно-творчий розвиток, словесник, професійне зростання, творчий характер, художній текст.

Постановка проблеми зумовлена необхідністю вивчити нові ідеї та підходи до управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників у методичній спадщині Н.Й. Волошиної.

Особливості професійного зростання вчителя перебували у полі зору вчених і науковців-дослідників: Ю.С. Алферова, І.Д. Беха, Н.М. Бібік, Н.Й. Волошиної, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, О.Я. Савченко та ін.

Питання управління підготовкою фахівців дістало своє відображення у дослідженнях І.Д. Беха, В.П. Лясковського, В.С. Пікельної, О.Я. Савченко, Ю.В. Шамаріна та ін.

Окрім теоретичні підвалини проблеми управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників було закладено науковцями Й. Волошиною, А.Е. Радченко, В.В. Уліщенко, Г.Л. Токмань та ін.

Мета роботи полягає у вивченні питання управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників у методичній спадщині Н.Й. Волошиної.

Актуальність статті викликана необхідністю розгляду аспектів управління професійно-творчим розвитком словесників у методичній спадщині Н.Й. Волошиної для оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури.

З плином часу вибудувана Н.Й. Волошиною методика викладання літератури допомагає молодим науковцям все більше заглибитися у проблеми методичні та дидактичні.

Втім творчий доробок Методиста з великої букви і Вчителя життя не обмежується лише цим. Пильний погляд на спадщину Н.Й. Волошиної дозволяє говорити про її роздуми над проблемами управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників, хоча у ті роки подібний термін ще не культивувався у сучасному розумінні.

Теперішній стан зазначеної проблеми дає підстави говорити про необхідність подолання деяких перешкод у системі освіти, серед яких можемо виділити:

- довгочасне реформування освітньої системи України, розробку та зміни навчальних програм, що у цілому дестабілізувало навчальний процес і стало результатом недостатньої якості професійної підготовки майбутніх словесників, водночас ці ж реалії підкреслюють значущість педагогічної творчості та дозволяють розширити підходи до професійної діяльності, оберігають методику викладання літератури від «закостеніння»;
- соціальна потреба у висококваліфікованих фахівцях із визначеними вимогами щодо професійно важливих якостей та невирішеністю цієї проблеми на етапі професійної підготовки студентів, через відсутність цілеорієнтованої системи педагогічного управління з урахуванням індивідуальних якостей (у т.ч. професійних) у процесі навчання;

- необхідність здійснення педагогічного управління адаптацією студентів у процесі професійної підготовки та відсутністю відповідної системи управлінських впливів на механізми адаптації;
- намагання українського освітнього закладу розвинути позитивну мотивацію своїх учнів до вивчення художньої літератури і сформувати у них потребу навчатися упродовж всього життя, з одного боку, та прагнення майбутніх словесників до професійного зростання і рівня конкурентоспроможності на ринку праці і, водночас, браком високоефективних управлінських технологій, спрямованих на розвиток індивідуальних здібностей студентів шляхом успішного адаптування до навчання та нових умов в освіті, з іншого боку;
- одвічна дилема практики і теорії, коли остання черпає емпіричний матеріал для педагогічних узагальнень і теоретичних висновків, але не має обмежувати професійно-творчий розвиток майбутніх словесників.

Управління професійною підготовкою майбутнього словесника покликане на забезпечення його здатності кваліфіковано реалізовувати у своїй діяльності професійні завдання, визначені державним стандартом загальної середньої освіти. Вирішення цих завдань залежатиме від того, наскільки ефективним буде процес професійного становлення майбутнього фахівця, що, у свою чергу, значною мірою забезпечить його успішну адаптацію до умов навчання та життєдіяльності у ВНЗ.

Професійно-творчий розвиток майбутніх словесників не є виключно управлінською проблемою. Методика літератури послідовно розв'язує актуальні проблеми навчання і виховання засобами мистецтва слова як предмета педагогічної науки і шкільної практики. [2, с. 29] Вона дозволяє сформувати цілий комплекс знань, умінь і навичок для аналізу і вивчення мистецьких творів, високий рівень гуманності, моралі і духовної культури, реалізувати себе у всіх іпостасях сучасного життя, патріотизм і громадянську позицію. Зрозуміло, що перелік цим не вичерпується і він, сам по собі, розкриває лише один бік педагогічної підготовки майбутнього вчителя літератури.

Іншим, і цього разу критично важливим для майбутнього словесника, є аспект педагогічного досвіду та творчої різноманітності навчального процесу в освітніх установах. „Скарбниця цього досвіду відрізняється своїм творчим многогранням, як різноманітні і самі методи, їх форми, види добору, застосування, поєднання, усунення штампів, стереотипів, трафаретів.” [2, с. 31]

Це все дає можливість констатувати факт підготовки молодого словесника до професійної діяльності.

Управління професійно-творчим розвитком майбутнього учителя світової літератури полягає у вираженій метаутворюючій (про що було сказано вище) роботі педагога, який керує навчальним процесом і професійною підготовкою молодих фахівців. В умовах вищої школи ми можемо розглядати цей процес як педагогічно керовану взаємодію викладача і студентів, що спрямована на набуття необхідних теоретичних знань і практичних умінь, розвиток і саморозвиток їхніх професійних і особистісних якостей у процесі підготовки для ефективної професійної діяльності та її реалізації в умовах педагогічної практики.

Ефективність управління професійно-творчим розвитком майбутнього словесника залежить також і від умов, що передбачають створення педагогічних ситуацій, завдяки яким ще не використані резерви студентів гарантовано розвинуться до рівня їхнього повноцінного педагогічного та літературознавчого становлення.

Це, насамперед, самовизначення особистості, коли етап засвоєння знань завершується не лише їхнім узагальненням і систематизацією, але і рефлексією учасників у навчальному процесі. Попри простоту тлумачення цієї умови, складність її реалізації пов'язана з постійною апеляцією до проблеми правильного і вимогливого ставлення до професійних та особис-

тісних рис майбутнього словесника та наявного інструментарію для провадження успішної викладацької практики.

Це пов'язано також із аспектом „творчості”: саморозвитку особистості та самореалізацією педагога, наповнення навчального процесу глибшим творчим змістом: майбутньому вчителю літератури надана можливість вносити зміни не тільки до окремого уроку, а й навчальної програми загалом; використовувати як традиційні, так і нові форми роботи, розробляти і впроваджувати власні підходи до навчання і виховання учнів. Тобто усвідомлювати себе справжнім творцем навчального процесу, реалізовувати свій духовний потенціал.

Окремою вимогою до сучасного уроку літератури є, звичайно, діяльнісний підхід, чим підкреслюється роль практичного засвоєння навчального літературознавчого матеріалу та стратегій його педагогічного оформлення на уроці.

Трохи осторонь, у царині літературознавства, стоїть поняття множинності інтерпретацій художнього тексту, що є першоджерелом і засобом учіння, та вивчення образної природи художнього тексту, його емоційної насиченості, поліфонічності, символізму, унікальної композиції і поетики, особливості сприйняття інформації читачем у її імпліцитній та експліцитній формах тощо.

Тут слід підкреслити значущість навички брати активну участь у діалозі культур, аналізувати змодельовані уявою митця епізоди твору, його героїв, проблеми і мотиви, засоби вираження мови тексту, що вивчається.

Ця умова несе основне „предметне” навантаження і дозволяє сформулювати всю парадигму понять „хто ти є, Людино?”. Високий рівень засвоєння навчального матеріалу дозволяє використовувати у якості навчальних завдань, серед інших, завдання педагогічного й управлінського характеру.

Шлях від студента до фахівця, педагога-професіонала лежить через усвідомлення власного професійного „Я”. Особливість педагогічної діяльності полягає не тільки у тому, що треба вміти виконувати свою роботу і знати, як це робити краще. Студент стає учителем-вихователем тоді, коли до нього приходить відчуття власного „Я”, здатного сіяти добре слово, відчуття і переконання у тому, що він як особистість і як митець має моральне право і несе відповідальність за духовний розвиток своїх вихованців. Таке відчуття і переконання приходить завдяки самоактуалізації особистості, яка лежить в основі рефлексивних дій: самооцінки, самопізнання, самоідентифікації, самовиховання, самоствердження і професійного самовдосконалення. [3, с. 149]

Професійне зростання майбутніх словесників, на нашу думку, не в останню чергу пов'язане з об'єктивними і суб'єктивними чинниками, що сприяють розвитку педагогічної успішності. Це зокрема:

- сприятливе освітнє середовище (сім'я і школа);
- ґрунтовна педагогічна освіта;
- свідомий і натхнений вибір педагогічної професії;
- широкий кругозір, енциклопедичні знання;
- працездатність і наполегливість;
- прагнення до самоосвіти;
- творчий характер;
- витривалість і наполегливість тощо.

Практика роботи сучасної школи доводить, що вчителю необхідно не лише чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних ситуацій і задач, тобто володіти нетривіальним мисленням і неординарним відчуттям педагогічної дійсності. Напевно, це не просто пояснити, а ще складніше навчити цьому кожне нове покоління словесників.

Окремо слід виділити творчий компонент управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників. Креативність, як риса особистості здійснювати творчий імпульс у професійній діяльності, передбачає насамперед сформованість ряду ознак особистості викладача, який своїм особистим прикладом і настановою створює умови для підвищення творчого потенціалу його послідовників.

Нам імпонує думка науковця О. Антонової, яка серед інших називає такі параметри, що характеризують педагогічну креативність:

- швидкість мислення;
- здатність швидко переключати увагу;
- здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих; до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності);
- відчуття витонченості ідеї;
- здатність дивуватися;
- відкритість та інтерес до всього нового;
- вміння приймати рішення у ситуаціях невизначеності, не боятися самотійності і доводити справу до кінця, ризикуючи особистим успіхом і репутацією;
- здатність до гнучкого образного мислення, яке може виявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності;
- гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння „запалити” учнів своєю розповіддю;
- вибірковість до пізнання нового;
- пошуково-перетворюючий стиль мислення;
- творча фантазія, розвинена уява;
- проблемне бачення ситуації;
- здатність „порушувати спокій”;
- здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність;
- прагнення до винаходів, творчості;
- інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації;
- здатність самотійно обирати рішення;
- здатність швидко переключати увагу тощо. [1, с. 73-74]

Складність формулювання і природність включення у творчу діяльність не дозволяє нам дати струнке й однозначне пояснення, конкретизувати увесь спектр творчих імпульсів і взаємодій учителя й учнів у навчальному процесі. Втім стратегія управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників дозволяє змінити ракурс навчального й усвідомлено рухатися до поставленої мети.

Так, наприклад, на етапі опрацювання програмового художнього тексту, коли учень/студент перебуває під естетичним, морально-етичним, філософським, психологічним, мовним та іншими впливами, доцільним вважаємо максимальне „використання ситуації” задля творчого розвитку майбутніх словесників.

На думку науковця Н. Волошиної, „найбільш застосовуваним прийомом усунення „темних місць” та „білих плям” у знаннях учнями змісту твору є бесіда”. [2, с. 55]

„Якщо запропонувати учням ставити одне одному запитання, то це значно активізує бесіду і пожвавить обговорення змісту твору” – радить видатний методист. [2, с. 55] З уточненням конкретного епізоду та „зацікавленої” особи – героя твору можемо перевести обговорення сюжету у творче русло. Тут учні чи студенти можуть апелювати один до одного як персонажі, виступати у ролі спостерігачів, організаторів, суддів, пропонувати аналіз ситуації з огляду на особливості епохи, регіону, етносу, залучати до роботи елементи переказу тексту (включаючи творче), перечитування уривків, усне малювання тощо.

Для удосконалення і розвитку професійної творчості учителя пропонуються, серед іншого, такі шляхи:

- відвідування уроків методистів, колег;
- участь у конкурсах, майстер-класах, семінарах, конференціях, дискусіях, творчих мостах;
- складання плану удосконалення професійної майстерності;
- створення власної бази кращих сценаріїв уроків, цікавих прийомів, знахідок;
- створення творчого портфоліо учителя;
- ведення щоденників саморефлексії;
- оприлюднення індивідуальних творчих досягнень, наробків тощо.

Все це вимагає планомірного поєднання, міцного контакту літературознавства, методики літератури й управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників.

З іншого боку, ускладненість процесу професійного становлення словесника не передбачає руйнування усталеного ладу методики викладання літератур, а лише переакцентування окремих компонентів навчального процесу і ще більш переконливий ухил в освіті до творчої реалізації особистості. Останнє має на меті підкреслити всеохоплюючу роль творчого аспекту, зокрема у професійно-творчому розвитку, професійній (педагогічній) творчості.

Отже, у процесі управління професійно-творчим розвитком майбутніх словесників відбувається теоретична та практична підготовка студента до майбутньої професійної діяльності. Його особистісне зростання, набуття теоретичного багажу та практичного досвіду пов'язане насамперед із творчим характером навчального процесу та його успішного засвоєння майбутнім словесником, що одночасно підкріплюється розвитком читацької культури, критичного мислення, емоційної наповненості, особистісної зрілості та творчого пошуку.

Список використаних джерел

1. Лазарев М. Евристичне навчання – новий рівень професійної творчості і майстерності педагога / М. Лазарев. // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: Монографія. За ред. М.М. Солдатенка, О.М. Семиног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 78-92.
2. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. д. пед. н., проф., члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
3. Орлов В. Особливості формування педагогічної майстерності вчителів гуманітарних дисциплін / В. Орлов. // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: Монографія. За ред. М.М. Солдатенка, О.М. Семиног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 144-164.
4. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л. Токмань. – К. : ВЦ „Академія”, 2012. – 312 с. – (Серія „Альма-матер ”).

The problem of managing professional and creative development of future philologists in methodical heritage of N.Y. Voloshyna with regard to the field of education managing is defined in the article.

After analyzing the pedagogical legacy of outstanding Teacher, author tries to analyze some aspects of managing professional training of future philologists, including pedagogical creativity of the teacher as a prerequisite of educational growth of students and a sign of a higher level of its teaching skills.

Subjective and objective factors of effective managing of professional and creative development of future philologists, pedagogical conditions for its realization in Ukrainian schools, parameters of pedagogical creativity are defined.

Forms of work, methods and techniques of managing professional and creative development of future philologists are defined.

Key words: *managing of education, Methods of Teaching Literature, N.Y. Voloshina, professional and creative development, philologist, professional development, creativity, artistic text.*

УДК 398.1/.2

Горох Г. В.

ЗБАГАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УСНОЮ НАРОДНОЮ ТВОРЧІСТЮ

У статті розглянуто збагачення особистості усною народною творчістю, визначено її роль у складі слів-символів, емоційно-оцінних слів, прислів'їв, приказок, загадок.

Ключові слова: народнопоетична мова, фольклор, мовостиль, лексема, емоційність, експресивність.

Довга історія нашого народу зберегла прекрасні традиції, які відбилися і в народній творчості Української думи, пісні, прислів'я, приказки і замовляння, які виникли внаслідок практичних побутових спостережень, збагачують свідомість і відстоюють високі морально-етичні погляди. Вони дають нам зрозуміти, який вибрала, виплекала віками українська нація і передавала за традицією з поколінь у покоління.

Фольклор – основне джерело виникнення і розвитку художнього стилю. Проблема впливу художніх елементів на мову художньої літератури неодноразово привертала увагу лінгвістів І. Огієнка, П. Житецького, А. Кримського, Л. Булаховського, І. Білодіда, С. Єрмоленко.

Відомо, що фольклорний компонент органічно входить до стилістичної системи української літературної мови. С. Єрмоленко розглядає народнопоетичне мовлення як різновид художнього стилю [2]. Саме тому проблема «фольклор і художній текст» перебуває у галузі сучасних мовознавчих розвідок В.В. Жайворонка, В. Русанівського, В. Кононенка, О. Сімович, С. Єрмоленко, Л. Краснова, Л. Дяченко.

Мета статті – з'ясувати, як збагачується особистість елементами усної народної творчості.

С. Єрмоленко зазначає, що поняття «мова фольклору» об'єднує мову різних фольклорних жанрів, у яких закладено естетичне сприйняття народного слова, його емоційно-експресивний зміст [2].

Зразки народної творчості виховують у молоді почуття власної гідності, любов до рідної землі, праці, прагнення до знань, любов і пошану до батьків і старших, до рідної мови, до народних традицій, висміюють і засуджують ледарів і п'яниць, зраду та ошуканство.

Прагнення до волі, незалежності – цим дихає кожна сторінка історії українського народу, це відбивають і прислів'я і приказки: Степ та воля – козацька доля. Коли козак у полі, то він на волі. Мандрівочка – рідна тіточка. Степ, поля – то розкіш мая [6].

Про любов до праці, яка принесе незалежність і багатство, свідчить велика кількість висловів такого типу: Більше роби та менше говори. Треба працювати, аби не бідувати. Праця єдина з неволі нас вирве. Якщо хочеш старість спокійну мати, мусиш змолоду працювати.

У народі високо ціняться любов і пошана до старших і батьків. Наприклад: Шануй свого батька і матір свою, щоб було тобі добре та щоб довго прожити на землі. За науку – цілуй батька і матір в руку. Шануй батька й неньку, буде тобі скрізь гладенько. Все купиш – лише тата й маму – ні. Старших шануй, як батька, а молодих, як брата.

Повага до самого себе поєднується з пошаною до інших людей: Батьком-матір'ю не хвались, а хвались честю. Добре ім'я – найкраще багатство. Хто людям добра бажає, той і сам має. Робиш добро – не кайся, робиш зло – зла й сподівайся. Зароблена копійка краще краденого карбованця. У хорошій компанії розуму набирайся, а в поганій і свій загубиш [6].

У мові українців відбивається і любов до природи. Всі фарби, звуки і рухи природи, всю складність їхнього поєднання змогли українці позначити, окреслити за допомогою слів. Смагляві тополи, чебрецевий аромат степу, стрімка вода, солоний вітер, красне сонечко, всяка

пашниця, духмяні трави – все це животвір природи, що оточує людину. Оця любов до всього живого і відбита у прислів'ях і приказках: Без верби і калини нема України. Там криниця, де вербиця. В дорозі, в гостині пам'ятай о худобині. Плаче жовтень холодними сльозами. Зле там і лихо, де курка кричить, а півень тихо. Як випадуть у маю три дощі добрих, то дадуть хліба на три годи. В осінній час сім погод у нас: сіє, віє, крутить, мутить, припікає і поливає. Багато снігу в році – багато хліба в тоці. Оце вже дощ глухий: не йде, де просять, а йде, де косять.

Рослинний світ у прислів'ях та приказках часто наділяється людськими рисами. Мале деревце асоціювалося з підлітком, яких треба виховувати: Гни деревину, поки мала; силу, могутність людини – з дубок: Жолудь, який малий буває, а з нього великий дуб виростає; Слабкість, покірність – з лозиною: Хитку лозину і вітер зігне. Характерні риси тварин і птахів також переплітаються з поведінкою людей. Так, вовк став уособлювати жорстокість, наприклад: Вовк старіє, та не добре; Заєць – боягузливність: Заєць тоді сміливий, як лев у клітці. Лисиця уособлює хитрість: І на хитру лисицю капкан знайдеться; Свиня – нахабність, безсоромність: З свинячим писком та в пшеничне тісто [6].

Знайомлячись із прислів'ями та приказками, які пов'язані з певними традиціями національної культури, учні зустрічаються зі словами, семантика яких пов'язана з українською народною поетичною символікою дерев, квітів, птахів, звірів, магією, ворожбою, повір'ями, прикметами, родинними обрядами, взагалі з усім укладом життя українців (криниця, вербиця, козак, паляниця, дійниця, телятко, волошки, вівці, курка, воли, корова, сирота, татко, мама, друг, сусід, чоботи тощо).

Червона калина як символ жіночності, дівочтва, краси. Уявлення про калину як носія життєдайної сили одержало розвиток в усвідомленні червоної калини як символу рідного краю, батьківщини, України, наприклад: Без верби і калини нема України [6].

З давніх-давен образ води пов'язується з поняттям швидкого плину часу: Двічі в одну воду не ввійдеш.

Ставлення до криниці, як носія добра, чистоти відбито в прислів'ях: До доброї криниці добра стежка утоптана; Не брудни криниці, згодиться; що криниця, то й водиця.

Народна мудрість стоїть на засадах етичного ідеалу добра, честі, порядності, справжньої дружби і протиставляє їй негативні риси та вади людей: Добрий камінь все перемеле, все змеле, а поганий сам змелеться; Поганому й погана честь; Добро втратиш – наживеш, честь утратиш – пропадеш. Інших не суди – на себе погляди.

Прислів'я і приказки засуджують також незгоди, сварки, бійки, пияцтво, крадіжки: Намірся, та не вдар; Ліпше переконувати словами, як кулаками; Бити та лаяти є кому, а годувати та вчити нікому; Гарна година, та ні з ким полаятися; П'яниця і свиня – то однакові звання; П'яниця і злодій – то рідні брати; Не гостри зубів на чуже; Взяв як своє.

Для сатиричного змалювання негативних людських рис народ вдається до образів, ужитих в переносних значеннях: За ліниве око калитка відповідає; Коли не пиріг, то не пирожися, коли не тямшиш, то не берися; Дає собі на носі грати; У нас таких по сім за цибулю.

Вирази про хатнє господарство, речі побуту і працю як основу самого існування людини дуже давні за походженням, наприклад: Як повна скриня, то і ліпша газдиня; У поганого хазяїна і колесо з воза украдуть; У доброї господині і півень несеться.

У народі здавна цінувалося ремесло, що теж знайшло відображення у перлинах народної мудрості: З ремеслом дружити – в житті не тужити; І коваль, і швець, і на дуду грець; У коваля руки чорні, а хліб білий.

Як запоруку щасливого життя прославляє народна мораль злагод, мир і любов у сім'ї: Найдорожчий клад, як в родині лад; Вся сім'я в вмісті – так і душа на місці; Батькова й материна молитва з дна моря рятує, а проклін – у калюжі топить; Хто батька-матір зневажає, той добра не знає; Найдорожча пісня, з якою мати колисала; На сонці пекло, а коло матері добре.

Про вродливу людину кажуть: Ні в казці сказати, ні пером описати; Хоч з лица воду пий; Хоч картину малюй; Хоч ікону малюй; Очей не відірвати [6].

Про людину, яка багато чого зазнала в житті, побувала у всяких перипетіях: Скуштував, почім ківш лиха; Проїшов крізь вогонь і воду; Проїшов і мідні труби, і чортові зуби; Був на возі і під возом; Був на коні і під конем; Проїшов Крим і Рим; Проїшов крізь сито і решето; Знає, де раки зимують.

Пуста річ передається приказкою: Городити теревені; Гнути всячину; Плести нісенітниці; Плести смаленого дуба; Розказувати сім мішків гречаної вовни; Наговорити, що на вербі груші ростуть, а на осиці кисліці; Розказувати сон рябої кобили [6].

Джерел творення приказок і прислів'їв є безліч. Вони – в нашому повсякденному житті, в конкретних обставинах, в які доводиться потрапляти. А людська фантазія підказує, як ту чи іншу обставину, користуючись звичайними поняттями, узагальнити в прислів'я чи приказки. Щоб вислів був гостріший, виразніший, в ньому назване часто набуває крайньої міри вияву – аж до неможливості. Так, кажуть, на безриб'ї і рак і риба – тобто за браком кращого доводиться обходитися тим, що є; Кому йдеться, тому й півень несеться – це про щасливця, якому завжди у всьому таланить; Такий, що й кури загребуть – про крайню міру людської слабодухості; Перейти крізь сито й решето – зазнати в житті всяких обставин тощо.

Образне переосмислення часто полягає в зіставленні якогось поняття з явищами чи образами, що найяскравіше виражені в певній своїй особливості, наприклад: Бити, щоб аж пір'я летіло; Як у прірву – щось без кінця давати; Крутитися, як муха в окропі; Вертітися, як в'юн в ополонці; Білий, як папір; Бути кому як більмо на оці; Шовком слатися – виявити крайню міру улесливості; Як вода змила; Як у воду впало – щось безслідно зникло; Як мітлою змело; Прахом ішло – про майно, втрачене задарма; Хмарою сунути; Дош, як з відра; Як зірок на небі; Як цвіту весняного; Хоч греблю гати; Видно, хоч голки збирай; Ніде й курці клюнути [6].

Будучи фольклорним жанром, загадка є яскравим прикладом втілення особливостей культури в мові. Цей жанр фольклору був об'єктом дослідження багатьох науковців: Ю.О. Левіна, А.І. Малидової, Н.В. Захарової, І.П. Березовського, М.А. Рибкової, О.І. Тимченко.

Прихильники структурно-семантичного підходу до вивчення загадки фокусують увагу на її складниках. Загадка розглядається як структурна одиниця, що завжди складається з двох компонентів – образної частини і відгадки.

Ю.І. Левін вказує на структурність загадки, тобто загадка є структурною, якщо вона «побудована з використанням формальних семантичних механізмів, таких як антитеза, контраст, каламбур і т.ін.» [4].

Загадки використовують найрізноманітніші форми тропів і прийоми інакомовної образності. Кожна загадка – це єдність загадуваного і відгадуваного. Єдність загадки передбачає три основних елементи: а) так побудувати образ, щоб не назвати прямо предмет, про який йдеться; б) обов'язково мати відгадку; в) бути короткою. Особливістю загадки є те, що предмети, про які згадується, не можуть бути названі прямо. Вони називаються тільки у відгадці, а не в самій загадці, де про них повинно бути сказано те, що допоможе їх відгадати. Тільки при наявності відгадки загадка набуває перенесення. Наприклад: що то за хлопище, що із живого і вмерлого має грошище (піп); Циган дівку в морду ріже, що толочить в полі збіжжя (косар клепає косу); Маленький погрібець повен яець (гарбуз); Сидить циган на могилі, розкидав ноги на три милі (гарбуз і гудиння) [3].

Переважає більшість загадок насичена назвами осіб, в яких неживі предмети загадування замінюються живими. В основі таких загадок лежить метафора, образне відображення предмета. Вся сутність загадки саме в тому і полягає, що один предмет вона намагається показати через посередництво іншого, якою-небудь стороною аналогічного з першим, наприклад: Сидить дід під лавкою, замазався сметаною (горщик).

У загадках зустрічається вид метафори, як персоніфікація, наприклад: Простий хлопчик має червоний ковпачок, а як його зачини, то біда (сірник). Ліз піп через пліт, та зав'язла голова (гарбуз). Синьоока чарівниця часто в полі в нас вертиться (волошка).

Якщо образ відтворює якусь сторону життєвого явища за подібністю все зображення має переносне значення, то маємо інший вид метафори – алегорію, яка іншого значення крім метафоричного, не має, наприклад: Патлатий хазяїн в стріху прилетів (горобець). Сидить монашка на білих горшках, дожидає живих і мертвих (квочка на яйцях).

Деякі назви осіб виникли як метафори-порівняння, наприклад: Не мотор, а шумить, не пілот, а летить, не змія, а жалить (бджола). Швець – не швець, кравець – не кравець, держить в роті щетину, в руках ножиці (рак). Не грішниця, а повішена, не вмирає, усе співає (пташка у клітці).

У загадках найчастіше наявна група лексем на позначення назв осіб, які вказують на загальні назви людей, їх професію, зовнішні риси, особливості характеру, відношення до місця перебування, родинні взаємини тощо. Ця група слів об'єднує:

1. Загальні назви людей, що вказують на близькі родинні стосунки, наприклад: Баба лежить, з неї сльозить (стріха). Маленький дід усе поле збігав (серп). Мама дітей годує, а сама все голодна (ложка).
2. Назви людей за їх соціальним становищем, наприклад: Стоїть панна у коморі, а коса надворі (морква). Ходить пан по лану, де не стане – за ним в'яне (трактор).
3. Іменник, що означають назви людей із місцем проживання, національністю та належністю до певних етнічних груп, наприклад: Прийшли татари, людей забрали, а хата вікном утікала (Рибалка, риба, вода, волок).
4. Назви на позначення різноманітних особливостей людини, наприклад: Ходить богатир по полю, верне землю собою (плуг). Іде силач, на нім ловкач, за ним копач добувати калач (трактор, тракторист, плуг). Що в хаті за поцілуйка (кухоль).
5. Загальні назви людей, наприклад: На городі молода пишні коси розплела, у зеленії хустини золоті хова зернини (кукурудза).
6. Іменники на позначення людей за професією або родом занять, наприклад: Хто майстер на всі руки? (рукавичник). Їхав не на землі, сидів не на воді, їв не м'ясо, а кістки викидав (рибалка).
7. Назви людей за характером роботи і місцем перебування, наприклад: Сорока летить, а пес на хвості сидить (віз і візник). Не художник, а малює (мороз).
8. Іменники на означення зовнішніх рис людини, наприклад: Мати гладуха, дочка красуха, син кучерявий (піч, вогонь, дим). Я послужливий пузан, всіх охоче я вгощаю, то мовчу, як істукан, а то пісню заспіваю (самовар).
9. Своєрідні назви, які можуть вказувати як на неживі предмети, так і на осіб, живих міфічних істот абор таких, що мисляться в реальному світі як живі, наприклад: Ой, за лісом, за пралісом талалай кричить (гуска). Густий ліс, чисте поле, два соколи, бомба, тромба і брехач (волосся, лоб, очі, ніс, рот, язик).
10. Назви, зміст яких указує на негативні риси людини, наприклад: Сидить злодій тихи-тихо, комусь буде лихо (павук). Ні колода, ні пень – лежить цілий день; не копає, ні косить, а їсти просить (ледар) [1].

Українські замовляння подають у форми мовного етикету, наприклад, звертання: сонечко ясне, красне; морозе; дощику; ластівко тощо. Народна творчість фіксує наявність в українській мові кличного відмінка, збереження якого збагачує нашу мову, підкреслює її чарівність, довірливу ніжність. Наприклад: Сонечко ясне, красне, освіщаєш гори, долини, освіти моє личко, щоби моє личко було ясне-красне, як сонечко. Морозе, морозе! Іди до нас вечеряти, та не морозь ні ягнятка, ні телятка, жита і пшениці, і всякої пашниці. Іди, іди, дощику, зварю тобі борщику! Чи на дощ, чи на сонечко, одчини, Боже, віконечко! Дай, боже, дощик відром, дійницею! [5].

Чим раніше діти почнуть черпати мудрість і красу з життєдайних джерел народної творчості, тим глибшим у них буде почуття любові до рідної землі, до народу, до його історії.

Прислів'я, приказки та загадки є свідченням гостроти народного розуму, глибини його естетичних почуттів, багатого духовного світу і високої моралі. Вони є неоціненним скарбом, який свято бережеться носіями мови і передається нащадкам. У прислів'ях, приказках і загадках повнокровно живе сама душа народу.

Список використаних джерел

1. Березовський І.П. Українські народні загадки / Березовський І.П. – К., 1962.
2. Єрмоленко С.Я. Фольклор і літературна мова: монографія / Єрмоленко С.Я. – К. : Наукова думка, 1987. – 245 с.
3. Кенгэс-Меранда Э. Логика загадок / Э. Кенгэс-Меранда // Паремииологический сборник. – М. : Наука, 1978. – С. 249-283.
4. Левин Ю.И. Семантическая структура загадки / Левин Ю.И. // Паремииологический сборник. – М.: Наука, 1978. – С. 283-314.
5. Українські замовляння. – К. : Дніпро, 1993.
6. Українські прислів'я та приказки. – К., 1992.

The article deals with the personality enrichment by folk linguistic devices such as words-symbols, lexemes emotionally ratable, proverbs and sayings. Their significance was determined.

Key words: folk language, folklore, linguistic devices, lexeme, emotionality, expressivity.

УДК 37.011.3 – 0.51:005.336.5:159.995.4

Горячок І. В., Зубчук М.

**ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ**

У статті проаналізовано загальнотеоретичні засади літературної освіти у педагогічній спадщині ученого-методиста Н.Й. Волошиної

Ключові слова: методика навчання української літератури, літературна освіта, педагогічна спадщина, підручники з української літератури, естетичне виховання, Н.Й. Волошина.

Методика навчання літератури виникла як суспільна необхідність у підготовці майбутніх поколінь у передачі їм педагогічного досвіду. Сучасна методика навчання української літератури базується на цінному досвіді педагогів минулого, намагається враховувати ці поради й розвивати найкращі традиції. Вивчення такого досвіду шляхом персоніфікації є особливо актуальним, адже від цього можуть залежати успіхи в розвитку сучасної освіти. Значний внесок у поступ методичної думки зробила Ніла Йосипівна Волошина, котру Василь Шуляр назвав “лідером у науці” [6]. Вона, об’єднавши своїх учнів, однодумців у культурологічно-освітньому просторі, започаткувала свою науково-методичну школу. Мета нашої статті полягає у спробі аналізу загальнотеоретичних засад літературної освіти у педагогічній спадщині ученого-методиста Н.Й.Волошиної.

Науково-методична спадщина Ніли Йосипівни Волошиної – це не просто дослідження в галузі методики викладання літератури, а ціла наукова школа, яку В. Шуляр визначив як “культурологічно-освітній простір, у якому культивуються особистісне і професійно-фахове зростання науковців, забезпечуються умови для акме-розвитку кожного як Я-особистості, яка здатна логічно, послідовно розвивати ідеї свого Учителя-Лідера в ім’я Учня української науки й освіти” [6, с. 5].

В українській методиці дедалі частіше наукова спадщина професора Ніли Волошиної стає об’єктом вивчення. Науково-методичний доробок дослідниці, методологічні основи її педагогічної концепції, внесок у розробку української методики досліджували Н. Дига [5], В. Шуляр [6], А. Градовський [4], Л. Базиль [1] та інші.

Варто згадати статтю “Наукова школа професора Ніли Волошиної як культурологічно-освітній простір” В. Шуляра [6]. Автор публікації розглядає основні етапи становлення Ніли

Волошиної як науковця, теоретично осмислює «наукову школу» методиста, визначає наукові напрями дослідження школи.

А. Градовський у розвідці “Науковий портрет Н.Й. Волошиної” [4] звертає увагу на творчу продуктивність методиста й широкоформатність проблематики її праць.

Л. Базиль у статті “Роль особистості вченого у формуванні літературознавчої компетентності словесника” [1] відзначає вагомий внесок Ніли Волошиної в розвиток методики української літератури, характеризує цю непересічну особистість у царині педагогіки, аналізує науково-методичну спадщину науковця.

Н. Волошина – провідний фахівець у галузі методики викладання літератури в школі та виші. За її словами у “процесі вивчення художніх творів учні повинні засвоїти систему конкретних і узагальнених знань, тобто література вивчається як вид мистецтва і як об’єкт літературознавчої науки” [3, с. 2].

Н. Волошина, Н. Скрипченко, Є. Пасічник, П. Хропко стали авторами Концепції літературної освіти, у якій окреслено завдання, які повинна реалізовувати загальноосвітня школа, тим самим формуючи майбутнє покоління національно свідомих громадян. Науковці запропонували виробити єдину методологію для предметів, що забезпечують літературну освіту в школі, – таких, які більш повно дають змогу розкрити духовно-естетичний потенціал художньої словесності й забезпечити виховну функцію літератури, виокремити й узгодити складники літературної освіти; визначити структуру, етапи й стратегічні завдання літературної освіти на кожному етапі; забезпечити наступність і взаємозв’язок етапів літературної освіти учнів протягом періоду навчання.

Н. Волошина вважала, що реалізувати завдання літературної освіти можливо за трьома закладеними в стандартах лініями: аксіологічною, яка передбачає вивчення художнього твору з естетичного боку, літературознавчою, що забезпечує опрацювання в контексті літературного процесу й засвоєння відповідних теоретичних знань, культурологічною, яка розглядає літературу як частинку духовної культури народу.

Дослідниця справедливо зазначала, що “художня література віддзеркалює ментальність українського народу. Починаючи з усної народної творчості, що є духом нації, і закінчуючи високохудожніми творами письменників минулих століть і сучасних авторів, література впливає на риси національного менталітету. Художня література вводить читача в ситуації емоційного співпереживання, виховує естетичний ідеал” [2, с. 2].

Учений-методист плідно і цілеспрямовано працювала у царині методичної науки. У її творчому доробку близько 300 наукових праць із проблем викладання літератури.

Ніла Волошина фундаментально досліджувала проблему вивчення художньої літератури у зв’язку з образотворчим мистецтвом. Цій проблемі вона присвятила низку статей і монографію “Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури” (1985). Але, як наголошувала методист, “використання на уроках творів образотворчого мистецтва не повинно зводитися до заміни вивчення одного виду мистецтва іншим” [2, с. 5].

Уперше Н. Волошина з колегами розробила наукові засади підручникотворення, виховання школярів засобами мистецтва слова. Важливим у діяльності Волошиної-педагога є створення підручників і читанок. Це “Українська література: підручник для 4 класу”, у співав. з Н.В. Скрипченко, О.Я. Савченко; “Русская литература. Додаток до підручника для 5-6 класів”, 1995, у співав.; “Русская литература. Додаток до підручника 7-8 класів”, 1993, у співавт. В останні роки діяльності побачили світ ще три підручники Н.Й. Волошиної з української літератури – для п’ятого (2007 р.), шостого (2008 р. у співавт.) і сьомого (2009 р. у співавт.) класів [4, с. 6].

Методиста турбувало питання, як дати учням знання й паралельно збагатити їх духовно, не втрачаючи розуміння самобутності нашого народу. Тому Ніла Волошина наголошувала на важливості обізнаності авторів підручників не лише у формуванні змісту освіти, а й у вихованні молоді. Науковець наголошувала на тому, що підручник для середньої школи повинен відрізнятися від підручника для ВНЗ і бути “читабельним і цікавим”. Найкраще сприйматиметься

навчальний матеріал, якщо підручник буде вміщувати цікавий фактаж і емоційний виклад, а також сприятиме постійному пошуку, узагальненню.

Працюючи над підручниками для школярів, Н.Волошина дбала, щоб у підручнику з літератури були дібрані художні тексти, які відповідали б віковим особливостям школярів, щоб був поданий відповідний обсяг наукових знань, біографічні нариси, відомості з теорії літератури, ілюстрації. Адже “підручник – книжка, яка завжди в учня під руками. Він його перший помічник і порадник. Від того, яким буде підручник, як буде гармонувати внутрішньо і зовнішньо з іншими навчальними книжками, залежить міцність знань учнів, розвиток їхніх умінь і навичок і застосування у різних життєвих ситуаціях” [3, с. 4].

Методичні та літературознавчі проблеми доступно викладені у навчально-методичному посібнику «Наукові основи методики літератури» за редакцією Н.Й. Волошиної, який користується великою популярністю серед викладачів, вчителів-практиків, студентів.

Перу науковця належить серія методичних посібників «Слово і образ» з проблеми взаємозв'язків літератури з образотворчим мистецтвом. Методичні настанови і рекомендації щодо виховання національної свідомості учнів засобами художнього слова на шляхах становлення літературної освіти подано у посібнику Н.Й. Волошиної «Ми є. Були ми. І будем ми».

Актуальним і сьогодні є посібник «Уроки позакласного читання у старших класах», оскільки перед словесниками постають проблеми, як керувати позакласним читанням старшокласників, щоб виховати вдумливого, культурного, сучасного читача.

Таким чином, без перебільшення можна зазначити, що центральною постаттю у методиці навчання української літератури є Волошина Ніла Йосипівна, яка все своє життя присвятила школі, науці, людям. Найважливішим напрямом її наукової діяльності було забезпечення літературної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Науково-методична спадщина Ніли Йосипівни Волошиної – це синтез складних питань шкільної літературної освіти та методичної підготовки майбутніх педагогів. Роки наполегливої, скрупульозної праці, самоосвіти й самовдосконалення дали свої результати, тому не даремно з її ім'ям асоціюється окремий науковий напрям у сучасній педагогічній галузі. Її наукова школа – це своєрідна традиція мислення, яка передається від її вдячних учнів як благородне зерно, що проросте в юних серцях молодих поколінь.

Список використаних джерел

1. Базиль Л. Роль особистості вченого у формуванні літературознавчої компетентності словесника / Л. Базиль // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – №1. – С. 7-10.
2. Волошина Н. Вивчення поеми «Енеїда» І.Котляревського у взаємозв'язках з образотворчим мистецтвом / Н.Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2009. – № 12. – С.2-6.
3. Волошина Н. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №3. – С. 2-4.
4. Градовський А. Науковий портрет Н.Й. Волошиної / А. Градовський // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – №1. – С.2-5.
5. Дига Н. Творча діяльність професора Ніли Йосипівни Волошиної з проекцією на сьогодення / Н. Дига // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – №6-7. – С. 2-5.
6. Шуляр В. Наукова школа професора Ніли Волошиної як культурологічно-освітній простір (науково-публіцистичний диптих) / В. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – № 1. – С. 2-5.

The article analyzes the general theoretical principles of literary education in educational heritage scholar-practitioner N.Y.Voloshynoyi

Key words: *methods of teaching Ukrainian literature and literary education, books on Ukrainian literature, aesthetic education, N.Y.Voloshyna.*

УДК 371.31

Градовський А.В.

ПРОБЛЕМА СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ УЧНЯМИ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ

У статті розкриваються особливості сприймання художнього твору учнями у методичній спадщині Н.Й. Волошиної.

Автор аналізує окремі аспекти у сприймання художнього твору учнями, зокрема проблеми рецептивної естетики, закони та механізми художнього сприймання.

Визначено, що рецептивна естетика характеризує вплив художнього твору на учня через індивідуальні його психологічні особливості й об'єктивні соціально-історичні умови. Це досягається завдяки «деформації» смислу і цінності твору.

Проаналізовано закони художнього сприймання, зокрема, естетичний, творчий та гедоністичний компоненти.

Прослідковано механізм художнього сприймання, що поєднує у собі безпосереднє емоційне переживання, осягнення логіки розвитку авторської думки, багатство і розгалуженість художніх асоціацій, які об'єднують культурне поле, акт розуміння й оціночну базу.

Визначено місце людини як суб'єкта сприймання літературного твору та учня.

Ключові слова: методика викладання літератури, сприймання художнього твору, Волошина, рецепція, інтерпретація, творчий характер, художній текст.

Постановка проблеми зумовлена необхідністю проаналізувати аспект сприймання художнього твору учнями у методичній спадщині Н.Й. Волошиної.

Проблема сприймання художнього твору учнями перебувала у полі зору науковців: Л.С. Виготського, Н.Й. Волошиної, І.А. Зязюна, О.О. Потєбні, Г.Л. Токмань та ін.

Мета роботи полягає у необхідності проаналізувати аспект сприймання художнього твору учнями у методичній спадщині Н.Й. Волошиної.

Проблема сприймання художнього твору учнями – наріжний камінь у методиці викладання літератури, що потребує постійного вивчення й уточнення.

Основним видом навчального процесу з літератури як шкільного предмета, як констатує Н.Й. Волошина, є вивчення художнього твору.

Автор, пишучи твір, розраховує на адекватне сприймання (аналіз) його читачем. Усе в літературно-художньому творі (зображально-виражальні засоби, елементи структури) проєктується на реципієнта (лат. *recipitio* – сприймання).

Весь склад твору виступає фізичною основою сприймання. Своім твором письменник збуджує емоції в читача, викликає в нього якісь думки і переживання, активізує уяву і в такий спосіб доносить до нього свій творчий задум.

Сприймання – це завжди творчий процес. З цього приводу О. Потєбня говорив, що поет повідомляє читачам не так свою думку, як викликає в них особисту. Отже, сприймання літературного твору – це конкретно-чуттєвий, естетичний, емоційний, суб'єктивний процес осягнення творення тексту читачем. [3, с. 653]

Н.Й. Волошина робить слушні висновки, що процес сприймання твору починається із чуттєвого сприймання художньої форми, яка виступає своєрідним подразником, що викликає відповідну реакцію у читача: він щось пригадує, уявляє, асоціює. Цей процес Л. Виготський іменує „вторинним творчим синтезом”, котрий „вимагає від того, хто сприймає, зібрання воедино і синтезування розрізнених елементів художнього цілого”.

Сприймання людиною навколишнього світу Л. Виготський порівнює з „принципом лійки”. „Світ вливається в людину крізь широкий отвір лійки тисячами покликів, захоплень, подразнень, мізерна частина яких здійснюється, ніби витікає назовні крізь отвір”. [1, с. 233]

У процесі сприймання художнього твору маємо справу з так званим „ефектом оберненої лійки”, сутність якого полягає у тому, що незначна кількість деталей (штрихів), уміщених у творі, спроможні викликати у „нижній свідомості” (термін І.Франка) читача якісь стерті, призабуті уявлення і враження.

Сприймання мистецтва – особистісний, інтимний процес, який відбувається в глибині свідомості людини й важко фіксується в процесі спостереження.

Цей процес залежить від життєвого досвіду і культурної підготовки індивіда (стійкі фактори) і від його наступного, психологічного стану (тимчасово діючі фактори).

Художній твір вимагає від читача особливого (ускладненого) сприймання, позаяк в образній структурі дійсність виступає завжди перетвореною, а тому “прямого перенесення смислу від явищ мистецтва на явища життя ніяк не може бути”.

Ми поділяємо думку Н.Й. Волошиної, що особливості сприймання художнього твору є предметом вивчення психології творчості (мистецтва), рецептивної естетики, рецептивної поетики.

Проблеми рецептивної естетики. Сучасна естетика і теорія літератури загострили увагу на залежності характеру впливу художніх творів від індивідуальних психологічних особливостей різних реципієнтів, епохи, національної культури, крізь призму якої здійснюється художнє сприймання і т.п. Іншими словами, художня рецепція зумовлена об’єктивними соціально-історичними передумовами і суб’єктивними особливостями читача.

Твір багатогранний у своєму впливі на аудиторію і в синхронному, і в діахронному зрізі.

Завдання інтерпретації традиційно бачиться в тому, щоб забезпечити постійний вплив твору згідно з його абсолютною художньою цінністю, незалежно від мінливості історичної ситуації і від історичної мінливості самого статусу твору, його живої взаємодії з культурно-історичним досвідом читачів різних епох.

Сучасні рецептивно-естетичні дослідження показують, що „деформація” смислу і цінності твору від епохи до епохи – процес об’єктивний.

Художній текст – замкнена структура, яка володіє смисловантаженою і естетично цінною внутрішньою організацією, здатною до взаємодії з історично даним і змінним соціокультурним контекстом. Ця взаємодія з контекстом надає художньому тексту новий онтологічний статус, статус художнього твору, що приводить до реалізації потенційно закладеного в тексті додаткового смислу і цінності: проявляється смисл і цінності зовнішніх зв’язків твору з відображеною в ньому дійсністю, з реальністю нової історичної епохи, з автором і його особистістю, з творчим процесом створення тексту, з іншими творами даного виду мистецтва, з усією культурою епохи, яка породила твір, з попередньою і наступною художньою і загальнокультурною традицією, з громадською думкою тощо.

Закони художнього сприймання. Праця реципієнта з осмислення художнього тексту – один із факторів естетичної насолоди. Між доступністю і гедоністичним потенціалом твору існує закономірний зв’язок. Спрощення художнього тексту призводить до зниження складності його рецепції, що, в свою чергу, веде до зниження гедоністичних аспектів сприймання. Ускладнення тексту, навпаки, супроводжується підвищенням складності художнього сприймання, знижує доступність твору, але більша витрата рецепційних зусиль обумовлює зростання художньої насолоди, специфічного моменту художньої рецепції.

Художнє сприймання творчо активне, і ця активність прямо пропорційна інтенсивності естетичної насолоди, яка, в свою чергу, прямо пропорційна упорядкованості і складності художнього твору і збалансованості в ньому різноманітності і повтореності.

Механізм художнього сприймання. Психологія художнього сприймання дзеркальна відносно психології і художньої творчості. Рецепція художнього твору багатопланова. Вона поєднує в собі: безпосереднє емоційне переживання; осягнення логіки розвитку авторської

думки; багатство і розгалуженість художніх асоціацій, які втягують все поле культури, акт розуміння і оцінки.

Моментом художнього сприймання є „перенесення” реципієнтом образів і положень із твору на власну життєву ситуацію, ідентифікація героя зі світом „Я”. Ідентифікація поєднується з тим, що реципієнт протиставляє себе герою і ставиться до нього, як до „іншого”. Завдяки такому поєднанню ототожнення і встановлення відмінностей реципієнт набуває можливість програти в уяві, в художньому переживанні одну з невиконаних в житті ролей і набути життєвий досвід цього не пережитого, а програного в переживаннях життя.

У сприйманні художнього тексту важлива рецепційна налаштованість. Так, ще не почавши читати літературний текст, ми уже знаємо, що будемо сприймати – вірші, прозу чи драматичний твір, а також із підзаголовка і за іншими ознаками дізнаємося, чи це буде поема чи роман, трагедія чи комедія і т. п. Ця попередня інформація обумовлює рівень чекань і визначає деякі аспекти рецепційної установки.

Уже початкові рядки, сцени, епізоди твору дають уявлення про його цілісність, про особливості тієї художньої єдності, які реципієнту доведеться естетично освоїти.

Іншими словами, стиль, який і стає носієм, гарантом, виразником художньої цілісності твору і який дає про себе знати в першій фразі. Рецептивно-інформативне значення стилю якраз і полягає в тому, що він визначає потенціал сприймання, тобто готовність сприймати певний об'єм смислової цінності інформації.

Художнє сприймання – це взаємовідносини твору мистецтва і реципієнта, які залежать від суб'єктивних особливостей останнього і об'єктивних якостей художнього тексту, від художньої традиції, а також від громадської думки і мовно-семіотичної умовності, рівно сповідуваної автором і сприймаючим суб'єктом. Усі ці фактори історично обумовлені епохою, середовищем, вихованням. Суб'єктивні аспекти сприймання визначаються індивідуальними особливостями, властивими даній людині: даром, фантазією, пам'яттю, особистим досвідом, запасом життєвих і художніх вражень, культурною підготовкою розуму і почуттів. Підготовленість реципієнта до художнього сприймання залежить і від того, що він пережив особисто і що він дізнався із книг чи почерпнув із інших сфер (галузей) мистецтва. Останнє можна було б назвати вторинним життєвим досвідом.

Для Аристотеля катарсис – очищення за допомогою подібних афектів. Духовний світ людини – найскладніша і тонко організована структура. Впливати на неї, шліфувати її можна лише за допомогою високих проявів духовності.

Тому проблема впливу мистецтва на людину, художнього сприймання твору знаходиться в центрі естетичної теорії, біля витоків виникнення останньої. Не дивно, що багато положень естетики Аристотеля стали особливо актуальними саме сьогодні.

Отже, у процесі сприймання художнього твору збуджуються емоції в учня, виникають думки і переживання, активізується уява та творчий потенціал читача.

Особистісне зростання, набуття теоретичного багажу та практичного досвіду аналізу художнього тексту пов'язане насамперед із творчим засвоєнням культури та стилю автора, характеристики епохи, емоційної наповненості художнього тексту, мовного розмаїття.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Лазарев М. Евристичне навчання – новий рівень професійної творчості і майстерності педагога / М. Лазарев. // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: Монографія. За ред. М.М. Солдатенка, О.М. Семиног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 78-92.
3. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К.: Академія, 1997. – 752 с.

4. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. д. пед. н., проф., члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л. Токмань. – К. : ВЦ „Академія”, 2012. – 312 с. – (Серія „Альма-матер”)

The article deals with the problem of literature texts perception by students in teaching heritage by N.Y. Voloshina.

The author examines some aspects of literature texts perception by students, including problems of Receptive Aesthetics, rules and mechanisms of artistic perception.

It is determined that the Receptive Aesthetics describes the impact of literature texts on the student in subjective and objective aspects as an individual by its psychological characteristics and social and historical conditions. This is possible due to “strain” of text meaning and values.

The author analyzes the laws of artistic perception, and defines its aesthetic, artistic and hedonistic components.

It is stated that the mechanism of artistic perception combines direct emotional experience of understanding the logic of the author’s opinion, the wealth of art and associations that bring together the cultural field, the act of understanding and evaluation.

The place of human as a subject literature perception and student is defined.

Key words: *Methods of Teaching Literature, perception of literature, Voloshina, reception, interpretation, creative, artistic text.*

УДК 372.461(07)

Карналюк В. С.

ЕЛЕМЕНТИ СТИЛІСТИКО-СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті описано напрями реалізації функціонально-стилістичного підходу до вивчення слова, збагачення словника молодших школярів стилістично диференційованою лексикою.

Ключові слова: *мовлення, значення слова, словниковий запас, словниково-стилістична робота, активізація словника, переносне значення слова.*

Соціальна зумовленість удосконалення процесу навчання мови і мовлення, нові наукові досягнення в комунікативній лінгвістиці, теорії тексту, функціональній стилістиці, психології, психолінгвістиці й лінгводидактиці, запити педагогічної науки створюють об’єктивну потребу осмислення концептуальних засад формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Інтенсифікація та вдосконалення процесу розвитку мовлення пов’язується із запровадженням функціонально-стилістичного підходу. Теоретико-практична розробка проблеми розвитку зв’язного мовлення на функціонально-стилістичній основі ученими М.І. Пентилюк, В.І. Капінос, С.М. Іконниковим, П.П. Кордун, Л.М. Паламар, Т.І. Чижовою дала можливість удосконалити мовленнєву культуру учнів старших класів. Зокрема, М.І. Пентилюк створила цілісну концепцію навчання школярів стилістики, описала завдання, зміст, методи і прийоми формування стилістичних умінь і навичок на основі засвоєння стилів української мови. На думку дослідниці, процес цей має бути безперервний і розпочинатись уже в початковій ланці мовної освіти.

Останнім часом дедалі більше вчених поділяють думку, що на добір мовних засобів у тому чи іншому стилі істотно впливає і форма його реалізації – усна чи писемна. Відповідно й методика навчання стилістично диференційованого мовлення має враховувати форму вияву стилю в мовленні (В.І. Бадер, Б.С. Мучник, О.Б. Сиротиніна, М.І. Пентиліук, С.М. Іконников та ін.).

Однак, на сьогодні немає системного підходу до визначення змісту стилістично диференційованого мовлення молодших школярів, не чіткі методи, прийоми та засоби навчання в цьому напрямі; практично не виявлено рівня умінь і навичок зі стилістично диференційованого мовлення, яким володіють молодші школярі.

Отож, мета статті – описати методику формування стилістично правильного мовлення учнів початкових класів на основі текстів різних стилів.

Уведення до шкільних програм елементарних відомостей про форми, типи й стилі мовлення потребує з'ясування позитивних результатів їх впливу на формування в молодших школярів комунікативних умінь і навичок добирати необхідні слова відповідно до типу мовлення.

Одним із основних напрямів роботи щодо формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності є збагачення активного словника. Важливо, щоб учні пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мовлення учнів, збагатити його образними словами, фразеологізмами, навчити любити рідну мову, пишатися нею.

Складовою проблеми розвитку мовлення молодших школярів виступає робота над словом, яка включає такі етапи:

- над окремими словами;
- над словосполученнями і реченнями;
- над зв'язним мовленням.

Засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами не має бути стихійним. На цьому етапі вчитель керує процесом збагачення словника дітей, упорядковує словникову роботу, працює над активізацією словника учнів.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

- 1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
- 2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів – паронімів, слів – синонімів, антонімів; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів – омонімів;
- 3) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;
- 4) витіснення із вживання нелітературних слів, переведення їх із активу в пасив [2, с. 215].

З перших днів навчання в школі вчитель має працювати над розвитком активного словника учнів, бо це допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими. Коли дитина не шукає слів для висловлювання своєї думки, вона позбавлена багатьох комплексів, а тому завжди активна в розмові, оперуючи потрібними словами і мовними зворотами. А такий результат досягається тоді, коли дитина не тільки чує і бачить слово, а й відчуває і розуміє його значення, знає, коли і як це слово потрібно вжити, які слова характерні для текстів різних жанрів.

Так, наприклад, щоб продемонструвати функціональні особливості лексичних засобів в текстах художнього й наукового стилів при вивченні теми “Текст” у 3 класі, пропонуємо такі завдання:

Прочитайте тексти. Про що в них говориться? Як ви це визначили?

1. Весна – пора року між зимою і літом, що характеризується подовженням дня, потеплінням, появою перелітних птахів, розквітом рослин тощо. Для ранньої весни характерна нестійка погода: бувають різкі похолодання, до травня спостерігаються приморозки, іноді випадає сніг. У степовій зоні виникають пилові бурі. Навесні починаються грози і сильні дощі.

У казках народ створив чудовий образ цієї пори року у вигляді гарної молодої дівчини з вінком квітів на голові; дівчина-весна – бажана і довгождана гостя, її закликають піснями-веснянками, радо зустрічають діти; весна асоціюється з радістю, здійсненням бажань, добрими сподіваннями

2. Прихід весни можна вгадати за ароматом свіжості, який супроводжує її. Так і кажуть: «У повітрі пахне весною». Запахи весни бувають різні. Спочатку, коли тане сніг, весна пахне м'якою вогкістю. По дорогах біжать струмочки, з дахів падають краплі. Перестук крапель чути звідусіль. Іноді з гуркотом відриваються від дахів, падають та розбиваються на асфальті підталі крижані бурульки. З кожним ранком все помітніше, як меншає на вулиці снігу та льоду.

Потім, коли сніг майже зійде, весна пахне мокрою землею. Це означає, що ґрунт відтанув після холодів та оживає. Напровесні на вулиці ранком стоять густі тумани. Під їх покровом крізь землю тихенько пробивається перша зелена травичка. Щоранку помічаєш, що її стає все більше. Озирнутися не встигнеш, як свіжа трава одягне землю в нове зелене убрання. А ще тиждень тому сира земля стояла голою, без єдиної травинки.

3. Ледве дихнуло весняним теплом – набубнявіли на деревах бруньки, ось-ось виткнуться листочки. Усе в природі прокидається, оживає, мовби земля прибирається в коштовні шати. На осонні трохи зазеленіло – засвітив свої золоті зірочки підбіл. Ще сам сидить у землі, а вже посилає у світ свою сяннисту вісницю – квітку.

А ген, у ліску, заголубили проліски, зайнялися фіолетом гострі шоломи рясту. Понад озерецьями, понад розливами в левадах жевріють перші квіточки.

Пташки, мабуть, ніколи такі веселі не бувають, як зараз. Радіють, що повернулися з далекої дороги, радіють, що добре їх зустрічають на рідній землі. Пересвистуються шпакі, витинає круті колінця дрізд, заливається співом зяблик (Д.Чередниченко).

Після того, як учні визначать, що тема обох текстів однакова (настання весни), вчитель формує вміння виконувати такі дії:

- визначте мету кожного тексту? Чи однакова вона?
- з якого тексту видно ставлення автора до цієї пори року?
- поясніть, як ви розумієте вирази: дихнуло весняним теплом, засвітив свої золоті зірочки підбіл, зайнялися фіолетом гострі шоломи рясту, витинає круті колінця дрізд.
- у якому тексті передаються почуття радості, зачарування, захоплення?
- Який текст є художнім? Чому?

З метою збагачення мовлення школярів словами з пестливими суфіксами пропонуємо виконати таке завдання:

Прочитайте текст. Скажіть, які слова допомагають авторові передати почуття ніжності до природи зачарування нею.

Ще зовсім недавно сонечку було важко дотягнутися до землі крізь волохаті, сіро-сині, неначе брудні, вологі хмари. Ще зовсім недавно білили подвір'я сріблястим снігом. А сьогодні біліють своїм святковим вбранням вишеньки і яблуньки, грушки й сливки, неначе наречені. А красені-каштани у відповідь на сліпучо-білий, такий чистий цвіт «дівчат» викинули свої свічечки-пірамідки з жовто-червоною облямівкою. Та й берізка цієї весни майже не відстає від моди: у неї сукня із жовто-зеленого бісеру, що нагадує різної довжини сережки, які кокетливо звисають або гойдаються, коли їх, ніби ненавмисно, займає вітер-пустун.

- Складіть кілька речень про прихід весни, використавши іменники сонечко, травичка, квіточки, вишеньки, яблуньки, пташечки.

Грамати́ко-стилістичний аналіз допомагає учням з'ясувати задум тексту, тему, зміст, структуру, мовне оформлення, мотиви використання мовних одиниць. Він розвиває в них звичку уважно створювати власний текст, свідомо використовуючи в ньому ті чи інші одиниці для вираження думки. Найчастіше цей прийом застосовуємо під час засвоєння молодшими школярами відомостей про частини мови, їх лексико-граматичні ознаки. Спостерігаючи за темою, метою тексту, функціонуванням виучуваних частин мови в художніх та наукових зв'язних висловлюваннях, виявляючи закономірності використання мовних одиниць залежно від завдань мовлення, учні усвідомлюють стилістичну роль цих одиниць у текстах. Наведемо приклад такого завдання.

Прочитайте вірш П. Капельгородського "Та це ж весна". Визначте його тему й мету. Скажіть, за допомогою яких слів змальовано прихід весни?

*Та це ж весна, бо тане сніг,
Дивись, струмок з гори побіг.
Шумить вода, ламає все,
Весна іде, тепло несе.
Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: "Вставай, вставай!"
Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне*

Щоб молодші школярі навчилися аналізувати тексти різних типів і стилів, учням варто запропонувати узагальнену схему, яка з часом стане опорою для самостійного аналізу текстів та добору необхідних мовних засобів. Наприклад:

1. Визначте тему тексту.
2. З'ясуйте його мету.
3. Кому він може адресуватися?
4. Які слова і словосполучення використав автор тексту для досягнення своєї мети?
5. З якою інтонацією (яким тоном) треба читати текст?

Важливий етап роботи з розвитку мовлення – уточнення словника молодших школярів, що передбачає словниково-стилістичні вправи на наповнення текстів словами, відповідно до жанру і стилю, засвоєння лексичної сполучуваності слів, прямого і переносного значення слова, його відтінків, добір синонімів та антонімів.

Система роботи над синонімами розвиває у школярів навички уникати повторення тих самих слів, одноманітності викладу. Від уміння вибрати з ряду синонімів одне слово, яке б найповніше передавало думку, залежить правильність, точність, образність вислову. Працюючи, наприклад, над реченням *Верби* (сумують, журяться, нудьгують) *над водою*, вчитель запитує: «Яке з слів, поданих у дужках, не може бути використане? Чому?» (нудьгують).

Під час спостереження за лексичною сполучуваністю синонімічних слів учні повинні усвідомити, що синоніми мають неоднакову здатність поєднуватися з іншими словами. З цією метою слід використовувати вправи на утворення словосполучення із синонімічними словами (наприклад: *коричневий, карий, плаття, очі, костюм*).

Серед різноманітних видів вправ важливе місце посідають вправи з антонімами. Виконуючи вправи з антонімами, школярі користуються такими логічними операціями, як порівняння, зіставлення, протиставлення, що сприяє розвитку розумових здібностей дітей

Щоб навчити дітей розрізняти антоніми і правильно користуватися ними в мовленні, потрібні спеціальні вправи, які залежно від поставленої мети можуть проводитися на прикладі окремих слів, словосполучень, речень і зв'язних текстів. Наприклад:

1. Заміни прикметники так, щоб похмура картина природи змінилася на протилежну.

Важкі чорні хмари пливли по небу. Сердитий вітер гоїдав віти дерев. Жовте листя сумно тріпотіло од вітру. Настала холодна осінь.

2. Опиши весну, вживаючи подані словосполучення: *молода дівчина, довга коса, барвистий віночок, рожеве личко, вишневі уста, блакитні очі*.

Словниково-стилістична робота має важливе значення для розвитку образного мислення. Однак образне мислення не тотожне наочному. «Образ – це завжди узагальнення, а не наочна ілюстрація, це фотознімок з реальності. Тому образ не стільки потрібен для оформлення ідей і почуттів, скільки є психологічним знаряддям, завдяки якому людина відкриває ці ідеї, думки і переживання» [1, 6-7].

Для активізації словника учнів словами з переносним значенням, експресивно забарвленою лексикою пропонуємо текст:

Зимовий ліс

Ліс стояв, неначе молода під вінцем, у дорогому білому уборі, якого не вигидає ні одна людська думка.

І все те диво світилось наскрізь, блищало, сипало іскрами, діамантами, переливалось то різким, то матовим світлом. Ні одна картина природи влітку не може прирівнятись до тієї пишної фантастичної картини мертвої зими: то був тихий, мрійний, фантастичний сон заснулої землі.

Дорога спускалась в глибокий вузький яр, знов піднімалась на горба, то знов западала в долини. Серед лісу замаячила хатина, прикрита білим товстим шаром м'якого снігу. Коло неї була прогалина: на тому місці неначе хто розкинув пишний фантастичний квітник: кружало густого терну було ніби виткане з павутиння та срібних ниток; розкидані кущики собачої бузини, папороті та бур'яну стали схожі на невидимі квітки, викувані з срібла; висока одним одна береза спустила до самого долу розкішні тонкі гілки, неначе розчесані довгі коси, присипані срібним пилом (І. Нечуй-Левицький)

Після уважного прочитання чи прослуховування тексту в ході бесіди необхідно з'ясувати, що це текст, бо всі речення доповнюють зміст одне одного, вони пов'язані між собою спільною темою. Роботу над визначенням теми тексту починаємо із заголовка. Учні можуть запропонувати свої варіанти – „Засніжений ліс”, „Зимова казка лісу”, „Фантастичне диво”.

Темою твору є змалювання зими, картини зимового лісу. У тексті є ключові слова і вирази, що розкривають його зміст: *мертвої зими, сон заснулої землі, шар м'якого снігу, дорогому білому уборі, гілки, присипані срібним пилом*.

Далі звертаємо увагу дітей на те, як саме автор розкриває тему тексту: він поєднує опис зимового лісу з емоційним виявом свого захоплення побаченою картиною: ліс порівнює з дівчиною, яка святково вбралася на своє весілля – *молодою під вінцем, у дорогому білому уборі*. Це вбрання надзвичайно красиве, казкове – *його не вигидає ні одна людська думка*. Автор протиставляє красу мертвої зими картині природи влітку, вживаючи для цього образні означення – *пишна фантастична картина, тихий, мрійний, фантастичний сон землі*. Під час бесіди за змістом твору учитель звертає увагу дітей на лексичні засоби, за допомогою яких змалювана казкова картина зимового лісу:

- Чому автор порівнює ліс з молодою під вінцем?
- Що за *диво* вразило автора? Якими словами в тексті воно змалюване?
- Як ви уявляєте цю картину: *блищало, сипало іскрами, діамантами*? Чому автор порівнює сніжинки з діамантами? Який день описано в тексті – сонячний чи похмурий? Доведіть свою думку.
- Про який *квітник* згадується в тексті? Чому він фантастичний?
- Як описується в тексті береза? З чим порівнюються її гілки?
- Чи схожий цей текст на казку? Обґрунтуйте свою думку.

Аналізуючи текст, звертаємо увагу дітей на образні слова і словосполучення: *кружало терну ніби виткане з срібних ниток, невидані квітки викувані з срібла, гілки берези, неначе розчесані довгі коси, присипані срібним пилом*. Чому автор використовує у творі означення *срібний*? Як ви це уявляєте?

Добираючи стилістично виразні тексти, вчитель має постійно звертати увагу учнів на те, що слова з переносним значенням допомагають яскравіше передати висловлювану думку і використовуються в художніх текстах з образно емоційною метою. Для наукових та ділових текстів вживання слів із переносним значенням не властиве, оскільки, може призвести до двозначності або просто до нерозуміння змісту. Наприклад, вивчаючи граматичні значення дієслова, вчитель звертає увагу учнів на функціонально-стилістичну роль цієї частини мови:

1. Прочитай. Розкажи, що зробила весна. В якому значенні вжито у вірші дієслова – прямому чи переносному?

*Як прийшла весна-красна,
Не складала рук вона:
Спершу пташку із мандрівки
Повернула до домівки,
Потім з хмари на лану
Полила озимину.
Сонцем бризнула навколо,
Трактор вивела у поле,
Звеселила луки, гай
І увесь наш рідний край.*

Л. Компанієць

- Якою ви уявляєте весну? (живою істотою, дбайливою господинею)
- Як ви розумієте вислів *Не складала рук вона?* (весна багато і плідно працювала, щоб земля і все навколо ожило).

2. Послухайте уважно вірш Володимира Самійленка і скажіть, про яку пору року розповідає автор? Знайдіть дієслова і поясніть їх значення.

*Веселиться земля,
Зеленіють поля,
Розвилися гаї і діброви,
Соловейко в саду
Тьохка пісню дзвінку,
Од квіток дух несеться чудовий.
Все збудилось до сну,
Зустрічає весну...
І розкішна природа України
У величній красі
Ваблять погляди всі,
наче личко вродливе дівчини*

- Які ознаки весни ви почули у цьому вірші? (*Зеленіють поля, з'явилися листочки у галях і дібровах, радісно співають пташки*)
- З ким порівнює автор весну? (*Із вродливою дівчиною*)
- Які ще ознаки весни ви бачили, спостерігаючи за природою? (*Птахи повертаються з теплих країв, день став довший, тепліше пригріває сонечко*)

Поступово в дітей виробляється вміння виділяти незвичне в природі, милуватися, а значить, емоційно сприймати, виявляти своє особисте ставлення в образному слові. Визначаючи мету подібної роботи в початкових класах, В.О. Сухомлинський наголошував, що «вчити поетичної творчості треба не для того, щоб виростити юних поетів, а щоб облагородити кожне юне серце» [3, с. 211].

Таким чином, поглиблення функціонально-стилістичного підходу в навчанні мови та мовлення в початкових класах зумовлене як потребою в науково достовірній і комплексній подачі теоретичних знань з лінгвістики і стилістики тексту, так і практичною необхідністю навчати будувати висловлювання, підпорядковуючи їх зміст і форму тим життєвим умовам,

у яких вони продукуються. Запровадження елементів функціональної стилістики потребує визначення в початковому курсі навчання мови змісту стилістичної роботи, методів і прийомів розвитку стилістичних уявлень, а також розробки системи тренувальних вправ.

Список використаних джерел

1. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення школярів / В.І.Бадер: Навч. посібник. – К. : ІЗМН, 1997. – 92 с.
2. Коваль Г.П. Методика викладання української мови / Г.П.Коваль, Н.Л. Деркач, М.М. Наумчук: Навч. посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287с.
3. Сухомлинський В.О. На трьох китах / В.О. Сухомлинський // Вибрані педагогічні твори: У 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 340.

This article describes ways of implementation of functional-stylistic approach to the study of speech, vocabulary enrichment younger pupils stylistically differentiated vocabulary.

Key words: language, meaning, vocabulary, vocabulary and stylistic work, activation vocabulary, figurative meaning.

УДК 378.147(043.2)

Коваленко Ю. В.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена детальному аналізу та узагальненню кейс-методу як одного з найефективніших інноваційних методів підготовки висококваліфікованих фахівців і доцільності його впровадження у процес навчання іноземній мові. Розглядаються структурні та смислові особливості даного методу, які спрямовані на формування у студентів критичного мислення й активізацію мовного потенціалу.

Ключові слова: метод навчання, інноваційні методи навчання, метод аналізу ситуацій “кейс-стаді” (case-study), активна участь студентів, практичні навички.

Найважливішим завданням сучасного вищого навчального закладу є формування світоглядної культури та індивідуального досвіду студентів, підготовка спеціалістів, здатних нестандартно, гнучко і своєчасно реагувати на зміни, які відбуваються у світі.

Необхідність навчання вирішенню проблем стає особливо важливою сьогодні, оскільки прискорюються темпи розвитку суспільства і, відповідно, розширюються можливості політичного і соціального вибору. З'являються глобальні проблеми, які можуть бути вирішені лише за результатом співпраці в рамках міжнародного співтовариства, що потребує формування сучасного мислення у молодого покоління [3, с. 14-16].

Для досягнення максимальних результатів та забезпечення високого рівня володіння матеріалом, який вивчається, впроваджуються сучасні інтерактивні методи навчання. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що найбільш емоційно привабливими і професійно необхідними в інноваційному навчанні є імітаційні активні методи, які поділяються на неігрові (аналіз конкретних ситуацій “кейс-стаді” (case-study method), імітаційні вправи, індивідуальний тренаж) та ігрові (ділові ігри, розігрування ролей, ігрове проектування) [6, с. 18-19]. Їх використання у вищій школі залежить від рівня розвитку пізнавальних властивостей студентів, зокрема таких як: наполегливість, інтернальність, емоційна стійкість. А отже, проблема вибору інноваційної методики в сучасному викладанні іноземних мов є актуальною,

оскільки для підготовки студентів до професійної діяльності в майбутньому і для досягнення ними високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо.

Мета статті – розглянути і проаналізувати особливості кейс-методу, застосування якого дасть змогу перебороти мовленнєву скованість і кристалізувати професійну орієнтованість мовлення з виробленням навичок розуміти чужу мову та середовище, а також приймати нестандартні рішення.

Особливої актуальності в навчально-виховному процесі набуває створення розвивальної ситуації та використання кейс-методу, який, на відміну від традиційних засобів засвоєння знань, полягає у специфічному навчальному ефекті, до якого він повинен привести. Кейс-метод дозволяє демонструвати академічну теорію з точки зору реальних подій, зацікавити студентів у вивченні предмета, сприяє активному засвоєнню знань і навичок збору, обробки та аналізу інформації, що характеризує різні ситуації [5]. “Хороший кейс”, як правило, вчить шукати нетривіальні підходи, оскільки не має єдино правильного рішення. “Я особливо ціную в методі роботи з “кейсами” незалежність мислення” – говорить Пітер Екман [2, с. 15].

Кейс-метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента. Зобов'язання викладача при застосуванні кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальній аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути у студентів вміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб у процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання студента полягає в тому, щоб, збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, прийняти на себе частку відповідальності за його результативність. При цьому студенти повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і вони мають скористатися цим у повній мірі, проте основна відповідальність за те, чому вони навчилися, лежить на них.

Кейс-метод навчання став застосовуватися на початку ХХ століття в області права і медицини. Провідна роль у поширенні кейс-методу належить Гарвардській Школі Бізнесу (Harvard Business School) [8, с. 23-34]. У період з 1909 по 1919 рр. навчання відбувалося за схемою, коли учнів-практиків просили осмислити конкретну ситуацію (проблему), проаналізувати проблему та надати відповідні рекомендації. Перша збірка кейсів була видана в 1921 р. (Dr. Copeland, Dean Donhman). Серед закордонних вчених, які працювали над теоретичними та практичними питаннями використання методу case-study можна відзначити Е. Монтера, М. Лідере, Дж. Ерскіна, М. Норфі. У вітчизняній освітній практиці плідно працюють у цьому напрямку спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку, серед яких Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда [4].

Кейс-стаді – це “сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на даному етапі”. Це завжди моделювання життєвої ситуації [7, с. 38-39]. Раціональне та вмотивоване використання запропонованого методу навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача.

Кейс-метод відповідає сучасним критеріям навчання іноземних мов. Він дає змогу:

- створювати атмосферу, в якій студент почуває себе вільно і комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;
- заохочувати студента в цілому, зачіпаючи його емоції, почуття, тощо;
- стимулювати його мовні, когнітивні й творчі здібності;
- активізувати студента, роблячи його головною діючою персоною в навчальному процесі, активно взаємодіючи з іншими учасниками цього процесу;
- створювати ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою, тобто, студент повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю та інтересами, а не з прийомами і засобами навчання, які використовуються викладачем;
- навчити студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних та емоційних можливостей, а також одночасно забезпечити диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу;

- передбачити різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, стимулюючи активність студентів, їх самостійність, творчість.

Завданням кейс-методу є не просто передача знань, а навчання студентів здатності справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями, які вимагають знань з багатьох наук. Як правило, вони виникають в реальній установі чи підприємстві, зумовлюючи необхідність вирішення проблем, які потребують прийняття управлінського системного рішення.

Метод кейс-стаді передбачає ретельний аналіз конкретної ситуації (в організації, у міжособистісних або професійних стосунках, у суспільстві або культурі). Для проведення цього аналізу студентам, як правило, надається інформація, структурована таким чином:

- 1) введення або фоновий опис ситуації;
- 2) опис події, яка відбулася, або проблеми, що склалася;
- 3) варіанти прийнятих рішень і заходів (для їх подальшого групового або парного обговорення й індивідуальних міркувань).

Приклади, що відбираються для роботи по даному методу при навчанні студентів немовних вищих навчальних закладів іноземній мові, повинні бути аналогічні реальним робочим ситуаціям і поширеним проблемам та завданням, з якими стикається фахівець в отримуваній ним професії. Учбові завдання мають бути розроблені так, щоб студенти були максимально залучені до вирішення завдання, що стоїть перед ними, яке не повинне мати однозначного рішення. Зазвичай така робота носить груповий характер і здійснюється у вигляді дискусії, в ході якої студенти обстоюють свої думки, аргументуючи їх наявними даними про проблемну ситуацію. У ході своїх міркувань вони можуть застосовувати знання про вирішення подібних ситуацій, отримані раніше на заняттях з іноземної мови або з інших предметів, а також спиратися на свій досвід, етичні установки і здоровий глузд. Як правило, робота з аналізу конкретних прикладів завершується індивідуальним письмовим завданням, яке відображає реальний світ ділової та професійної документації або кореспонденції [1].

У методологічному контексті кейс-метод можна представити як складну систему, в яку інтегровані різні методи пізнання. Він включає моделювання, системний аналіз, проблемний метод, мисленнєвий експеримент, методи описування, класифікації, ігрові методи, які виконують у кейс-методі свої функції [3, с. 19].

Ефективна підготовка до кейсів, на думку Дж. Пірса та Р. Б. Робінсона, передбачає таку діяльність: адекватно організовувати свій час на підготовку кейсу, читати кейс двічі, фокусувати увагу на стратегічних питаннях, не дивитися зверхньо на «речові докази», працювати у зручних для себе часових рамках, трансформуючи знання у професійну галузь управління [8, с. 96].

Проаналізувавши фази процесу пошуку та прийняття рішень під час роботи над кейсом, ми можемо виділити вісім основних етапів його створення:

1. Визначити мету створення кейсу, наприклад, навчання ефективним комунікаціям всередині організації (установи). Для цього можна розробити кейс, взявши за приклад добре відому організацію, описати її комунікації. Розробити питання та завдання, які дозволять студентам засвоїти різні види комунікацій (наради різного рівня, щорічний звіт, внутрішньо організаційна газета, оголошення, брифінги тощо).
2. Ідентифікувати конкретну реальну ситуацію згідно з відповідною метою.
3. Провести попередню роботу з пошуку джерел інформації для кейсу. Можна використати пошук за ключовими словами в Інтернеті, аналіз каталогів друкованих видань, журнальних статей, газетних публікацій, статистичних даних.
4. Зібрати інформацію та дані для кейсу, різні джерела, в тому числі і контакти з організацією, яка описується в кейсі.
5. Підготувати перший варіант кейсу. Цей етап включає макетування, компоновку матеріалу, визначення форми презентації (відео, друк тощо).
6. Отримати дозвіл на публікацію кейсу у випадку, якщо інформація містить дані з конкретної організації.

7. Обговорити кейс, залучаючи якомога ширшу аудиторію, і отримати експертну оцінку колег перед його апробацією. Як результат такої оцінки можна внести необхідні зміни та покращити кейс.
8. Підготувати необхідні методичні рекомендації з використання кейсу. Розробити завдання для студентів і можливі питання для дискусії та презентації кейсу, описати передбачувані дії студентів і викладача в момент обговорення кейсу [5].

Метод кейсів є дуже ефективним у розвитку навичок ідентифікації фахових проблем, систематизації та аналізі викладених фактів і розробки альтернативних рішень. Творче й аналітичне мислення стає необхідною рисою сучасної освіченої особистості за умов зростання конкуренції. В умовах глобалізації економіки кейсів метод допоможе краще зрозуміти психологію наших іноземних партнерів, для яких цей метод складає основу їх вищої освіти.

Кейс-метод розвиває такі навички:

1. Аналітичні навички. До них можна віднести: вміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву і несуттєву інформацію, аналізувати, представляти і добувати її, знаходити пропуски інформації та вміння відновлювати їх. Мислити ясно і логічно. Особливо це важливо, коли інформація не високої якості.
2. Практичні навички. Знижений в порівнянні з реальною ситуацією рівень складності проблеми, представленої в кейсі сприяє формуванню на практиці навичок використання набутих знань, методів і принципів.
3. Творчі навички. Однією логікою, як правило, ситуацію не вирішити. Дуже важливі творчі навички в генерації альтернативних рішень, які не можна знайти логічним шляхом.
4. Комунікативні навички. Серед них можна виділити такі як: вміння вести дискусію, переконувати оточуючих. Використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий і переконливий звіт.
5. Соціальні навички. У ході обговорення кейсу виробляються певні соціальні навички: оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати в дискусії або аргументувати протилежну думку, контролювати себе і т.д.
6. Самоаналіз. Незгода в дискусії сприяє усвідомленню й аналізу як думки інших, так і своєї власної. Виникаючі моральні та етичні проблеми вимагають формування соціальних навичок їх вирішення [5].

Індивідуальний аналіз кейсу та його обговорення в групі дають більші можливості для розвитку фахової майстерності, відкривають можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, піднімають впевненість студентів у своїх здібностях. Викладачі кафедри теорії і практики перекладу Східноєвропейського університету економіки та менеджменту активно впроваджують кейс-метод в навчальний процес. Як приклад, пропонується заняття по кейс-методу «An Ideal Democracy, as I Understand it».

Завдання для викладача: створити ситуацію, в якій студенти зможуть застосувати знання, вміння та навички з теми «Західні демократії. Альтернативи розвитку».

Завдання підгрупам: it has been said that democracy is the worst form of government except all the others that have been tried. (Sir Winston Churchill British politician (1874 - 1965)).

Every year the students of our university elect the president of our university and the parliament. The president is elected directly by all the students and every group elects its own representative to the parliament. First a problem is discussed in classes, after that the parliament votes it through and takes decision by virtue of majority opinion. Consequently school self-government is executed according to the basic principles of democracy. Do you find it possible to improve this model of democracy? Please, design your own model of association with ideal democracy and substantiate it. The term "ideal democracy" is realized as the best system of all possible systems. To formulate the ideal of people's governing it is necessary to answer some principal questions:

1. Whether democracy is better or worse than other forms of government?
2. What is the association within which a democratic government should be established? A town or city? A country? A business corporation? A university? An international organization? All of these?

3. Who among members of this association should enjoy full citizenship? Is every member of the association entitled to participate in governing it?
4. What political organizations or institutions do citizens use to govern?
5. When citizens are divided on an issue, whose views should prevail, and in what circumstances? Should a majority always prevail, or should minorities sometimes be empowered to block or overcome majority rule?
6. If a majority is ordinarily to prevail, what is to constitute a proper majority? A majority of all citizens? A majority of voters?
7. What conditions favor the continued existence of democracy? What conditions are harmful to it? Why have some democracies managed to endure, while so many others have collapsed?

Для вирішення проблеми пропонується підготовлений кейс, який містить декілька статей, присвячених питанням теорії та історії демократії. Студенти самостійно ознайомлюються з джерелами, обговорюють всі авторські ідеї та, базуючись на них, проєктують власну модель ідеальної демократії й обґрунтовують її. Учасники розподіляють між собою ролі та отримують бали за кожен вид діяльності. У кінці підводяться підсумки, підраховуються бали й визнається переможець.

Отже, розглянутий нами кейс-метод (case-study method) є ефективним інтерактивним методом навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів і спрямований, перш за все, на мотивацію до учбово-професійної діяльності та перехід від пасивного засвоєння знань студентами до їх активного застосування в модельних або реальних ситуаціях професійної діяльності. Це, безумовно, підвищує якість підготовки майбутніх фахівців, здатних креативно мислити та приймати нестандартні рішення, вирішувати проблеми, проводити аналіз і діагностику проблем, спілкуватися іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Александр Долгоруков. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс] / Александр Долгоруков. – Режим доступа : <http://www.vshu.ru/>
2. Майхнер Х. Е. Корпоративные тренинги / Майхнер Х. Е. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 354 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
5. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case_study в обучении студентов [Електронний ресурс] / Смолянинова О. Г. – Режим доступа : http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE_STUDY/articles/Didactic/Didactic.ht
6. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / Ступина С. Б. — Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. — 52 с.
7. Юлдашев З. Ю. Инновационные методы обучения: Особенности метода кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / З. Ю. Юлдашев, Ш. И. Бобохужаев. – Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88 с.
8. Pearce J. Cases in Strategic Management / J. Pearce, R. B. Robinson Jr. – Burr Ridge, Illinois. Boston, Massachusetts. Sydney, Australia. – 1994. – 520 p.

The article is devoted to the detailed analyses and generalization of the case-study method as one of the most effective innovative methods of professional skilled workers training and the expediency of its implementation in foreign language teaching. We also examine structural and significant peculiarities of the suggested method, which are aimed at generating a critical thinking and stirring up students' vocabulary.

Key words: *studying method, innovative method of studying, case-study method, active students' participation, practical skills.*

УДК 37.013(477)

Кучинська І. О.

ІДЕЇ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ

У статті аналізуються та обґрунтовуються педагогічні погляди Волошиної Ніли Йосипівни стосовно патріотичного становлення і розвитку учнівської молоді в загальноосвітній школі

Ключові слова: Волошина Н.Й., духовність, патріотизм, свідомість, національна школа.

Вважаємо за доцільне зазначити, що виховання *громадської культури* не може відбуватися без пріоритету патріотичного виховання, ціннісного ставлення до Батьківщини, її культури, мови, традицій, усвідомлення своєї відповідальності за її долю. Зауважимо, що *патріотизм* – це любов до батьківщини, відповідальність за її долю і готовність служити її інтересам, а в разі потреби самовіддано боронити здобутки свого народу; соціально-політичний і моральний принцип, що в загальній формі виражає вищеназвані почуття та емоційні стани.

Актуальність проблематики патріотичного становлення особистості безперечно не викликає заперечень. Сьогодні, педагоги акцентують увагу на важливості розвитку у процесі навчально-виховної діяльності саме національно-патріотичних та моральних ціннісних орієнтацій, вважаючи такий аспект своєчасним та необхідним. Саме такої точки зору дотримувалась наша землячка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України – Волошина Ніла Йосипівна (1940–2010 рр.).

Ніла Йосипівна народилася 2 січня 1940 р. в с. Думанів Кам'янець-Подільського району у селянській родині. У 1966 р. закінчила історико-філологічний факультет Кам'янець-Подільського педагогічного інституту. З 1967–1972 рр. працювала вчителем української мови і літератури в м. Вишневе Київської області. З 1973–2010 рр. працювала в інституті педагогіки НАПН України. Обіймала посади завідувача лабораторії літературної освіти; заступника директора інституту педагогіки з наукової роботи. Також виконувала обов'язки заступника голови наукової ради із захисту кандидатських дисертацій; була членом експертної ради ВАК України; головним редактором науково-методичного журналу “Українська література в загальноосвітній школі”. У її науковому доробку нараховується біля 300 праць. Під її керівництвом було захищено 32 кандидатські та 4 докторські дисертації.

Після тяжкої хвороби серце педагога зупинилося 15 червня 2010 року.

Мета статті – висвітлити педагогічні погляди вченої стосовно патріотичного виховання особистості.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що патріотизм Н. Й. Волошина висвітлювала як соціально-психологічне почуття, яке має широку гаму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни, поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам'яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гіркоти переживань за невдачі і втрати рідної країни, страждань через її біди. Педагог наголошувала, що в основі національного лежить особливий духовний шлях. Бути патріотом, любити Батьківщину означає не просто любити національний характер свого народу, а й духовність цього національного характеру й водночас характер його духу. Для того, щоб бути патріотом, любити Батьківщину й мати змогу злитися з нею почуттями, волею та життям, необхідно відчувати духовне життя народу й творчо зміцнювати себе в силах і засобах цього останнього, тобто прийняти, наприклад, українську мову, українську історію, Українську державу, українську пісню, українське історичне світосприйняття тощо як свої власні.

Аналізуючи праці Н.Й. Волошиної “Підручникотворення на порозі третього тисячоліття”, “Іван Іванович Огієнко (Митрополит Іларіон)”, “Письменник, педагог і патріот. Микола

Никанорович Магера”, “Національний мислитель нашого часу. Іван Михайлович Дзюба”, “Крокуймо до успіхів разом”, “Спогади про незабутніх” та ін. вважаємо за необхідне підкреслити, що педагог розглядала культурологію як галузь знань, що пов’язана з вивченням духовної культури суспільства. У роботі “Підручникотворення на порозі третього тисячоліття”, що була надрукована у березні 2006 року (№3) у науково-методичному журналі “Українська література в загальноосвітній школі” педагог зазначала, що сьогодні вчених України турбує питання: як дати учням знання, вміння і навички, що допоможуть їм збагатитися духовно, не втрачаючи розуміння національної самобутності нашого народу в різних галузях культури, в тому числі й у мистецтві слова [2, с. 2]. Вчена констатувала, що *компетентнісно орієнтований підхід* до формування змісту освіти має бути врахований обов’язково і авторами підручників. На її погляд, окрім того, що навчальна книжка має виховувати молодь, яка орієнтується в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринкових відносинах, на передньому плані – виховання національно свідомої, духовно багатой особистості, яка знає свою мову, історію, культуру, літературу. Знає без перекручень, без ганебного впливу ідеологічних догм [там само, с. 2].

Ніла Йосипівна зазначала, що сьогодні автори, які пишуть підручники з предметів гуманітарного циклу, працюють відокремлено один від одного, а бажано, щоб вони об’єдналися і працювали синхронно, консультуючись один в одного стосовно тих основних віх виховання, а також знань, умінь і навичок, які вони закладають у своїх навчальних книгах, щоб не було повтору, але щоб один підручник доповнював інший і цим самим поглиблював знання учнів, ведучи їх у пошуку цікавих знахідок чи то з мови, чи з літератури, чи з історії [там само, с. 2]. Педагог наголошувала, що дотримуючись освітнього стандарту знань, автори підручників мають спрямовувати їх зміст і структуру, а також методичний апарат на формування національної самосвідомості громадянина України. “Чого гріха таїти, деякі з нині чинних підручників копіюють підручники для вищого навчального закладу. Учнівський підручник має бути читабельним, цікавим. Діти охоче будуть сприймати навчальний матеріал, якщо він буде наповнений цікавим фактажем, емоційно схвильованим викладом. Навчальна книжка має націлювати читача на постійний пошук, уміння робити висновки і узагальнення. Домінуючим у роботі має бути розмірковування, а не заучування, розвивальне, а не репродуктивне навчання” – зазначала авторка у своїй роботі [2, с. 3].

Волошина Н.Й. була переконана, що випускник загальноосвітньої школи має знати про визначний внесок в українську культуру таких славетних діячів як Іван Огієнко, Софія Русова, Іван Пулюй, Дмитро Яворницький, Борис Грінченко, Михайло Драгоманов, Михайло Грушевський, Володимир Винниченко, Григорій Ващенко, Дмитро Чижевський та ін. Їх подвижницька праця, на її погляд, має бути представлена в підручниках цікаво, захоплюючи. Так у статті “Іван Іванович Огієнко (Митрополит Іларіон)” (“Українська література в загальноосвітній школі”, №1, січень 2007) вчена підкреслює, що сьогодні, в добу нашого духовного відродження, ми маємо змогу написати про тих, хто упродовж нашої драматичної історії сів зерна правди, історичної справедливості. Наша молодь, та й люди старшого покоління, повинні знати імена тих синів і дочок України, діячів культури, освіти, які, незважаючи на тяжкі випробування, всі свої сили, талант і навіть життя віддавали служінню рідному народові. У своїй статті Волошина Н.Й. зазначає, що якщо вижила наша мова, твориться рідним словом наша література, розвивається культура, то наша нація жива. А зберегли ці скарби українці – духовні провідники нації. Серед них – Іван Огієнко [4, с. 2].

У статті “Крокуймо до успіхів разом” (“Українська література в загальноосвітній школі”, №1, січень 2006) вчена зазначає, що ми (колектив редакції журналу) намагаємося допомогти учителям розкрити перед своїми вихованцями красу слова, реалізувати завдання літературної освіти за трьома закладеними у стандартах лініями: *аксіологічною, літературознавчою і культурологічною*, подаємо цікаві матеріали з питань компаративного вивчення літератури [1, с. 2]. Волошина Н.Й. констатувала, що на допомогу учителям вони надалі будуть друкувати

статті про використання інноваційних технологій на уроках мови і літератури, розкривати шляхи формування читацьких компетентностей в учнів основної і старшої школи [там само].

У своїх працях, вчена акцентувала увагу на важливості наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування національної свідомості та гідності, створення умов навчатися і спілкуватися рідною мовою, вивчати традиції, звичаї та обряди свого народу. Педагог підкреслювала, що у системі національного виховання необхідно дбати, щоб молоде покоління глибоко пізнавало багатство мови і культури українського народу, щоб позбутися почуття меншовартості, ганебної сором'язливості через те, що говоримо рідною мовою, їмо національні страви, зберігаємо елементи своєї етнічності у побуті.

Волошина Н.Й. підкреслювала значущість нерозривного зв'язку виховання з культурними надбаннями людства і свого народу, зокрема про особливості розвитку і становлення національної культури та її взаємозв'язки із загальнолюдською; знаннями історії свого народу, його культури; забезпеченням духовної єдності і спадкоємності поколінь. На погляд вченої, підростаюча особистість повинна проявляти поважне ставлення до рідної мови; гордість за соціальні і культурні досягнення своєї Батьківщини; поважне ставлення до історичного минулого держави; відчувати прихильність до того місця, де народилася і виросла; прагнути бути корисним своїй Батьківщині. Ніла Йосипівна зазначала, що школа покликана формувати і зберігати національну культуру, збагачуючи національне загальнолюдським і загальнолюдське національним. Вона була переконана, що національна школа – це школа, котра виховує школярів на основі духовних багатств національної культури, національного способу життя й діяльності свого етносу. Національна школа і за структурою, і за змістом повинна бути відображенням національного життя. Школа, якщо вона справді національна, за переконаннями Волошиної Н.Й., має вже з перших кроків долучати дитину до національної культури, народних промислів, народних ідеалів і мистецтв, до системи національних цінностей.

Педагог була переконана, що учитель має нести своїм вихованцям красу художнього слова, бо у слові минуле, теперішнє і майбутнє нашого народу. Безперечно великий вплив на виховання національної самосвідомості має художня література, бо вона – душа народу, а душу неможна знищити.

Головними завданнями патріотично-виховної діяльності серед учнівської молоді Н.Й. Волошина вважала:

- формувати національну самосвідомість, любов до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- забезпечувати єдність поколінь, виховувати повагу до батьків, рідного народу;
- формувати високу мовну культуру, оволодіння українською мовою;
- культивувати найкращі риси української ментальності – працелюбність, індивідуальну свободу, глибокий зв'язок з природою, гостинність тощо.

Акцентувала свою увагу педагог і на патріотичній значимості аналізу та детального розгляду проблематики національного характеру, національній ідеї та національного виховання. Так, національне виховання Н.Й. Волошина вважала одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти, основна мета якого – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та вміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури. Національний характер педагог розглядала як сукупність психологічно-ментальних та поведінкових ознак, особливостей, притаманних певній етнонаціональній спільноті. Зазначимо, що питання національного характеру найбільшою мірою привертала увагу народів, що зазнавали національного гноблення і для яких актуальним було виявлення всіх чинників, що впливали на перебіг національно-визвольної боротьби. Намагаючись виявити умови, за яких уможлиблюється досягнення національної незалежності і причини попередніх поразок, українські мислителі, політики, державники, філософи, психологи, представники інших

наукових галузей – звертались до особливостей української національної ментальності й психології – І.К. Що стосується вислову “національна ідея”, то Н.Й. Волошина наголошувала, що це ідея нації, особливість національної свідомості, що знаходять свій вияв в уявленнях про національний ідеал, призначення нації, її місію, мету, мрію тощо. (Зауважимо, що вислів “національна ідея” переважно використовують в публіцистичному та політичному мовленні; у наукових дослідженнях націй та етносів, його іноді використовують для позначення особливостей національної свідомості в її свідомому формулюванні – як ідеї нації, національного ідеалу, призначення нації тощо – І.К.).

Н.Й. Волошина констатувала, що національна самосвідомість – це те, без чого не може існувати жодна нація. Нація живе, існує, творить, бореться завдяки національній самосвідомості. А тому, національна самосвідомість – це усвідомлення, оцінка і утвердження нацією самої себе, як реально існуючого суб’єкта соціальної дійсності та історичного процесу, носія певних матеріальних та духовних цінностей, який відстоює національну ідею. У своїй статті “Формування національної самосвідомості студентської молоді у процесі вивчення літератури” (Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції “Виховна робота у вищому навчальному закладі: симбіоз нового і традиційного” (27-28 листопада 2000 року) Н.Й. Волошина зазначила: “Виховання національної самосвідомості – процес довготривалий і складний. Як краплина води пробиває раз за разом кам’яну твердиню, так художнє слово правди має пробуджувати національну самосвідомість нашого народу, особливо тих, хто прийде після нас. Хай молоде покоління ніколи не проймають сумніви, нав’язані нашими ворогами, проте, чи був такий народ **українці**, чи була і чи є така нація. На це однозначно відповів Іван Багряний:

Ми є. Були. І будем ми!
Й Вітчизна наша з нами.”

Зауважимо, що в умовах сьогодення, коли територія нашої держави (український Крим) анексована російськими окупантами, висловлювання Н.Й. Волошиної звучать як ніколи актуально. Безперечно, актуалізація патріотичного, національного та ідейно-політичного виховання повинні стати домінуючими аспектами діяльності вчителів та науково-педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Волошина Н. Й. Крокуймо до успіхів разом / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 1. – С. 2.
2. Волошина Н. Й. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 3. – С. 2-4.
3. Волошина Н. Й. Спогади про незабутніх (продовження) / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 11. – С. 2.
4. Волошина Н. Й. Іван Іванович Огієнко (Митрополит Іларіон) / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 1. – С. 2-3.
5. Волошина Н. Й. Національний мислитель нашого часу. Іван Михайлович Дзюба / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 4. – С. 2-5.
6. Волошина Н. Й. Письменник, педагог і патріот. Микола Никанорович Магера / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 8. – С. 2-4.
7. Глотов Б. Б. Культурно-цивілізаційна ідентифікація українського народу: Монографія / Глотов Б. Б. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський регіональний ін-т держ. управ. УАДУ при Президентові України, 2002. – 216 с.
8. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко // – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 87.

10. Ідеологія державотворення в Україні: історія і сучасність. Матеріали науково-практичної конференції 22–23 листопада 1996 р. – К. : Генеза. – 1997. – 429 с.
11. Історія України / Відп. ред. Ю. Сливка; керівник авт. кол. Ю. Зайцев. – Вид. 4-те. – Львів : Світ, 2003. – 520 с.
12. Історія України в особах : XIX–XX ст. / І. Войцехівська (кер. авт. кол.), В. Абліцов, О. Божко та ін. – К. : Україна, 1995. – 479 с.
13. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації: (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – С. 20–34.
14. Кремень В. Г. Політична безпека України: концептуальні засади та система забезпечення / В. Г. Кремень [та ін.] ; Міжрегіональна академія управління персоналом. – К. : [б.в.], 1998. – 91 с.
15. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Уклад. : В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. ; Під. заг. ред. В. І. Воловича. – К. : Упр. Центр духовн. культури, 1998. – 736 с.

In the article analysed and grounded pedagogical looks of Voloshinoy Nily Joseph in relation to the patriotic becoming and development of student's young people at general school.

Key words: *Voloshina N.J., spirituality, patriotism, consciousness, national school.*

УДК 821.161.2 – 1.09 (477.43)

Лаврусевич Н.О.

ТВОРЧИСТЬ БРОНІСЛАВА ГРИЩУКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ: ЕСТЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР КРІЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИЧНОЇ СПАДЩИНИ Н.Й. ВОЛОШИНОЇ

У статті йдеться про доцільність вивчення на уроках літератури рідного краю творів подільського письменника Броніслава Грищука. Їх тонкий психологізм, естетична складова та проникливий ліризм позитивно впливають на формування всебічно розвиненого читача-старшокласника.

Ключові слова: *подільський письменник, блюз, джаз, психологізм, естетичне сприймання, учень-старшокласник.*

Багаторічні спостереження засвідчують, що якість літературної освіти школяра залежить від рівня сформованості психічних пізнавальних процесів, які, у свою чергу, визначають ступінь проникнення читача в ідейно-естетичну цілісність літературного твору, сприяють розумінню його художнього рівня. Старшокласники є цілком готовими до сприймання творів непростих за формою та змістом: психічно-пізнавальні процеси у них на відповідно високому рівні, певна соціальна поведінка і політична свідомість активно і оперативно вводять їх у життя, навчаючи бачити у фактах, подіях, явищах реальної дійсності життєвоважливі проблеми. Однак іноді у наш швидкий та напружений час втрачається такий фактор як естетична складова у сприйманні та розумінні художнього твору”[3].

Питанню виховання естетично-розвинутого читача присвятила свою методичну творчість Ніла Йосипівна Волошина та продовжувала її, керуючи роботою своїх докторантів та аспірантів. Особливу увагу відомий методист приділяла урокам літератури рідного краю, під її керівництвом троє аспірантів – Горда М.С., Лисенко, А.В., Шульженко В.Г. – успішно захис-

тили дисертації, пов'язані із питанням літературного краєзнавства різних регіонів України. Сьогодні крізь призму методичної спадщини Н.І. Волошиної ми розглянемо принцип роботи вчителя-словесника над оповіданням подільського письменника Броніслава Грищука «На стерні твого дитинства», який рекомендуємо для уроку літератури рідного краю у 10-11 класі загальноосвітньої школи. Оповідання вміщене у двадцятій за рахунком книзі письменника «Блюз у джазових тонах» і вражає глибиною змісту, тонким психологізмом, естетичною складовою та проникливою ліричністю.

Першим етапом роботи може стати пояснення назви збірки, адже слово блюз має музичне коріння, він є імпровізаційною формою музичного жанру, де в композиціях часто використовують тільки основний опорний «каркас» чи мотив, який обігрують сольні інструменти. Дійсно, тематикою джазу захоплювалися не тільки її виконавці, музиканти, а й літератори, кінорежисери та живописці. Деякі літературні твори Харокі Мурокамі Селенджера, Бориса Віана носять саме такий характер. У літературі як і в музиці творці дотримуються певної відповідності: часто музика будується за структурою «питання- відповідь», виражена як у літературному наповненні композиції, так і в музичному. Навіть невибагливий слухач у музичному творі може вловити так званий „діалог” інструментів між собою... Такої ж закономірності дотримується у своїх новелах і Броніслав Грищук, зокрема і в запропонованій для уроку «На стерні твого дитинства», де діалог ведеться між підлітком із давньої світлини та ним же – через багато років – відомим українським письменником.

Так звана розмова із самим собою, але у певному часовому відрізку, надає твору щемкої довірливості, теплої інтимності, щирої відвертості, на яку, на жаль, наші старшокласники не завжди налаштовані. З іншого боку урок носитиме інтегративний характер, якщо акцентувати на незвичній для літературного твору формі блюзу. Старшокласники захоплюються музичними джазовими творами, великою кількістю їх різновидів, можливістю інтерпретації. Цікавим є і те, що блюз-музика позитивно впливає на слухача. Не зважаючи на те, що виконавці виливають біль своєї душі чи радість від спогадів минулого, блюз в музиці несе життєствердуючу енергію, якість просвітлення і умиротворення. Те ж ми можемо сказати і про творчість письменника Броніслава Грищука. Прочитавши його художній твір і зрозумівши так звані питання-відповіді, учні-старшокласники отримають справжній життєвий урок, бо весь твір справді пройнятий вірою, що визволення від неприкаяного існування відбудеться обов'язково, завтра все стане зрозумілим і виявиться на своїх місцях, що так характерно для блюзу.

Для цього автор новели використовує певні прийоми. Так званими блюзовими вставками в канву новели є звертання до образу-символу ранніх необачних лелек: „Одного печального дня (кружляли тоді в заметілі над містом необачні ранні лелеки) я також чи то знічев'я, чи з дурного розуму попався на той некропольський гачок...” [4, с. 137]., а в кінці твору „І хоч на дворі тільки грудень, світанок зими, я тривожно вдивляюся у посивіле небо: хоч би не з'явилися у ньому лелеки! Хоч би не шаленіли у відчаї посеред отої сніжної круговерті! Не знаю, що гірше – випереджати події, а чи спізнюватися на них” [4, с. 145]. Це щось на зразок обрамлення, якщо не брати до уваги філософських роздумів у перших двох-трьох абзацах.

Наступним етапом для естетичного розвитку учня на цьому уроці стане забезпечення сприятливої емоційної атмосфери. Це досягається різними шляхами: вступне слово, нестандартний початок, музичний або ілюстративний фон... У даній ситуації будь-який прийом зіграє на руку вчителю, враховуючи його особисті уподобання чи склад учнівського колективу. На нашу думку, це може бути розповідь про життєвий шлях письменника, демонстрація його фото від дитинства і до зрілості, музичний фон, представлений музичним блюзом у джазових тонах.

Учителю завжди варто відслідковувати емоційний фон уроків і корисним у цьому стане прийом «кольоровий щоденник настрою». Такий прийом доцільніше використовувати у середніх класах, але в даному випадку він буде доречний і для старшокласників. Він використовується для з'ясування емоційної готовності учнів до уроку. Учням пропонується позначити на аркуші паперу колір, який найбільш відповідає настрою, стану душі учня від

сприйняття художнього твору. І якщо учні 5-8 класів малюють, то старшокласники можуть передати його усно.

Твір невеличкий за обсягом, прочитати його зможуть усі учні вдома, готуючись до уроку, але текстуальна робота на уроці проводиться неодмінно. Насамперед пропонуємо учням знайти цитати у тексті на визначення категорії минулого („Не длубайся в зацвілих саркофагах, де спочивають у тиші вчорашні дні. Бо у тій німотній альбомній “археології є щось од психічного вандалізму. А також від мимовільного, позасвідомого самокатування”[4, с. 137].); категорії вічного („Хилить тебе, мов полинову бадилину, до землі. До тверді, з якої вийшов і в яку вернешся у визначений небом невідворотний час”[4, с. 137] ; категорії правди („Правда мистецтва не те саме, що правда дійсності, в кожного з них вона – своя . Але у тому, як ти жив і живеш без мене – правди нема. Ні мистецької, ні історичної, ні житейської. Ніякої. Бо живеш ти не так. Пишеш не те, що варто писати”[4, с. 140].); категорії волі, краси і так далі.

Під час читання може виникнути певна складність із сприйняттям головного героя. Адже розповідь ведеться від першої особи та ще плюс у двох часових проміжках: хлопчика із фотографії та дорослої людини, письменника, автора твору, що наповнює оповідання якимось особливим психологізмом. Зрозуміти психологію підлітка непросто, а митця й поготів. Серед філософсько-теоретичних досліджень поняття «психологізм» чітко розкриває К. Малевич щодо його визначення поняття «людина». Людина, на думку художника-теоретика, являє собою емоціональну суперечливу єдність: «Людина – це те психічне явище, яке перебуває у стані роздвоєння: вона ж собі влаштовує і в'язницю, і варту, хоче себе роззброїти і не може цього зробити, через що деколи позбавляє себе життя» [5, с. 305]. Це визначення як не можна краще передає сюжет твору: ніхто краще тебе самого не знає твоїх помилок, розчарувань і страхів..... Для старшокласника є невідомими страхи людини, що прожила життя: „Невже нічого путнього упродовж десятиліть я не сотворив, не винайшов, не відкрив” [4, с.145]. Для них прийнятною є позиція підлітка: “Я хотів, щоб ти за будь-яких обставин залишався собою. Набуваючи нових рис і якостей не зраджував мене.... ти втратив мене. Перестав дивитися на світ моїми очима. Зрадив мене” [4, с. 141]. Доброю допомогою для вчителя стануть слова О. Архипенка, в його визначенні індивідуальної творчості: «Індивідуальної творчості не існуватиме, якщо не буде психологічних змін одного стану на інший, вищий» [1, с. 212]. І в цьому ракурсі вчитель продовжить роботу над головним образом новели – людини-митця. Щоб попередити помилку учнів щодо можливого роздвоєння особистості героя, вказуємо на те, що це швидше сповідь перед самим собою, аніж протидія собі самому (одинадцятикласники мають змогу порівняти героя новели Броніслава Грищука із головним героєм новели М.Хвильового Я (Романтика).

Від підлітка до відомого письменника пролягли роки, події, що змінили світогляд, сприйняття тих чи інших подій, зокрема мистецтва. Це закономірно, але прочитавши твір ми доходимо висновку: усе своє життя автор відчував життя так, як «отакий собі подільський Гаврош у кортових штанцях на одній підтяжці через плече та полотняній розхристаній сорочці з приколеною на грудях батьківською медаллю «За боевые заслуги»[4, с. 137]. Провести таке посильне для старшокласника дослідження можна, залучаючи усі доступні йому відомості з будь-яких наукових джерел. Пропонуємо звернутися до філософії. Онтологічний напрям філософії авангардної творчості, має можливість досліджувати одну з причин складнощів свідомості людини: «Розмовляти про природу мистецтва означає торкатися складностей не тільки свідомості людини, але й інших світових загадок буття. Глибин мислення. Вищих загадок філософії» [2, с. 133]. Ось як глибоко можна пірнути, занурюючись у таємниці письма нашого подільського новеліста Броніслава Грищука. Особливо це буде цікаво тим учням старших класів, що люблять досліджувати літературу.

І щодо блюзу... Блюз завжди передає свій життєвий досвід іншим людям, тим, хто його слухає і намагається зрозуміти. Така музика допомагала та допомагає вижити у складні часи. Думаю, це актуально сьогодні як для підлітка, так і для зрілої людини, що завершує свій життєвий шлях.

Список використаних джерел

1. Архипенко О. Теоретичні нотатки / О. Архипенко // Хроніка 2000. Наш край : український культурологічний альманах. – Київ : Довіра, 1993. – Вип. 5 (7). – С. 208-255.
2. Бурлюк Д. Фрагменты из воспоминания футуриста. Письма. Стихотворения / Д. Бурлюк. – СПб. : Пушкинский фонд, 1994. – 383 с.
3. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. – К. : Рад. школа, 1985. – 102 с.
4. Грищук Б. Блюз у джазових тонах. Проза поета, поезія прозаїка / Б.Грищук. –Хмельницький: Поділля, 1998. – 247с.
4. Малевич К. Черный квадрат. – СПб. : Азбука, 2001. – 576 с.
5. Мах Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования / Э. Мах. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – 456 с.

The article deals with the feasibility of studying of the works of Podillia writer Bronislav Gryschnik at the lessons of literature of the native land. Their subtle psychology, aesthetic component and insightful lyricism positively influence the formation of thoroughly well-educated senior readers.

Key words: Podillia writer, blues, jazz, psychology, aesthetic perception, senior student.

УДК 373.5:821.161.2

Лілік О. О.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ІМПРЕСІОНІСТИЧНИХ ТВОРІВ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ (НА МАТЕРІАЛІ «БЛАКИТНОГО РОМАНУ» ГНАТА МИХАЙЛИЧЕНКА)

Автор робить спробу проаналізувати «Блакитний роман» Г.Михайличенка в контексті розвитку української імпресіоністичної прози ХХ століття. З цією метою він звертає увагу на проблему визначення жанру твору, стильові особливості роману, своєрідність образної системи. Автор розробляє модель аналізу «Блакитного роману» Г.Михайличенка магістрантами-філологами у ВНЗ, пропонує план практичного заняття, систему запитань і завдань з метою дослідження імпресіоністичної природи твору.

Ключові слова: імпресіонізм, роман, сюжет, образ, практичне заняття.

«Блакитний роман» Г. Михайличенка продовжує імпресіоністично-символістську традицію в українській літературі: дослідники підкреслюють спорідненість цього твору із новелою «Intermezzo» М. Коцюбинського, з творчими пошуками М. Яцкова, Г. Хоткевича. Опитування й анкетування учнів і студентів засвідчило, що вони відчують значні труднощі під час сприймання імпресіоністичних творів, що пов'язано зі стильовими особливостями художніх текстів, специфікою їх композиції і сюжету. Читачі не усвідомлюють художньо-естетичної цінності цих творів, оскільки до сьогодні відсутня методика вивчення імпресіоністичної прози.

Творчість Г. Михайличенка загалом і його «Блакитний роман» зокрема є однією з найбільших загадок літературного процесу першої третини ХХ ст. Уперше твір був надрукований у журналі «Шляхи мистецтва» 1921 року, а згодом вийшов окремим виданням, одержавши неоднозначні, полярні оцінки – від захоплення до різкого заперечення. Дослідники робили спроби проаналізувати символіку твору, його жанрово-стильові особливості, проблематику та зв'язок з тогочасною дійсністю. «Блакитний роман» був сприйнятий критикою як авангардний, епатажний, експериментаторський. В. Коваленко у 20-ті роки ХХ століття

назвав його найзаплутанішим і найнезрозумілішим твором в історії української літератури, а Ю. Якович – одним з найбільш загадкових у світовій літературі. Встановлення комуністичного режиму, утвердження тоталітарного ладу, панування відповідної ідеології призвели до того, що літературний твір фактично був вилучений на тривалий час з мистецького процесу і фактично до сьогодні залишається невідомим широкому колу, а серед літературознавців тривають дискусії щодо художніх особливостей «Блакитного роману».

У процесі розробки моделі вивчення «Блакитного роману» у ВНЗ ми спираємось на теоретичні праці науковців-методистів (Н. Волошиної, А. Градовського, С. Жили, О. Куцєвол, Г. Токмань) і методичні матеріали вчителів-практиків. Метою статті є аналіз «Блакитного роману» Г. Михайличенка як імпресіоністичного твору, розробка моделі вивчення твору студентами-філологами.

Перша третина ХХ століття позначена цілою низкою кризових подій і явищ: Перша світова війна, події національно-визвольної революції, хаос у країні, екзистенціальні стани і невпевненість людей у завтрашньому дні породили нову особистість, людину з розколотою, роздвоєною психікою. Саме така людина стає об'єктом зображення в художній літературі пореволюційного десятиліття, оскільки стандартний, звичайний реалістичний образ, який панував у прозі ХІХ століття, втрачає свою роль, натомість на передній план виходить страдник, бунтівник, здатний до рефлексії, герой з дисгармонійним внутрішнім життям, що перебуває у трагічній суперечності із навколишнім світом.

Саме тому автори-імпресіоністи прагнуть дослідити внутрішній світ такої людини, її реакції на події навколишнього світу, проаналізувати стан особистості і в нормальному, і в екстремальному станах. Для таких текстів характерним є відтворення психіки героя через потік думок, асоціацій, вражень, спогадів, які пов'язані, насамперед, з перебігом переживань [4]. Заглиблення героя у спогади чи мрії відбиває те, що він переживає саме у цю мить, і пов'язане з його сприйманням дійсності. Так, у «Блакитному романі» події переносяться із зовнішнього життя у внутрішній світ героя, у сферу сприймання, спогадів, самоспостережень наратора. Про реальні події ми дізнаємося з коротких натяків, які подає автор: революція – «червона заграва», катівні, в'язниці, де часто перебував Г. Михайличенко за свою політичну діяльність – «вогкий льох», дача під Києвом, на якій переховувався автор і яку називали «На Кручі» – «Темно й дико на дачі. На Кручі над насипом грізним центрозалізничці...» [5, с. 108].

Головна увага приділяється внутрішньому світові головного героя. Очевидно з цим фактом пов'язані жанрово-стильові особливості твору. Читач одразу звертає увагу на ритмічність художньої мови твору, що наближає «Блакитний роман» до поезії: «У темних проваллях одвічної тайни снувалась легенда аорист. Знаки незнані і давні Твою тамували блакить. Чийсь придорожній надгробок з дикого каменю дороговказом шлях Твій відзначив, нудьгу невимовну й байдужу у душу Тобі навівав» [5, с. 107]. У розділі «Коли пожовкне листя» автор використовує ритмічну, іноді римовану мову для поглиблення психологізму і підкреслення важливості і щирості почуттів ліричного героя: «Від блідоокої Іріс з поцілунком смерти тьмавий незримий ефір Нілі свяченого твір златно-срібній осені в жертву мою насолоду коханням приніс, насолоду смертю Іріс...» [23, с. 100]. Основним композиційним прийомом «Блакитного роману» є рефрен, який нагнітає емоційну напругу: «Первісний шал і дикунська невибагливість», «Вона щодня носила квіти до підніжжя свого улюбленого, оповивала його камінь своїми гарячими руками й лащилась до нього гнучким смуглявим тілом» [5, с. 98].

Це дало змогу літературознавцям розглядати твір як поезію в прозі. А. Підпалий вважає «Блакитний роман» «стопроцентною поезією», підкреслюючи його ритмічність і ліризм. Р. Мовчан наголошує на тому, що він написаний як антироман, у якому до невпізнання зруйновано не лише такі соціальні моделі, як «людина і клас», «людина і нація», «людина і суспільство», а навіть вічну, універсальну модель «людина і світ». Натомість, як стверджує дослідниця, зовсім по-модерністському моделюється співвідношення відчуття й реальності, душі й тіла: душа промовляє мовою тіла (письменник замінює опис почуттів еротичними

сценами), а реальність – революційні події в Україні – переноситься в трансцендентну площину [6, с. 86]. Це моделювання здійснюється на рівні сюжету, який є хаотичним і тримається на інтимних стосунках героїв. Ми схилиємося до думки про приналежність «Блакитного роману» до жанру імпресіоністичної повісті, яка була популярна в творчості багатьох письменників ХХ ст. До цього жанру зверталися А. Головка, М. Івченко, М. Хвильовий, Г. Косинка, О. Турянський, В. Підмогильний, П. Панч, які спиралися на досвід своїх попередників та європейських імпресіоністів.

«Блакитний роман» складається із восьми частин: «Інтродукція», «Коли пожовкне листя», «В садку коло хати», «Палала червона заграва», «Аорист», «Під місячним промінням», «Блакитні душі», «Посвята» [5]. Кожен із розділів має свій настрій, відповідну колористику та наскрізний мотив оповіді. Основою побудови імпресіоністичного твору є не розвиток подій чи сюжет, а відтворення емоцій і вражень ліричного героя. Це дає змогу дослідникам говорити про кільцеву та мозаїчну структуру цього твору, що також пов'язано з поєднанням в оповідній манері письма епічного, ліричного та драматичного начал [7].

Художній твір має специфічний хронотоп, завдяки якому увиразнюється картина відображення: сьогодення переривається вкрапленнями минулого та майбутнього, тобто спогадами, напливами, мареннями, роздумами, мріями. Читач не може зрозуміти, у якій хронологічній послідовності відбувалися події в житті головного героя «Блакитного роману», він то перебуває в центрі подій (наприклад, розстріл людей з кулемета, лежачи на даху), то одразу ж переноситься за межі міста, «у якому нема жодного уряду» і опиняється поряд з Чоловіком, спостерігаючи «червону заграву» зі сторони. Так само оповідь переривається частими мареннями головного героя, снами: *«Білі ночі рідко бувають. Ти не спав, але снів. Білі ночі холодні. Білі ночі думку твою устрикнули. Твоя думка проснулася, встала. Ти визирнув у вікно і побачив – Блідою вулицею міста йшла Іріс з Чоловіком у парі. Лащилась палко до нього»* [5, с. 115]. Така часово-просторова організація твору закладає фундамент для сюжету та композиції: сюжетність повністю відсутня в «Блакитному романі». Імпресіоністична повість, на думку С. Журби, є сюжетно-композиційно нескомпонованим твором, бо визначити основні елементи її оформлення у традиційному значенні майже неможливо. Її структура нагадує фреску [3].

Фрагментарність, обірваність і нечіткість спостерігається і у формі викладу. Оповідач є дещо відстороненим «Я», яке з відстані розповідає про події та переживання головного героя «Ти», адресуючи свої слова то до читача, то до самого головного героя. Проте подекуди він також втручається у свій власний виклад, взаємодіючи з героями повісті: *«Я часто одвідував Іну. Я б хотів вітати й Тебе, але Ти не звертав на мене уваги: я часто одвідував Іну»* [5, с. 114]. Іноді ми навіть не можемо відділити мову оповідача від невласне прямої мови головного героя, проте в деяких епізодах ми чітко бачимо саме бажання, думки, прагнення оповідача, які проглядаються з-під нагромадження різноманітних настроїв героя «Ти».

Іншою характерною рисою імпресіоністичного письма є його зв'язок з іншими видами мистецтва. Уже з самої назви «Блакитного роману» ми можемо зробити висновок про близькість літературного твору з малярським, що пояснюється пошуком автора відповідної форми для відтворення почуттів і переживань «Ти»-героя. Афективні, істеричні стани душі головного героя передаються засобами живопису, тобто різноманітними відтінками кольорів, замальовками. Також автор використовує слухові (наприклад, вітровий голос Чоловіка) і тактильні, фізичні асоціації (шумування крові, відчуття поцілунку). Усі ці прийоми витворюють цілісну картину внутрішнього світу «Ти» і є одним із основних прийомів імпресіоністичного стилю письма.

Блакитний колір, що з'являється у заголовку, має різне семантичне, інколи антитетичне навантаження, майже кожна важлива подія чи деталь «вифарбована» у нього [2, с. 205]. Описуючи головного героя Ти, автор говорить про *«блакить стоячих вод, оздоблених блідо-зеленою ряскою»*, *«...блакить безмежних глибин холодних океанів»*, *«блакить одвічної порожнечі»*. Зовсім іншим постає блакитний при описі Іни: *«В її душі була блакить свіжого весня-*

ного неба, блакить веселих квітів сонячної левади, омитих прозорою росою» [5, с. 198]. Якщо у Ти блакить «тьмава», холодна, бо його душа є «порожньою безодньою», а у Іни – світла, «осліплюче яскрава сонячна блакить», бо душа її відзначалась «повнотою осяйного змісту». Різні відтінки блакитного кольору спричиняються до різного його сприйняття. В основному ж блакить цього твору пов'язується з блакиттю героя Ти. Він притягував до себе абсолютно всіх людей, поглинав, як безодня, і в цьому помічницею була особлива блакить. Якщо Ти перебуває у пошуках чогось незвіданого, прагне до Мрії, то Іна видається більш «земною», прагне влаштувати і мати «земнее» щастя, бути з коханою людиною.

Саме безіменний, невідомий Ти є головним героєм. В.Гадзінський убачав у ньому узагальнений образ українського народу. І.Приходько і С.Журба зазначають, що вибір імен Я, Ти – це просто данина часу: «Тенденція до змалювання безіменних героїв була поширеною у 20-х роках, що, зокрема, спостерігаємо у повістях А. Головка та Г. Михайличенка» [3]. Можливо письменник обирає займенник «ти», щоб показати читачеві близькість героя-оповідача з героєм Ти, достовірніше передати його вчинки й почуття.

Подекуди дослідники тлумачать образи Я й Ти як розчленування головного образу твору: «Ти» – це стан трансу, де не існує почуттів (точніше вони настільки великі, що зливаються з чимось надзагальним і надреальним (блакить), а «Я» – це той же образ, але в стані раціо)» [3].

«Блакитний роман» Г.Михайличенка пропонуємо для аналізу магістрантам-філологам у контексті вивчення курсу «Художні системи в українській літературі ХХ-ХХІ століть». У процесі аналізу імпресіоністичної прози відбувається формування світогляду студентів, виховання високих моральних якостей та естетичних уподобань студентів. На думку Н. Волошиної, показниками естетичного розвитку особистості є емоційно-чуттєва розвиненість, уміння естетично сприймати й оцінювати предмети і явища навколишньої дійсності, творча активність особистості, сформованість її естетичних смаків та ідеалів [1].

Безперечно, твір складний для дослідження, проте вважаємо студентів уже достатньо підготовленими для такої діяльності, оскільки вони озброєні знаннями з філософії, культурології, теорії літератури, добре орієнтуються в подіях української історії ХХ століття, особливостях світового й вітчизняного літературного процесу. Про імпресіонізм як художню систему вони отримали знання з різних дисциплін, але викладач має переконатись у тому, що магістранти мають уявлення про імпресіонізм, художні особливості імпресіоністичних творів (потік свідомості, візії, марення, поезії в прозі, синтез мистецтв), основних представників у різних видах мистецтв. Це можна зробити під час лекційного заняття, присвяченого художнім системам імпресіонізму й експресіонізму. Лекцію доцільно провести в інтерактивній формі, вона може відбуватися в діалогічній формі з вкрапленнями студентських доповідей, з використанням елементів дискусії. Метою такої лекції буде систематизація і узагальнення знань студентів про імпресіонізм, виявлення і заповнення «білих плям». Викладач попередньо готує систему запитань і завдань, які стимулюватимуть розумову активність студентів, спонукатимуть їх до роздумів, дискусії.

- Визначте художні особливості імпресіоністичної прози. Як Ви вважаєте, імпресіонізм як літературний напрям належить до реалізму, модернізму чи є переходовим явищем?
- Визначте хронологічні межі українського літературного імпресіонізму. Хто з представників цієї художньої системи Вам відомий?
- З якими художніми системами межує імпресіонізм? Визначте спільні і відмінні риси імпресіонізму й експресіонізму.

Грунтовно проаналізувати сам роман студенти можуть під час практичного заняття. Тема: «Блакитний роман» Г. Михайличенка – феномен української імпресіоністичної прози».

Мета: ознайомитися з творчістю Г. Михайличенка, виділити характерні риси стилю письменника; визначити місце його творчості в українській літературі; розглянути «Блакитний роман» Г. Михайличенка як унікальний зразок українського імпресіонізму, визначити його жанрові та ідейно-тематичні особливості; схарактеризувати образи і символи твору.

План

1. «Блакитний роман» – вершина творчої еволюції Г. Михайличенка: історія написання і публікації твору, його автобіографізм.
2. Жанрово-композиційні особливості «Блакитного роману». Проблема визначення жанру твору.
3. Ідейно-тематичне тло твору.
4. Проблематика «Блакитного роману» Г. Михайличенка (філософські (загальнолюдські) проблеми, проблеми національного характеру).
5. Образна система «Блакитного роману»: образ Чоловіка; образ Іріс; образ Ясі; образ Ганки; образ Іни; образ героя «Ти»; образ оповідача.
6. Місце «Блакитного роману» Г. Михайличенка в історії української літератури.

Методичні рекомендації

Під час аналізу роману необхідно звернутися філософських концепцій З. Фрейда, К. Юнга, Ф. Ніцше, а також творчості художника-імпресіоніста М. Глуценка.

Ознайомтесь з життєвим і творчим шляхом Г. Михайличенка, зокрема, з його політичною діяльністю. Під час аналізу образної системи можна виконувати індивідуальні завдання-проекти, присвячені одному якомусь образу.

Зверніть увагу на хронотоп твору, кольористику, особливості композиції.

Додаткові запитання до студентів

1. У межах якої художньої системи, на Вашу думку, створений «Блакитний роман»? Доведіть свою думку.
2. Як відображено філософію життя і смерті в повісті?
3. Як, на Вашу думку, виявляється концепція психоаналізу З. Фрейда в образі головного героя? Схарактеризуйте особистість, змальовану Г. Михайличенком, з точки зору фрейдизму.
4. Якою є концепція кохання в «Блакитному романі»?
5. Чи існує можливість гармонізації особистості головного героя? Запропонуйте власну модель.
6. Поміркуйте над висловом М. Глуценка «Все живе після акту вмирає». Як він пов'язаний з «Блакитним романом» Г. Михайличенка та його ідеєю, проблематикою?
7. Зробіть характеристику «фонових» образів «Блакитного роману»: сфінкс, лотос, місяць, льох, дача. Яку роль вони виконують у творі?
8. Як і з якою метою Г. Михайличенко використовує кольори та їх відтінки?
9. Порівняйте «Блакитний роман» Г. Михайличенка і новелу «Intermezzo» М. Коцюбинського за сюжетно-композиційними особливостями, образом ліричного героя, засобами творення образів, стильовими особливостями.

Сподіваємося, що у процесі аналізу твору Г. Михайличенка відбудуться зміни у сприйманні студентами імпресіоністичних творів, поглибиться процес їх естетичного осмислення.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.Й. З теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова / Н.Й.Волошина // Педагогіка і психологія. – 1996. - №3. – С.9-18.
2. Гладка І.С. «Блакитна троянда» Лесі Українки та «Блакитний роман» Гната Михайличенка: спроба компаративістського аналізу / І.С.Гладка // Учені записки Таврійського національного університету ім. В.І.Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». – 2011. – Том 24 (63). - № 1. – Ч.2. – С. 204-208.
3. Журба С.С. Художній світ української імпресіоністичної повісті 20-х років ХХ ст. – Автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.01.01 / Тернопільський державний педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка. – К., 1999.

4. Кузнецов Ю.Б. Імпресіонізм в українській прозі кінця XIX – початку XX ст. (проблеми естетики і поетики). – Автореф. дис ... д-ра філол. наук: 10.01.01; 10.01.06 / НАН України. Ін-т літератури ім. Т.Г.Шевченка – К., 2004. – 40 с.
5. Михайличенко Г. Блакитний роман [Текст] // Березіль. – 1992. – №9 – 10. – С. 98-117.
6. Мовчан Р. Гнат Михайличенко і його проза [20-30-х рр. XX ст.] // Київська старовина. – 2000. – №4. – С.84-91.
7. Яремкович М.А. Проза Г.Михайличенка (особливості проблематики та поетики). – Автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.01.01 / Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 16 с.

The author tries to analyze the “Blue novel” by H. Myhaylychenko in the context of Ukrainian impressionistic prose of the twentieth century. She draws attention to the problem of defining genre, stylistic features of the novel, the originality of the image system. She proposes a model of analysis “Blue novel” by H. Myhaylychenko for philologists-undergraduates in universities, offers a practical lesson plan, a system of questions and tasks to study the impressionistic nature of the work.

Key words: *impressionism, novel, story, image, practice session.*

УДК 373.5.016:82.02

Нежива Л. Л.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО ЛІТЕРАТУРНІ НАПРЯМИ

У статті висвітлено результати констатувального зрізу стосовно стану сформованості великостильової компетентності старшокласників. Під час анкетування учнів та виконання ними літературознавчих завдань було визначено рівень засвоєння різностильових творів українського письменства. Результати дослідження проілюстровано роботами старшокласників.

Ключові слова: *великостильова компетентність, літературний напрям, рівні сформованості знань і умінь, діагностика навчальних досягнень, констатувальний зріз.*

Ураховуючи набутки сучасного літературознавства, в шкільній літературній освіті все гостріше постає проблема вивчення літературних напрямів. Її актуальність уже не викликає сумнівів, оскільки вільне оперування великостильовими орієнтирами сприяє не тільки глибокому проникненню в сутність літературного твору, пізнанню його таїни, а й розширює межі діалогу з мистецтвом. Різні методичні аспекти вивчення літературних напрямів актуалізовано в працях учених, зокрема А. Градовського – компаративне вивчення бароко, романтизму, символізму, С. Жили – вивчення рис експресіонізму та імпресіонізму засобами кіномистецтва, А. Ситченка – стильовий аналіз художнього твору, Г. Токмань – методика систематизації інформації про літературний напрям у блоки, ефективні прийоми засвоєння теоретико-літературних понять та ін. Важливими в дослідженні визначеної проблеми є наукові праці Н. Волошиної, яка окреслила напрями збагачення естетичного досвіду читача літературознавчими ключами. Естетичні категорії великих стилів відбивають зміни образу світу й пояснюють оригінальність змісту і форми творів, тому не випадково в підручнику «Наукові основи методики літератури» окрему розвідку присвячено огляду літературного періоду з розкриттям творчих методів та провідних напрямів. У методичному алгоритмі вивчення оглядової теми, що запропонувала Н. Волошина, видається цікавим «визначення «нерва» і образу епохи, її літературної, музичної, образотворчої емблеми» [1, с. 115], що наштовхує на думку про необхідність унаочнення великих стилів знаковими ейдосами, які в майбутньому

допомагатимуть учням орієнтуватися в світі мистецтва. Також, вивчаючи літературний процес певного періоду, пропонується ознайомлення з різними художніми системами, літературними об'єднаннями, основними темами і проблемами, новими героями, найвідомішими письменниками тощо. Однак знання літературних напрямів у шкільній практиці не перевірялися.

Автором цієї статті неодноразово наголошувалося на важливості оволодіння старшокласниками великостильовою компетентністю, сутність та індикатори сформованості якої обговорювалися в рамках конференції «Modern problems of education and science» [2]. Досліджуючи проблему, ставимо мету: проаналізувати виконання старшокласниками спеціально розроблених літературознавчих завдань й визначити рівень засвоєння різностильових творів українського письменства.

У констатувальному експерименті взяли участь 476 учнів із шкіл 5 регіонів України (Луганської, Полтавської, Рівненської, Харківської областей, АР Крим). Результати виконання старшокласниками експериментальних завдань дозволяють визначити рівні сформованості великостильової компетентності за критеріями: знання і розуміння теоретико-літературних понять, пов'язаних з літературними напрямами, асоціювання їх з художніми творами; оволодіння навичками художньо-стильового аналізу та інтерпретації літературних творів; розуміння художнього твору в літературознавчому, загальномистецькому, культурологічному контекстах.

Високий рівень відзначається наявністю цілісної системи теоретико-літературних знань про мистецькі напрями; виявленням широкого спектру емоційно-художньої рефлексії в процесі сприйняття різностильових художніх творів; асоціюванням назви напрямку з митцями (насамперед письменниками) і літературними творами (меншою мірою – з живописом, архітектурою, скульптурою, музикою, театром, кіно тощо); вільне оперування універсальними стильовими ключами під час аналізу та інтерпретації літературних текстів, компаративних досліджень; розумінням міжмистецьких впливів, взаємозв'язків, аналогій на рівні естетики великих стилів; усвідомленням світоглядних орієнтирів, художньо відтворених письменниками; уміннями узагальнювати знання про мистецький напрям й творчо застосовувати їх у власних висловлюваннях про літературу.

Достатній рівень передбачає здатність до відповідного емоційного сприйняття художнього твору, наявність у старшокласника достатнього обсягу теоретико-літературних знань, що допомагають розуміти специфіку різних стилів у літературі, але не повною мірою застосовуються в дослідженнях стильових мистецьких явищ; сформованість умінь асоціювати назви напрямів з письменниками або творами, розрізнено виявляти ознаки великих стилів у процесі аналізу художніх творів, порівнювати деякі стильові характеристики літературного твору з подібними в інших видах мистецтва.

Середній рівень характеризується фрагментарністю та несистематизованістю знань старшокласників про літературні напрями українського письменства, що не дає можливості повною мірою розуміти естетику різностильових художніх творів, тому їх сприйняття лишається на рівні наївно-реалістичного підходу, емоційного сприйняття художнього твору з орієнтирами на життєвий досвід. Учні відчувають труднощі й помиляються у визначенні творів чи письменників, які репрезентують напрям. Через недостатність естетичного досвіду не виявляють інтересу до різних стилів в українському письменстві й, здійснюючи аналіз твору, не вирізняють стильових ознак.

Низький рівень визначається тим, що учні неправильно називають літературні напрями, не асоціюють їх з письменниками чи художніми творами. Старшокласники виявляють байдужість до художніх творів і митців, не усвідомлюючи їх значення для власного естетичного розвитку. У відповідях учнів відсутні будь-які коментарі з власними судженнями. Спроби аналізу художнього твору зводяться до наївно-реалістичного тлумачення.

Перше завдання планувалося як репродуктивне, однак передбачало виявлення розуміння літератури в контексті світової художньої культури. Учні 10 класу відповідали на питання:

«З якими творами літератури та інших видів мистецтва асоціюється реалізм, натуралізм, імпресіонізм, експресіонізм, символізм?». Учням 11 класу пропонувалося асоціювати з певними художніми творами футуризм, екзистенціалізм, постмодернізм. Повною правильною відповіддю вважалася така, в якій учень називав відповідники з різних видів мистецтва. Результати виконання цього завдання засвідчили переважно середній і низький рівень знань великих стилів. Старшокласники плутають письменників, які репрезентують стильові доміанти напрямів модернізму, проте переважна більшість правильно асоціюють реалізм з творами І. Нечуя-Левицького і Панаса Мирного. Учні намагалися пригадати твори світової літератури, що репрезентують літературні напрями, але не завжди успішно. Нечисельними є роботи, у яких названо твори живопису імпресіоністів та експресіоністів.

Виконання другого завдання було спрямовано на перевірку рівнів усвідомлення старшокласниками різних форм художнього відтворення, стильової специфіки мотивів, образів, мови, художніх засобів літературних творів, умінь зіставляти різні стильові явища й виявляти їх своєрідність. Зміст завдання для десятикласників: «Прочитайте уривки художніх творів. За законами яких літературних напрямів їх створено? Визначте стильові риси та художні засоби на підтвердження думки».

Учням пропонувалося проаналізувати уривки літературних текстів. Уривок перший з твору І. Нечуя-Левицького «Бурлачка» зі слів: «Недалеко од Керелівки стоїть маленьке село Комарівка. Дорога в село йде з такої крутої гори, що, їдучи, треба вставати з воза, щоб не перекинутись» до слів: «В Комарівці як і в інших невеликих селах того краю, люди дуже схожі одні на других: і чоловіки, і жінки однакові на зріст, високі, рівні станом. Всі люди гарні, чорняві, з темними очима. Глянеш на людей, і здається, неначе всі вони між собою брати та сестри, неначе вони народились од однієї сім'ї». Другий уривок з твору М. Коцюбинського «На острові» зі слів: «А я дивлюсь на небо. Воно сьогодні тихе, синє, глибоке і так щедро спливає униз, що маю певність: се воно наливає море блакиттю» до слів: «Сонце бродить серед інкрустацій тіней – чорне по золотому, а я чую тихе шемрання голого винограду, одвітні зітханні землі і бачу жилаві руки, подібні до лоз, бронзові обличчя, що вихиляються раз у раз, аби кинуть мені щире золото привітання: «Добрий день... добрий день...». Третій уривок з новели В. Стефаника «Сон» починається зі слів: «Спав твердо. Ліс шумів, стогнав, тонкі шепти рвалися з маленьких галузок і падали разом із змерзлим інеем» до слів: «Балакав крізь сон і за кожним словом випускав з уст сніп білої пари. Голос його йшов вітром до ліса і бився довго від одного дерева до другого. / – Не рунтай того, бо воно зароблене, ти від мене береш, доброго багача знайшов... / Здоймив кулак, але він безсильно зсунувся на сухе бадилля».

Письменники і твори не вказувалися, оскільки для завдань обиралися тексти, не передбачені шкільною програмою. Таким чином перевірялися вміння застосовувати стильові орієнтири в самостійному читанні. Учні могли впізнати письменника за стилем. Небагатьом вдалося правильно визначити елементи реалістичного пейзажу, літературної імпресії та експресії. Наведемо приклад відповіді достатнього рівня. Аліна З.: «У першому уривку автор намагається якнайреальніше, з точністю в деталях зобразити місцевість. Живописність реалістичного пейзажу досягається використанням низки епітетів «крута гора», «чорні колеса», «синій дим», «біла церква», порівнянь, наприклад «долина заросла садками, неначе повилася густим хмелем». У другому уривку пейзаж постає із вражень літературного героя й нагадує «Intermezzo» М. Коцюбинського. У художньому творі часто вживаються метафори «небо спливає униз», «дрімають скелі», «сонце бродить» тощо. В описі навколишнього відображається настрій людини. Усе, що відкривається зору героя, його заспокоює й радує. Третій уривок складається з коротких лаконічних речень, пейзажний малюнок змальовано дуже скупю. Мені не вистачає детальних подробиць. Здається, усім керують емоції».

Учням 11 класу необхідно було порівняти образи міста, створені за мистецькими законами футуризму, екзистенціалізму, натуралізму. Для аналізу пропонувався вірш М. Семенка «Місто»: «Блимно і крапно / блиск лініями / тремтіння фігурами / сунуть / лізуть / повзуть / пересо-

вуються / симетричність / німих пересовувань...». Другий уривок з роману В. Підмогильного «Місто»: «...скучив за Києвом. Стояв коло шибки в вагоні й дивився – він широко лежить, як величезний краб. І будинки здаються картонними на горбах. Великий, чарівний! Коли зійшов з вагона, коли відчув під ногами його ґрунт, коли побачив себе в ньому – я затремтів. Це дурниця, звичайно. Але де ви знайдете такий простір, таку могутню розлогість вулиць? І на кожному кроці бачите спогади, ступаєте ногами в сліди предків. Вчора я обійшов його, оглянув усе, навіть знайомі ганки. І бачу – все як було, немов мене чекало. Чудне почуття – немов чекало мене! Мені здається навіть, що до людини не можна так прилюбитись...». Третій уривок з роману І. Франка «Борислав сміється»: «Буря збиралася над Бориславом – не з неба до землі, але з землі проти неба. На широких болонню, на бориславській і банській толоці, збиралися грізні хмари: се ріпники сходилися на велику робітницьку раду. Всі цікаві на нову, досі нечувану появу; всі повні надії і якогось таємного страху; всі згідні в роз'яренні і ненависті на своїх гнобителів. З гамором або шепотом, більшими або меншими купками, з горішнього і долішнього кінця або із середини Борислава плили-напливали вони. Чорні зароплені кахтани, лейбики, сіряки та гуні, такі ж сорочки, переперезані то ремнями, то шнурками, то ликом, бліді, пожовклі та позеленілі лица, пошарпані та зароплені шапки, капелюхи, жовнярські «гольцмици», бойківські повстяні крисані та підгірські солом'яники, – все те густою, брудною, сірою хмарою вкривало толоку, товпилося, хвилювало, гомоніло, мов прибуваюча повінь».

Детальний аналіз учнівських відповідей показав, що більшість старшокласників відчують труднощі, пов'язані із стильовим аналізом та інтерпретацією літературного твору, чим зумовлено значне звуження діапазону емоційного сприйняття різностильових художніх текстів. Високими балами оцінювалися роботи, в яких правильно було визначено стильову домінанту, а емоційні оцінки художніх образів обґрунтовувалися логічними узагальненнями на основі глибоких теоретико-літературних знань. Наведемо фрагмент відповіді високого рівня. Надія П.: «У першому уривку місто бачимо як «диференційовану геометрію химерних кутів і будов». Автор (схожий за стилем на М. Семенка) визнає культ машини, тому місто у його вірші асоціюється з величезним механізмом. Завдяки своєрідній мові футуризму, неологізмам, рвучким фразам відчувається постійних рух, динаміка, метушливість, гамір міста. Людина має відчутти ритм міського життя у його швидкоплинності, мінливості, й водночас химерності, таємничості. Другий образ постає з уявлень героя, який відчуває його велич і чарівність, могутність та історичність. Швидше за все той, хто розповідає про Київ, знайшов своє місце в ньому, зріднився з ним й відчувається органічно. Третій образ міста схожий на репортерський опис з місця подій. Натуралістична картина Борислава змальована сірими, похмурими фарбами, її заповнюють робітницькі «чорні зароплені кахтани», «сорочки, переперезані то ремнями, то шнурками», «бліді, пожовклі та позеленілі лица» тощо. З цього уривку постає робітниче місто – місто гнаних і гноблених, де концентрується ненависть і злість до гнобителів. Мені найбільше імponує образ міста, в якому людина шукає своє місце в житті й знаходить його, а це означає знаходити себе».

Порівняємо з відповідями достатнього рівня. Олексій Н.: «Перший образ міста викликає враження швидкоплинності життя в ньому. Своєрідна мова із звуковими асоціаціями руху й гамору, без розділових знаків, різкість вислову свідчить про те, що у місті відсутні спокій і гармонія. Другий образ міста постає з уявлень героя, який любить Київ, сумує за ним, що передається й читачеві. В уяві героя місто постає достатньо поетичним. Такі почуття були в героя урбаністичного роману «Місто» Степана Радченка. Третій образ більш конкретний, що виражено великою кількістю прикметників. Отже, перший образ – це образ типового промислового міста, де все відбувається швидкоплинно й метушливо. Другий образ міста абстрактний, постає з суб'єктивних уявлень героя, третій наповнений конкретикою. Усі три образи різні й кожен з них має свою атмосферу, зумовлену ставленням автора до міста й стилів його відтворення».

У відповідях середнього рівня бракувало логічних узагальнень щодо стильових відмінностей образу міста, старшокласники спиралися тільки на емоційне сприйняття. Наприклад, робота Лілії М.: «У першому уривку описано місто з німими, рухливими фігурами. Саме геометрія передає емоції й враження від міста і того, що тут відбувається. Кожна деталь має сенс. У наступному уривку герой оповідає, як повернувся до рідного міста. Ті емоції, що передав письменник – щирі. Така любов є в кожного. Ми можемо її не помічати, але перебування далеко від дому активізує такі почуття. У третьому уривку описано буденні обличчя людей. Через їхні емоції місто стало темним, почали збиратися хмари. Ці три образи дуже несхожі між собою: перший доводить, що будівлі не такі вже й кам'яні, другий – це образ міста, яким відчуває його герой, третій сприймається як байдужість до того, що тебе оточує».

Відповіді низького рівня хибують на описовість, матеріальність образів, нерозуміння їх художньої природи. Наведемо фрагмент типової відповіді без редакторських втручань. Юлія П.: «У другому уривку місто замальовується при гарній погоді, за гарних обставин. Людина, яка приїхала дуже скучила за ним, це її улюблене місто, тому й описується гарно. У третьому уривку описано погану погоду в місті. Воно виглядає не так приємно, стає дуже страшно. Практично неможливо описати його в усій красі. В обох уривках описано місто, але за різних обставин». Рівні знань учнів 10 та 11 класів за результатами виконання цього завдання: відповіді високого рівня – 0,8 %; достатнього рівня – 9,6 %; середнього рівня – 53,6 %; низького рівня – 36 %.

У процесі виконання десятикласниками третього завдання («Поясніть особливості втілення техніки пластичних мистецтв, живопису, музики в літературних творах») передбачалося виявити рівень освоєння учнями художнього образу світу, що виявляється в розумінні міжмистецької взаємодії літератури з архітектурою, скульптурою, живописом, музикою. На жаль, жоден з опитуваних старшокласників не пригадав впливу барокової архітектурної вибагливості, ускладненості, вишуканості форми на розвиток фігурної поезії, спорідненості образотворчої і літературної імпресії (експресії), музичності літератури символізму. Учні не усвідомлюють, що письменник-імпресіоніст, творчо застосовуючи в літературі техніку живопису, а письменник-символіст – музичну техніку, значно збагачують і урізноманітнюють можливості словесного мистецтва. Натомість, у деяких роботах названо твори різних мистецтв, основою яких є літературний твір: вірші, що виконуються як пісні; кінофільми, театральні вистави, створені за літературними творами; картини, на яких відтворено літературні образи тощо. Про порівняння на рівні великого стилю не йдеться. За результатами виконання десятикласниками третього завдання, високому рівню відповідає 0,5 % робіт; достатньому рівню – 2,7 %; середньому рівню – 58,2 %; низькому рівню – 38,6 %.

Третє завдання для учнів 11 класу: «Вам пропонується написати статтю в шкільну літературну газету на тему: «У стильовому калейдоскопі мистецького світу». Про який літературний напрям ви напишете і яких улюблених письменників представите читачам? Обґрунтуйте свою думку». Його виконання було спрямовано на виявлення зацікавлень різностильовими художніми творами, а також творчих здібностей старшокласників. Пропонуючи написати нариси в шкільну літературну газету, передбачалося отримати відгуки про вивчені твори, у яких виявилися б стійкі інтереси в світі мистецтва. Типовим розв'язанням цього завдання були відповіді, у яких називалися, більшою мірою необґрунтовано, автор і твір, стихійно відтворювалася частина змісту. Більшість старшокласників, на жаль, не оволоділи належним чином стильовими ключами, необхідними для глибокого осягнення різностильових художніх творів, й показали низький рівень сформованості великостильової компетентності. Рівні знань учнів 11 класу за результатами виконання третього завдання: високому рівню відповідає 0,5 % робіт; достатньому рівню – 5,9 %; середньому рівню – 58,4 %; низькому рівню – 35,2 %.

Беручи до уваги низьку успішність у засвоєнні великостильових теоретико-літературних ключів і їх застосуванні під час аналізу різностильових творів, вважаємо необхідним створення методичної моделі вивчення літературних напрямів, що допоможе вчителям-словесникам

організувати вивчення складних теоретико-літературних понять, урізноманітнити підходи до аналізу й інтерпретації художнього твору, враховуючи його стильову природу, збагатити естетичний досвід старшокласників.

Список використаних джерел

1. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Н.Й. Волошиної – К. : Ленвіт, 2002 – 344 с.
2. Нежива Л. Великостильова літературна компетентність: індикатори сформованості / Л. Нежива // Modern problems of education and science. Budapest. 2014. January 28-30 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://scaspee.com/6/post/2014/02/the-competence-formation-in-the-sphere-of-literary-directions-nezhyva-l.html>
3. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г.Л. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.

The article reflects the results of the ascertaining experiment regarding the status of competence development of senior pupils in the field of literary directions. During the questioning of students and execution of literary tasks by them, it was determined the level of mastering by students of various styles of works of the Ukrainian literature. The research results are illustrated by works of senior pupils.

Key words: *competence in the sphere of literary styles, literary direction, levels of knowledge and skills development, diagnostic of academic achievements, ascertaining experiment.*

УДК 378.147.091.31-051:81'243(410)

Никитюк С.І.

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ СИСТЕМИ ЗАОЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті визначено й охарактеризовано провідні чинники виникнення та розвитку системи заочної підготовки вчителів іноземних мов Великої Британії. Автор означив її переваги та перспективи.

Ключові слова: *заочна освіта, Велика Британія, іноземні мови, чинники, сучасні зміни, виникнення.*

Аналіз літературних та Інтернет-джерел свідчить про посилення інтересу до проблем виникнення і розвитку заочної освіти (ЗО) у Великій Британії. Питання освітньої політики вчителів іноземних мов (ІМ) у цій країні досліджували Г.О. Андреева, І.П. Задорожна, Ю.В. Кіщенко, О.Ю.Кузнецова, В.М. Кушнір В.В. Лапчинська, О. Локшина, А.В. Парінов, Л.П. Пуховська, С.І. Синенко Є.С. Спіцин, С. Старовойт, Н.В. Федорова, Г.М. Фролова, Н.П. Яцишин.

Д. Антонова, І.В. Василевська, А.П. Гризуліна, П.А. Жильцов, В. Зубко, К.В. Корсак, П. Круглов, О. Малінко, В.І. Овсянніков, П.Н. Османова, О.Б. Разумова, Л.Н. Тарасюк, Л.О. Торяник, К.М. Цейкович; А. Вільяроель, Дж. С. Даніель, К. Д'юк, Е. Кей, Т. Кей, О. Петерс, Г. Рамбл, А. Тейт розглядали тенденції розвитку заочної освіти, у тому числі британської.

Питання розвитку ЗО іноземних мов не є новим. З огляду на успішний розвиток цієї форми навчання у Великій Британії, намагатимемося визначити чинники її виникнення у країні, що є метою статті.

Велика Британія, як і більшість зарубіжних країн, пристосовується до швидких змін у суспільстві та намагається модернізувати ЗО, щоб готувати гідних громадян для сучасного

конкурентного суспільства. Середньорічні темпи зростання кількості студентів-заочників у Великій Британії 10,8%, а студентів очних відділень – лише більше 3%. Частка тих, хто навчався, в відсотках від зайнятого населення у віці 20-64 років у Великій Британії становить 65 [4].

Завдяки створенню нових типів нетрадиційних навчальних закладів з переважно заочною формою навчання (відкритих університетів); зростанню можливостей, прагнення покращити якість життя, індивідуальне вдосконалення і розвиток; віддаленості місця проживання від навчальних закладів розвиток комунікаційних технологій, засобів зв'язку, а й, відповідно, нових вимог до спеціаліста, що змушує людей з вищою освітою або перекваліфіковуватися або отримувати інший фах, повністю відмінний від попереднього, студентський контингент подорослішав, у нього з'явилася потреба у демократичному доступі до навчання, що й визначило кількісне зростання студентів-заочників у Великій Британії.

Виникнення сучасної системи заочної освіти Великої Британії відбувалося під впливом певних зовнішніх факторів, а саме: значних інтеграційних процесів у Європі другої половини ХХ ст., тенденцій до створення єдиного простору; підняття статусу заочної форми навчання через оновлення змісту педагогічної підготовки вчителів ІМ з точки зору формування європейської єдності; своєрідних особливостей, пов'язаних із специфікою навчальної дисципліни, її місцем у навчальній програмі, ставленням у суспільстві до володіння іноземними мовами; швидкого розвитку комп'ютерної техніки, що, у свою чергу, сприяло інтенсифікації навчання ІМ із використанням новітньої технології і нових дидактичних можливостей [1].

У Великій Британії наприкінці ХХ століття (як свідчить аналіз документів і джерел з Інтернету [1-5]), коли там розпочали готувати вчителів ІМ заочно, не існувало чіткої державної політики щодо цієї галузі, але формування і розвиток такої відбувалися досить інтенсивно з допомогою:

- визначення мети, завдань, характеру навчання ІМ на кожному освітньому рівні;
- практичного спрямування викладання ІМ, свободи вибору мови;
- пошуку ефективних методів і форм, технологій і засобів навчання ІМ;
- введення і розширення комбінованих курсів навчання ІМ на здобуття ступеня [3].

Із кінця 70-х років ХХ століття найбільші зусилля в галузі зміни мовної ситуації у Великій Британії і в галузі навчання іноземних мов докладались на рівні розроблення освітніх навчальних програм. Запроваджувалась низка ініціатив із метою подолання браку спеціалістів у британській економіці, які володіють сучасними іноземними мовами. Нові межі навчальної програми, статус предмету „іноземна мова” серед базових освітніх дисциплін означали нове ставлення і нові вимоги до професійних показників учителя мови. Від учителів тепер вимагалось бути готовими працювати з широким колом навчальних текстів, тем, аудиторій, що були визначені в Національному навчальному плані [1].

Впровадження Національного навчального плану з новою силою висунуло проблему нестачі вчителів. Уряд почав проводити політику збільшення шляхів залучення до професії вчителя, особливо з предметів, із яких проблема нестачі стояла особливо гостро. Серед них були й іноземні мови, тому й потрібно було змінювати існуючу освітню ситуацію.

Так, низка університетів (технологічні університети в кінці 60-х–на початку 70-х років) запровадили програми вивчення європейських мов, які були пов'язані за своїм змістом зі соціальними, політичними, економічними, бізнесовими аспектами країн, мови яких вивчалися, вимагаючи високих стандартів лінгвістичної підготовки у відповідних галузях і пропонуючи робочі місця за кордоном поряд із наданням можливості навчання у цих країнах. Наприклад, у Гринвіцькому університеті та Бекінгемському коледжі вищої освіти були запроваджені програми післядипломного навчання з іноземних мов [5].

Навчання предмету „іноземна мова” відрізняється від будь-якої іншої дисципліни навчального плану особливим чином. Ідеальною метою знання мовою є оволодіння нею на такому рівні, на якому нею спілкуються її носії, чого майже неможливо або дуже важко досягти. Та незважаючи на ці фактори, у 1988 році у Великій Британії Освітнім актом вперше було запро-

ваджено предмет „Іноземна мова” як один із базових предметів до досягнення школярами 16-річного віку [3].

Утворення Європейського Союзу зробило професію вчителя іноземної мови однією з нагальних у наш час. Це пов'язано з необхідністю розв'язання численних проблем, що виникають у зв'язку з європейською багатомовністю та різноманітністю культур [2].

Нині іноземні мови – одна із пріоритетних галузей освіти на усьому європейському континенті. Концепція нової Європи – Європи без кордонів, у якій значно розширюються сфери міжнародного співробітництва, потребує акцентування проблеми навчання ІМ. Адже їх знання відкриває шлях до європейської інтеграції, та є необхідним засобом забезпечення європейської стабільності [2].

Наразі у Великій Британії у школі більше немає вчителів, які не провели б частину свого навчання за кордоном. Згідно з правилами програм підготовки вчителів ІМ майже всі вчителі мови проходять стажування впродовж 4-12 тижнів. Таким чином, вони володіють і можуть поділитися своїм досвідом, якого не мають інші вчителі, і зробити країну більш відкритою, наблизити учнів до інших європейських країн [1].

У країні ставиться завдання професійної перепідготовки викладачів із ІМ без відриву від роботи, що має ще назву „гнучкої” підготовки (*flexible training*). Враховуючи індивідуальні інтереси та обставини, вона дозволяє поєднувати денну та заочну форми, а при необхідності – й дистанційне навчання. Зазначені варіанти здобуття професії вчителя запроваджені з метою залучення до педагогічної діяльності кваліфікованих, досвідчених працівників із різних галузей, а також талановитих молодих та зрілих за віком людей, які працюють і працюватимуть у британській школі ХХ століття. Крім того, гнучкість підготовки, яка полягає в можливості поєднувати різні форми навчання – денну, заочну, дистанційну створює сприятливі умови здобуття педагогічної освіти людям, у яких певні сімейні чи матеріальні умови не дозволяють це зробити традиційним шляхом [4].

Функціональна спрямованість цього процесу пов'язана з добором автентичного навчального матеріалу та його тематичною організацією: викладач вказує на відмінні ознаки мовної одиниці, демонструє способи її використання у мовленні та вводить у систему вправ, яка спрямована на формування відповідної мовленнєвої навички. У Великій Британії окреслилася тенденція до переходу від фронтальних і групових форм та методів навчання до індивідуально-групових: тьюторським заняттям, роботи з невеликими групами (3-6 чоловік), творчих семінарів, стажування за кордоном, рольові ігри, диспути, самостійна робота. [5].

У співробітництві з викладачами студенти складають портфоліо (120 кредитів – умовних одиниць виміру „вартості” якоїсь складової навчальної програми чи окремої дисципліни, виконаної студентом під час навчання). Ті, хто навчається, повинні виконати 60 з цих кредитів по індивідуальному плану. Принаймні один курс включає написання дисертації. Усі курси оцінюються. Письмових іспитів не існує [5].

Основними видами занять у системі ЗО вчителів ІМ Великої Британії залишаються лекції, семінари, тьюторіали. Доцільно зауважити залучення комп'ютерних технологій навчання у сучасних закладах ЗО, з їх допомогою яких студенти можуть скористуватися для виконання необхідних завдань за відсутності викладача або власної можливості перебування на заняттях, їх пересилки по електронній пошті у навчальний центр закладу. Наприклад, як це пропонується у відомому Кінгс коледжі, де студенти-заочники мають доступ до фахової бібліотеки, мовних лабораторій, чотирьох комп'ютерних класів з доступом до системи Інтернет, до баз інших бібліотек та набору відповідних навчальних компакт-дисків. Для студентів у доступі є індивідуальна тьюторська допомога, семінари тощо [6].

Студенти прикріплюються до тьютора, який працює з 5-6-а студентами, інколи – з 20-25-а, відповідаючи на їхні запитання. Для стимулювання хороших стосунків між тьюторами та студентами деякі заочні навчальні заклади розсилають останнім короткі біографічні дані тьютора (одна сторінка) та рекомендують повідомити йому свої дані. Це сприяє кращому

взаєморозумінню сторін, стимулює шанобливе ставлення між ними, що призводить процес ЗО до інтенсифікації.

Робота тьюторів спрямовується і координується відповідними підрозділами заочного навчального закладу, що забезпечують тьютора необхідним робочим комплектом інформаційних матеріалів, бланками звітності, списками закріплених за ними студентів, а також організують роботу із підвищення кваліфікації тьюторів. Тьюторська система забезпечує формування світогляду, необхідних професійних та особистісних якостей майбутнього учителя ІМ, навчає методиці самостійної роботи [5].

В англійських вищих навчальних закладах термін навчання у системі вищої освіти складає в загальному від трьох до шести років. Іноді, прослухавши курс в одному ВНЗ, студенти складають екзамен на бакалавра в іншому.

Навчальні заклади не мають єдиного навчального плану. Як правило, до нього входять: курс із основного предмета, професійний курс, педагогічний курс та стажування за кордоном. Особлива увага приділяється тим предметам, які викладатиме студент у майбутньому (25% всього часу), 40% – на предмети професійного курсу: іноземні мови, суспільствознавство, економіка та політика країн, мови яких вивчаються. Решта часу йде на дисципліни педагогічного курсу: педагогіки, педагогічної соціології, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, методики навчання [5].

Підготовка вчителів ІМ в умовах освіти без відриву від професійної діяльності у Великій Британії, на наш погляд, більшою мірою, ніж для інших форм навчання, орієнтується на усвідомлення студентами успішності виконання ними навчальної діяльності, а, звідси, успіху в оволодінні ІМ, що є наразі головним завданням оптимізації процесу навчання у цій країні.

Зміни ринкових орієнтирів в освіті висунули пріоритетність формування професійних навичок учителів. Із цієї точки зору розглядалася доцільність навчання іноземних мов у Великій Британії. У підготовці вчителів ІМ виокремилися тенденції оновлення змісту заочної підготовки, її пріоритетність й розширення, усвідомлення й аналіз майбутніми і працюючими вчителями власного педагогічного досвіду.

На нашу думку, за умови ефективної організації, у майбутньому саме ЗО не лише конкуруватиме з традиційним університетом, а й в деяких випадках випереджатиме його.

Так, поданий аналіз дозволив визначити провідні чинники виникнення британської ЗО вчителів ІМ:

- зміна політичних і соціальних пріоритетів, що вплинули на поширення ЗО;
- збільшення масовості студентів ЗО;
- доповнення ЗО дистанційними інформаційними засобами;
- модернізація змісту, форми і методів ЗО у підготовці вчителів іноземних мов згідно з рекомендаціями Ради Європи;
- створення ефективної організації ЗО у межах безперервної освіти.

Заочна система освіти вчителів ІМ допоможе особистості розвиватися впродовж усього життя людини, а не короткого проміжку часу, заохочуючи поліваріантність мислення, стимулюючи безперервний професійний розвиток і творчу діяльність. У перспективі заочна форма освіти повинна стати постійним супутником людини, необхідною умовою її всебічного і гармонійного просування, що сприятиме появі нових досліджень, пов'язаних із цією проблемою.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.А. Модернизация системы высшего педагогического образования в Англии (70-е – 90-е годы XX века): Монография / Андреева Г.А. – М.: ИТОП РАО, 2002. – 227 с.
2. Корсак К.В. Заочна і дистанційна освіта: історичні аспекти / Корсак К.В. // Дайджест-школа-парк. – 2001. – №3/4. – С. 91-96.

3. Кузнецова О.Ю. Сучасні дослідження теорії навчання іноземної мови і Великій Британії / Кузнецова О.Ю. // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. Вип.9. – К., 2000. – С.50-53.
4. Разумова О.Б. Организация, формы и методы обучения учителей без отрыва от профессиональной деятельности в Великобритании / О.Б. Разумова, П.Н. Османова // Проблемы высшей школы за рубежом: Межвузов. сб. науч. тр. М.: МГЗПИ, 1990. – С. 8-12.
5. Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. – Режим доступу: <http://www.europa-pages.com>.
6. Освіта Великої Британії – Режим доступу: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2002/02_36.htm

The article deals with the settling factors of the foreign language vocational teacher training in the part-time educational system of Great Britain. Its advantages and prospects are derived.

Key words: *part-time educational system of Great Britain, foreign languages, factors, modern changes, settling.*

УДК 378.5.091.33:821.161.2.09

Петрович О. Б.

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В МЕТОДИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ Н. Й. ВОЛОШИНОЇ

У статті розглянуто основні теоретичні положення та практичні рекомендації відомого українського вченого-методиста, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної з питань організації та проведення позакласної роботи з української літератури.

Ключові слова: *Ніла Волошина, літературна освіта, позакласна робота, принципи організації позакласної роботи, форми позакласної роботи, літературно-творчі здібності учнів.*

Праці професора Ніли Йосипівни Волошиної часто аналізуються й цитуються вченими-методистами та вчителями-словесниками з різноманітних проблем шкільної літературної освіти, серед яких важливе місце посідає питання організації позакласної роботи з української літератури.

Оцінка значення та впливу методичної концепції Н. Волошиної на вирішення низки проблемних аспектів літературної освіти знайшло відображення в окремих дослідженнях вітчизняних науковців (Л. Базиль, Н. Білоус, Л. Бондаренко, А. Градовського, Н. Диги, Т. Дятленко, С. Жили, О. Куцевол, А. Лісовського, Н. Логвіненко, Л. Овдійчук, С. Пультера, О. Семенов, А. Ситченка, Г. Токмань, В. Шуляра та ін.). Проте досі не було спеціальної студії, де б оцінювались основні вектори організації позакласної роботи в науково-методичній інтерпретації цього вченого. Такий стан детермінував **мету нашої статті**: розкрити погляди професора Н. Волошиної на проектування позакласної роботи в контексті шкільної літературної освіти.

У навчально-методичному посібнику «**Наукові основи методики літератури**», редактором якого була Н. Волошина, проаналізовано генезу проблеми позакласної роботи в науковій рецепції відомих методистів. Також зазначено, що напрацьований досвід учителів-новаторів у застосуванні її інноваційних форм може бути ефективно застосований при конструюванні цього виду професійної діяльності вчителя-словесника в сучасній літературній освіті.

Науковець звертає увагу на значний вплив позакласної та позашкільної літературної роботи на активізацію інтелектуальної, світоглядної та моральної сфери школярів, їхньої творчості. Н. Волошина підкреслює, що якісне вивчення української літератури не може бути реалізоване тільки на уроках, відтак виникає необхідність у продовженні освітньо-виховної діяльності в позаурочний час. Ніла Йосипівна настійливо наголошує, що *«вчитель-словесник повинен проводити позакласну роботу, органічно поєднуючи її з навчальною, охоплюючи якнайбільшу частину учнів. Такий зв'язок забезпечує освітню й виховну роль мистецтва слова»* [3, с. 162].

Учений-методист окреслює такі *функції позакласної роботи з української літератури в проєкції на суб'єкта навчання*:

- 1) це – один з найважливіших засобів літературної освіти;
- 2) належить до системи навчально-виховних заходів школи;
- 3) привчає до цілеспрямованого систематичного читання художніх творів;
- 4) залучає до різних видів мистецтва, розвиває ініціативу, самодіяльність, творчі здібності учнів;
- 5) у поєднанні з уроками літератури є важливим засобом зв'язку навчання з життям [3, с. 162].

Н. Волошина переконливо аргументує, що організація позакласної роботи ґрунтується на загальних засадах дидактики, і виділяє *сім основних принципів*: національного виховання; науковості й доступності; системності, наступності, зв'язку з практикою; свідомого й активного засвоєння учнями знань; єдності конкретного та абстрактного (принцип наочності в навчанні); міцності засвоєння знань і всебічного розвитку пізнавальних сил; поєднання колективного навчання й урахування індивідуальних особливостей кожного школяра. На її думку, усі вони тісно взаємопов'язані і взаємодіють один з одним, хоча той чи інший принцип може домінувати залежно від характеру навчального матеріалу та специфіки його засвоєння учнями [3, с. 6-7].

Розглядаючи форми позакласної роботи, професор Н. Волошина виокремлює найефективніші для розвитку творчого мислення та літературно-творчих здібностей школярів: *літературні вечори, вечори власної учнівської творчості, видання шкільного літературних альманахів, різноманітні конкурси, літературні олімпіади, екскурсії, зустрічі з письменниками та людьми різних професій, читацькі конференції, літературні диспути, драматичні, літературно-мистецькі й творчі гуртки* тощо [3, с. 161].

Ніла Йосипівна ґрунтовно характеризує специфіку літературних вечорів і методику їх проведення. При цьому вона застерігає вчителів-філологів від недооцінювання складності й важливості підготовки до цього позакласного заходу, що є найбільш клопітким процесом, і закликає педагогів дізнаватися більше про вподобання, риси характеру й творчі літературні здібності своїх вихованців. Науковець класифікує *типи літературних вечорів за тематикою*:

- присвячені окремим письменникам чи висвітленню конкретних періодів їхньої творчості («Леся Українка під час роботи над драмою «Одержима», «Тарас Шевченко працює над поемою «Сон»);
- присвячені окремим літературним творам митців («Лісова пісня» Лесі Українки, «Тигролови» Івана Багряного тощо);
- вечори за літературним матеріалом певного історичного періоду («Розстріляне відродження», «Література української діаспори (50-і роки)»);
- вечори, які пов'язують літературу з іншими видами мистецтва («Шевченко і музика», «Шевченко-художник», «Мистецтво в житті О. Довженка» і т. ін.);
- побудовані на матеріалі творів певного літературного жанру (казки, байки, роману, вірша, драми та ін.);
- вечори на етичну тематику, присвячені висвітленню таких морально-етичних категорій, як «краса душі», «краса подвигу», «краса природи»;
- літературно-краєзнавчі вечори («Наші письменники-земляки», «Шевченко на засланні», «Тичина й Асеев», «Леся Українка на Поділлі», «Б. Антоненко-Давидович і Сумщина» тощо) [3, с. 163].

Н. Волошина детально характеризує такий різновид вечорів, як *вечір розширеної програми* й формулює вимоги до нього: він може складатися з доповіді та концерту або лише одного концерту. Учений-методист наголошує на доцільності використання у форматі такого заходу літературної композиції, фрагментів вистави, літературних ігор, а також висловлює побажання до змісту доповіді, у якій мають органічно вплітатись уривки з творів письменника, а також творчих робіт самих учнів. На думку дослідниці, необхідною частиною програми вечора є виставка, на якій демонструються роботи учнів, видання творів і рукописів письменника, літературознавчі праці про нього, коментарі до його творчої спадщини тощо. Професор Н. Волошина пропонує перед початком літературного вечора проводити з учнями тематичні ігри з розгадування кросвордів, загадок, а після підведення підсумків вручати переможцям нагороди й призи [3, с. 164].

Розмірковуючи над пробудженням інтересу широкого учнівського загалу до літературних вечорів, дослідниця висловлює думку, що першою умовою для цього є прояв любові до мистецтва слова на уроках. Дороговказом для вчителів-словесників у підготовці до проведення цих заходів є концептуальна теза професора Н. Волошиної: *«Найпереконливіші слова педагога, так як і споглядання найкращого вечора, підготовленого чужими руками, не вплине на учнів так, як особиста причетність до нього»* [3, с. 164].

Ще однією дієвою формою організації позакласної роботи з літератури дослідниця вважає *літературний диспут*, адже він стимулює школярів до висловлення та відстоювання своїх поглядів на актуальні проблеми сьогодення, впливає на вироблення власної точки зору, морального й естетичного ідеалу. Такий позакласній діяльності сприяє особлива атмосфера диспуту, зумовлена його полемічністю, емоційністю, мотиваційною спрямованістю на пошук істини, зіткненням протилежних думок. Н. Волошина вбачає призначення диспутів у тому, щоб «допомогти учням розібратись у мотивах поведінки літературних героїв, у художній майстерності письменника, у поставлених автором морально-етичних проблемах і накреслених ним шляхах їх розв'язання, зіставити літературні образи та явища з життям» [3, с. 166].

Відповідно до цього методист окреслює завдання вчителя-філолога: навчити школярів елементарних правил ведення дискусії, а саме: вислуховувати думки свого опонента, поважати його переконання й докази; не бути пасивним; шукати істину, а не сперечатися лише задля перемоги. Важливого значення професор Н. Волошина надає й вибору теми диспуту, яка повинна стати імпульсом для полеміки і в ідеалі має бути запропонована самими учасниками, а не нав'язаною їм. Наступний етап організації дискусії – розробка питань для обговорення – дослідниця ілюструє прикладом літературного диспуту на проблему: «Моральне обличчя дівчини нашого часу» за художніми творами українських письменників: «Лихобор» В. Собка, «Дума про тебе» М. Стельмаха, «Голубі олені», «Кравцов» О. Коломійця, «Тигролови» Івана Багряного, а також за статтями із сучасної періодики. На обговорення пропонується винести такі запитання:

1. М'якість характеру в поєднанні зі стійкістю переконань.
2. Зовнішня і внутрішня сторони дівочої краси.
3. Ніжність і мужність.
4. Твердість характеру та наявність естетичних прагнень.
5. Що вам найбільше сподобалось у характерах героїнь прочитаних книг? [3, с. 167].

Учений-методист наголошує, що проведенню літературного диспуту передують серйозна підготовка як учителя, так і учнів. Ця форма позакласної роботи, на її думку, стимулює шкільну молодь до пошуково-дослідницької діяльності, творчої самостійності, сприяє формуванню в неї власних переконань, поглядів та естетичних смаків.

Аналізуючи особливості організації роботи *шкільних літературних гуртків* (план, структура, зміст, кількісний склад, принципи діяльності), Н. Волошина наголошує, що їх успіх залежить від актуальності та значущості проблем, над якими працюють учні. Дослідниця називає *види гуртків*, які практикують у своїй діяльності вчителі літератури: літературно-творчі,

літературно-мистецькі, літературно-фольклорні, літературно-драматичні, виразного читання та ін. Вона також систематизує напрямки їх діяльності:

- ознайомлення з творами минулого й сучасного;
- вивчення основ теорії літератури;
- розвиток зв'язного мовлення (збагачення мовлення учнів лексичними й граматичними конструкціями, засвоєння норм української літературної мови, формування вмінь і навичок самостійно складати зв'язні висловлювання, виразного та художнього читання);
- літературне краєзнавство, яке передбачає ознайомлення з життєвим і творчим шляхом митців-земляків, творами, що пов'язані з місцевим матеріалом, пошук прототипів літературних персонажів, записи спогадів, розповідей, легенд про письменників, збір фольклорних матеріалів, літературні екскурсії;
- підготовка й проведення масових заходів: вечорів, читацьких конференцій, диспутів, олімпіад, виставок, свят;
- творчі зустрічі з митцями, прес-конференції з авторами книг;
- випуск шкільної преси: альманахи, альбоми, газети (загальношкільна, ювілейна, літературного гуртка,), рукописні журнали;
- підготовка матеріалів до складання літературної карти області [3, с. 135].

Науковець доречно зауважує, що найчастіше літературно обдаровані учні об'єднуються в **літературно-творчий гурток**, основне завдання якого – «навчити школярів образно мислити, відтворювати засобами слова свої думки, почуття, розуміння навколишнього» [3, с. 135]. З цією метою, на думку дослідниці, варто проводити літературні вправи-тренінги: **написання етюдів, відгуків на прочитану книжку, переглянутий фільм, спектакль, прослуханий музичний твір, статей у газету, збирання фольклорних матеріалів, оформлення матеріалів про екскурсію** тощо. Н. Волошина солідарна з думкою М. Рибникової, яка рекомендувала **охоплювати позакласною роботою якнайбільше учнів, не лише обдарованих, але й тих, які виявляють глибокий інтерес до літератури й мистецтва** [3, с. 162].

На думку дослідниці, активна діяльність шкільної молоді в гуртках з вивчення літератури рідного краю має значний вплив на розвиток творчих здібностей та обдарувань особистості. Тут вони можуть поглиблювати знання про життєтворчість письменників-земляків, знайомитися з бібліографією, епістолярними та архівними матеріалами, ілюстраціями до творів, відвідувати місця, пов'язані з творчістю митців, тощо.

Н. Волошина звертає увагу на важливість участі шкільної молоді в **драматичному гуртку** з метою розвитку їхніх творчих здібностей, естетичних смаків, почуттів, комунікативних навичок, кращого засвоєння знань із теорії та історії літератури тощо. Але водночас вона нагадує вчителям-словесникам: **«Щоб захопити учнів творчою роботою, потрібно, щоб сам керівник умів сприймати мистецтво, цінувати його красу. Байдужий до драматичного мистецтва ніколи не зможе захопити учнів, зробити заняття цікавими, емоційними, його робота не принесе користі учням»** [3, с. 167]. Відтак, на плечі педагогів покладено відповідальність у доборі п'єси для постановки з урахуванням її пізнавального й виховного значення, вікових особливостей школярів, доступності для виконання, а також подальший розподіл ролей між гуртківцями відповідно до їхніх нахилів, здібностей та обдарувань.

Ніла Йосипівна розглядає ще один вид позакласної роботи – **літературно-краєзнавчі екскурсії**, які «проводяться в літературні музеї, до місцевостей, де жили й творили письменники» [3, с. 137]. Науковець влучно поділяє екскурсії за місцем проведення (місцеві, дальні) та за тривалістю (короткочасні, одноденні, багатоденні), а також мандрівки на природу, подорожі місцями життя та творчості митців, шляхами літературних героїв, відвідання літературних, літературно-меморіальних, краєзнавчих музеїв. Розкривається методика підготовки **заочних екскурсій**, що може мати таку послідовність проведення:

1. Пункт зупинки.
2. Назва об'єкту споглядання.
3. Розповідь учителя (скорочено).
4. Художнє читання уривків з творів [3, с. 137].

Н. Волошина радить учителям-словесникам будувати свою розповідь таким чином, щоб школярі уявно переносилися на екскурсію, а педагог, ніби «вів» їх визначними місцями. На її думку, успішності проведення цього виду позакласної роботи сприятимуть власні спогади вчителя про відвідані раніше місця, використання відповідних путівників, довідників, фотографій.

Учений-методист переконливо доводить, що ефективно проведена літературна екскурсія місцями життя й діяльності письменника сприяє проникненню в його творчу лабораторію. Вона матиме творчий характер тоді, коли учні працюватимуть над збиранням матеріалів для власної творчої роботи, усного повідомлення, реферату, рукописного альбому, альманаху, звісно, з урахуванням їхніх вікових особливостей. Дослідниця наголошує на необхідності продумати мандрівку так, щоб навчально-виховні завдання вирішувалися в єдності, а наступна подорож певним чином впливала з попередньої. Викладені твердження Ніла Йосипівна детально ілюструє прикладами можливих сценаріїв проведення кількох літературних екскурсій: «Седнів літературний» (мандрівка у світ лірики Л. Глібова та мистецької спадщини Т. Шевченка), екскурсія з вивчення життєвого й творчого шляху О. Довженка.

Науковець відзначає особливу ефективність *літературних тижнів і декад*, які вона порівнює з «оглядом літературно-мистецьких талантів у школі» [3, с. 161]. На думку дослідниці, під час них доречним буде проведення різноманітних конкурсів (декламаторів, на кращий учнівський твір чи малюнок, кращого читача, кореспондента), читацьких конференцій, літературних олімпіад, вечорів власної творчості, вікторин, виставок учнівських робіт.

Аналізуючи працю Ніли Йосипівни «*Уроки позакласного читання в старших класах*», О. Куцевол влучно вказує на майстерність увиразнення в ній «особливостей сприймання художньої літератури учнями різного віку, використовуючи спогади відомих людей про власне читацьке становлення» [2, с. 15]; перераховує ті новаторські типи занять, які вітала професор Н. Волошина, і водночас виокремлює інші види заходів, від невиправданого застосування яких застерігала. Зокрема, дослідниця радила під час планування системи позакласних занять творчо використовувати *нові й відроджені надбання мистецтва слова й усіх споріднених з ним видів художньої творчості, а також досягнення літературознавчої науки*. Н. Волошина аргументовано доводила, що «повернені із забуття письменники й сучасні твори української літератури несуть у собі збагачення змісту уроків, різноманітних творчих видів самостійної роботи з книгою, читацьких конференцій та інших форм позакласних літературних занять» [3, с. 30].

Як слушно підмітила Л. Бондаренко, Н. Волошина була переконана, що в системі позакласної роботи з української літератури повинні знайти місце *заходи, підготовлені та проведені спільно вчителем і бібліотекарем*. Це можуть бути читацькі конференції та диспути за участі авторів книг [1, с. 20].

Учений-методист була однією з перших у вітчизняній методиці, хто працював над розв'язанням питання *комплексного застосування технічних аудіовізуальних засобів навчання і творів суміжних мистецтв у процесі вивчення літератури*. Вона обґрунтувала доцільність використання звукових посібників як дієвого засобу сприйняття тексту на слух, чудового зразка виразного читання, організації пізнання цікавинок життєтворчості письменників, які можуть посісти вагоме місце в різноманітній позакласній роботі з літератури (ранках, вечорах, літературно-музичних композиціях, вікторинах тощо). Науковець наголошувала на значних освітньо-виховних і розвивальних можливостях, які надають *технічні засоби навчання* для проведення позакласних занять на високому рівні. Проте водночас вона закликала до їх раціонального застосування в системі літературної освіти.

Таким чином, можемо зробити **висновок**, що професор Ніла Волошина сформулювала науково-методичні засади проблеми організації позакласної роботи з української літератури в нерозривному зв'язку з урочною навчальною діяльністю, довела педагогічну керованість цього процесу, що вимагає вдумливої попередньої підготовки. Дослідницею обґрунтовано систему

ефективних форм проведення позакласної роботи з української літератури, що сприяють повноцінному всебічному розвитку учнів, формуванню їхньої творчої активності й самостійності, літературно-творчих здібностей та обдарувань у системі шкільної літературної освіти.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л. Професор Ніла Волошина про форми співробітництва вчителів літератури та бібліотекарів / Лідія Бондаренко // Укр. л-ра в загальноосв. шк. – 2013. – № 5. – С. 18-21.
2. Куцевол О. Проблема методичної творчості вчителя літератури в науковій рецепції професора Ніли Волошиної / Ольга Куцевол // Укр. л-ра в загальноосв. шк. – 2013. – № 7/8. – С. 14-18.
3. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посібн. / [Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальонка О. А. та ін.]; за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

The article deals with the basic theoretical principles and practical recommendations of the famous Ukrainian methodist, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, PhD, Professor N. Y. Voloshyna on organization and conducting the extracurricular activities on Ukrainian literature.

Key words: *Nila Voloshyna, extracurricular work, the principles of extracurricular activities, methods and forms of teaching literature, literary and creative abilities of students, literary education.*

УДК 371.315

Саєнко Н.С.

ФОРМУВАННЯ САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ У РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються проблеми розвивального навчання, яке поєднує професійну підготовку і особистісний розвиток індивідуальності майбутніх інженерів. Когнітивні здібності представлені як основний концепт розвитку особистості в навчанні іноземних мов у вищій технічній школі. Самоконтроль розглядається як компонент когнітивних особливостей студента. Вміння самооцінки і самокорекції аналізуються в аспекті їх структур і рівнів сформованості

Ключові слова: *когнітивний розвиток, іншомовна комунікація, рефлексія, педагогічні технології, мовний портфель*

Підготовка сучасного фахівця технічних галузей в умовах високого рівня інформатизації суспільства потребує від майбутніх інженерів не тільки ґрунтовної фахової підготовки, а й здатності до креативної діяльності, в основі якої, серед інших факторів, лежить всебічне вдосконалення особистості через розвиток вроджених задатків і формування загальних і спеціальних здібностей в процесі навчання. Гуманізація технічної освіти [1] спрямована на розвиток індивідуальних особливостей студентів, невичерпний потенціал для якого в технічних університетах має іншомовна підготовка.

Проблема співвідношення навчання і розвитку завжди визнавалася однією з фундаментальних проблем педагогіки. Вирішення її на різних етапах розвитку суспільства залежало від варіювання методологічних засад педагогічної науки відповідно до змін соціального замовлення, конкретизації розуміння сутності розвитку особистості, переосмислення процесу навчання з позицій діяльнісного підходу, усвідомлення механізмів взаємодії й взаємозалежності розвитку, навчання і виховання.

Пошуки дослідників теорії розвиваючого навчання мають багатовекторну націленість: аналіз навчальної діяльності, розвиток теоретичного мислення студентів, структурне представ-

лення про знання, визначення структур і процесів пізнання як провідного компонента інтелектуального розвитку, перехід пізнання на основі почуттів до мислення на рівні абстракції тощо. При цьому наріжним каменем питання інтелектуального розвитку залишається виділення концепту розвитку, тобто визначення, що стає об'єктом розвитку в іншомовній освіті майбутніх інженерів. Психологічні дослідження у більшості випадків виводять в якості такого концепту когнітивні особливості студентів. І, відповідно, вважається, що процес розвитку являє собою процес утворення і вдосконалення низки когнітивних якостей (Л.В. Занков, Н.Ф. Тализіна, О.Є. Кабанова-Меллер). Такий процес відбувається в іншомовному навчанні, в ході якого утворюється динамічна система знань, вмінь і навичок, відпрацьовується чітко виражений індивідуальний стиль діяльності та мислення, гнучка система прийомів навчальної і практичної професійної діяльності. Якісна, ґрунтовна освіта дозволяє людині не тільки відтворювати отримані знання, а забезпечує вільне орієнтування в змінених умовах і знаходження продуктивних альтернативних шляхів застосування знань в нових умовах, продукування нестандартних рішень в стандартних ситуаціях. Здібність до такої поведінки вчені відносять до інтелекту. Таким чином, завдання освіти полягає в одночасному засвоєнні фактів, способів діяльності і вдосконаленні когнітивного потенціалу студентів.

З психології відомо, що одним із показників рівня інтелекту визнається довершеність, і перш за все, ступінь структурованості і узагальненість, схематичної побудови світу особистості і рівень відпрацьованості операційних дій в цій змодельованій схемі. Це підводить до висновку, що сукупність знань людини слід розглядати не як суму, а як систему. І головне завдання освітянської діяльності націлене на формування означеної системи і відпрацювання на її основі когнітивних операцій, які забезпечать ефективну самореалізацію в нових і нестандартних умовах.

У традиційному навчанні, під яким розуміють інформаційно-ілюстративне або репродуктивне навчання, головна мета полягає в збільшенні кількості знань і опанованих технологій. Розвиваюче навчання як активно-діяльнісний тип навчальної діяльності, виступає одночасно і як технологія розвитку інтелекту, при цьому програмні знання вважаються і ціллю, й інструментом реалізації цілей, які полягають у збільшенні інтелектуального потенціалу студентів. Безумовно, процес інтелектуальних змін відбувається при будь-якому типі навчання, оскільки за словами Л.С. Виготського, навчання веде за собою розвиток і виступає провідною рушійною силою психічного розвитку студента. Відмінність полягає в тому, що в традиційному навчанні такий розвиток є стихійний, неконтрольований, а в розвиваючому – процес учіння свідомо націлений на оволодіння знаннями як чітко організованої системи, в межах якої цілеспрямовано формуються когнітивні здібності.

Навчальний процес, побудований на засадах розвиваючого навчання враховує і використовує закономірності розвитку, адаптується до рівня розвитку і особливостей студентів, при цьому така навчальна діяльність націлена на розвиток всієї цілісної сукупності якостей особистості. Саме тому з назвою «розвиваюче навчання» деякі науковців і більшість викладачів пов'язують не конкретні системи навчання, а якісну характеристику для означення навчального процесу, в якому надання студентам конкретних знань поєднується з великою увагою до процесу їх інтелектуального розвитку. Проте слід зазначити, що розвиваюче навчання це цілісна педагогічна система, альтернативна традиційній системі освіти.

Навчання іноземної мови на основі теорії розвиваючого навчання передбачає інтегративність духовного, когнітивного і комунікативного розвитку майбутніх інженерів [2]. Для розвитку особистості студента технічного університету і його здібностей (загальних інтелектуальних і спеціальних – лінгвістичних) нами була розроблена методична концепція, яка враховує специфіку професійно-орієнтованої іншомовної освіти і забезпечує теоретичну й технологічну основу когнітивного розвитку студента та вдосконалення його здібностей до міжкультурного спілкування.

Напрями реформування і динаміка процесу вдосконалення навчання іноземної мови у вищій технічній школі переконливо доводять доцільність виведення як провідного поняття «професійно-орієнтована іншомовна освіта», місткість, широта і продуктивність якого є набагато ширшим, ніж поняття «навчання іноземної мови професійного спрямування». Відповідно до основної тенденції сучасного освітнього процесу – особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, яка дозволяє найбільш повно реалізувати цілі гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти, саме розуміння навчання як професійно-орієнтованої освіти дозволяє вирішити складне дидактичне завдання: поєднати знанієво-стандартизований і особистісно варійований компоненти освіти. Таке поєднання визначає головне завдання розвиваючого іншомовного навчання, оскільки спрямоване на цілісний розвиток особистості студента, розширення його соціально-психологічного і освітнього потенціалу.

На практиці розвиваюче навчання втілюється через низку предметних завдань із зростаючим рівнем складності, які викликають у студентів потребу в оволодінні спеціальними знаннями і навичками, необхідними для пошуку нових способів діяльності. Це обумовлює необхідність розвитку пізнавальної самостійності, пошукових вмінь на високому рівні узагальнення, здатності застосовувати знання в нових ситуаціях, що свідчить про успішну інтеріоризацію знань. Пізнавальна самостійність розглядається науковцями як складна особистісна характеристика студента, головний показник якої полягає у готовності до самостійних дій у здобуванні нових знань без допомоги викладача, до рішення практичних задач в нових ситуаціях, до пошуку раціональних рішень, до творчого використання наявних знань у нестандартних умовах. Особливе значення при цьому має актуалізація раніше засвоєних знань і сформованих способів діяльності для забезпечення подальшого загального особистісного розвитку студентів, до якого відносять самостійність, самоуправління і самоконтроль.

Саме в системі розвиваючого навчання передбачається формування у студентів здатності до самостійного засвоєння знань, пошуку істини, саморозвитку, самопізнання, самовиховання, самовдосконалення через розкриття їх творчих та інтелектуальних можливостей. Відповідно зростає значення самоконтролю, як порівняння, зіставлення або співвіднесення навчальних дій із зразком, наданим ззовні. Достатньо повно в науковій літературі описані дві форми самоконтролю: довільна і мимовільна. Особливість мимовільної форми полягає в тому, що під час включення механізму самоконтролю свідомий компонент діяльності відходить на другий план і вступає в активну зону розумової діяльності студента лише у разі порушення коректності мовленнєвої діяльності. Мимовільний самоконтроль відрізняється від довільного меншою довершеною внаслідок наявності у студентів в навчальній діяльності з іноземної мови коливань, невпевненостей (через недостатню сформованість вторинної мовної особистості) у виконанні навчальних дій, що потребує включення довільної форми самоконтролю. Мимовільний самоконтроль виступає компонентом підсвідомої діяльності. В свою чергу довільний самоконтроль виходить на перший план під час засвоєння правил виконання дій і в разі порушення відповідності навчальної дії й навчального матеріалу. Довільний самоконтроль характерний для усвідомлених дій, побудованих на довільній увазі.

Самоконтроль входить як складова до всіх видів початкової діяльності і здійснюється на всіх етапах її виконання, оскільки розглядається в методиці викладання іноземних мов як складне багатоаспектне явище, динамічна система, утворена взаємопов'язаними компонентами. Складники такої системи, а саме, типи, види і методи, підпорядковані єдиній меті, характеризуються загальними функціями, утворюють єдине ціле. Найбільш розповсюджений – самоконтроль за кінцевим результатом або підсумковий самоконтроль, який базується на порівнянні результату діяльності із заданим зразком. Вважається, що це найпростіша форма самоконтролю, вміння здійснювати який формується ще в молодшій школі. У навчанні іноземної мови таке розуміння підсумкового контролю правомірне на етапі виконання тренувальних некомунікативних, в деяких випадках умовно-комунікативних вправ, де зразок може існувати. Проте у навчанні іншомовного спілкування (етап комунікативних вправ або

реальне спілкування), особливо в діалогічному мовленні, коли на реалізацію комунікативного наміру мовця значною мірою впливає мовленнєва поведінка співрозмовника, самоконтроль за кінцевим результатом не є найпростішою формою контролю, оскільки зразка не існує, а кінцевим результатом виступає ефективність акту іншомовної комунікації. Самоконтроль в такій навчальній діяльності потребує розвитку у студентів складних прогностичних вмій.

Іншою важливою для іншомовного навчання формою самоконтролю, яка потребує спеціального формування, вважається перспективний самоконтроль, що вимагає від студента вміння планувати зіставлення діяльності і своїх можливостей її виконання. Широке розповсюдження має покроковий або поопераційний поточний самоконтроль для корекції навчальної діяльності в ході її виконання. Функціонально даний вид самоконтролю спрямований на виявлення повноти, правильності і послідовності дій. В підсумковому самоконтролі увага студента зосереджена на результаті дії, а поопераційному – на способі виконання дії.

В іншомовній підготовці важливе значення має попередній або підготовчий самоконтроль, який передує виконанню завдання і полягає у виборі лексичних одиниць, граматичних структур, оптимальних з огляду на норми іноземної мови і задану комунікативну ситуацію. Такий самоконтроль дозволяє студентам краще зрозуміти навчальну задачу і прогнозувати потенційні зони труднощів. Як універсальне інтелектуальне вміння, самоконтроль входить в поле когнітивних здібностей студента, яке в практиці навчання мовленнєвої діяльності іноземною мовою виступає як навчальна дія порівняння результату власного виконання навчальної задачі зі смисловим змістом і мовним оформленням відповідного програмного іншомовного матеріалу.

Для формування самоконтролю в іншомовній освіті існують розроблені педагогічні технології навчання студентів спеціальних стратегій оволодіння іншомовним матеріалом в режимі напівавтономної або автономної навчальної діяльності. Складовими таких технологій виступають:

- 1) різні методики діагностики (переважно тестового характеру) для вимірювання рівня сформованості навичок самоконтролю у студентів;
- 2) виділення етапів формування у студентів способів самоконтролю;
- 3) технологія навчання студентів самоконтролю через програмовану організацію змісту дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування». Розкриття змісту кожного способу самоконтролю і мотивація необхідності оволодіння ним;
- 4) системи тренувальних завдань для оволодіння відповідними стратегіями, які складаються із комплектів, розроблених для різних етапів на основі іншомовного навчального матеріалу, які дозволяють реалізувати поетапне формування способів самоконтролю;
- 5) технології навчання студентів самоконтролю через спеціальну організацію аудиторної й позааудиторної форми самостійної роботи з елементами дистанційної освіти;
- 6) практичні рекомендації для викладачів з планування навчального процесу з урахуванням необхідності розвитку спеціальних стратегій;
- 7) практичні рекомендації для студентів по організації власної навчальної діяльності з оволодіння іноземної мови професійного спрямування із застосуванням спеціальних навчальних стратегій.

Логічним продовженням самоконтролю виступає самооцінка, якій притаманні різні функції, а саме:

- регулююча функція;
- ретроспективна функція для оцінювання досягнутого;
- прогностична функція для оцінювання своїх можливостей для виконання навчальної задачі.

Як найбільш складна прогностична функція, самооцінка базується на досягнутому досвіді, спирається на рефлексію, яка в даному випадку проявляється в умінні виокремлювати, структурувати, аналізувати, зіставляти різні факти із ситуацією.

Рефлексивний аналіз вважається в педагогічній психології одним із провідних факторів процесу саморегуляції. Оскільки саморегуляція відноситься до загальних здібностей людини, рефлексію розглядають як розумову дію, яка складається з особливих фаз, стадій, операцій. Спочатку на основі рефлексії формуються вміння й навички саморегуляції, які в подальшому втілюються у здатність усвідомлювати цілі, власні дії, способи їх реалізації. Структурно саморегуляція усвідомленої діяльності, в нашому випадку навчальної діяльності, включає процес цілеутворення, моделювання педагогічних умов, планування, самоаналізу, самоконтролю, самокорекції, самооцінки, здійснення яких уможливується обов'язковим достатнім розвитком рефлексивних здібностей. Відповідно, рефлексивна самооцінка виступає вирішальним фактором активізації механізму саморегуляції та самоуправління студента в навчально-пізнавальному процесі і має значення узагальненої діяльнісної здібності. У навчанні іноземних мов рефлексивна самооцінка реалізується на всіх етапах роботи над мовою і мовленням [3]:

- а) мотиваційний рівень – бажання і налаштованість на самокорекцію мовної і мовленнєвої поведінки;
- б) когнітивний рівень – наявність певного стандарту самооцінки, сформованого самостійно або за допомогою викладача, впевненість в адекватності даного особистісного стандарту;
- в) рівень оцінки мовленнєвого продукту – вміння оцінювати його за критеріями особистісного стандарту, усвідомлення обмеженості або точності особистісного стандарту;
- г) особистісний рівень – усвідомлення досягнутого результату, задоволення реалізацією своїх потреб.

Особливістю рефлексивної самооцінки в іншомовному навчанні вважається розгляд її в двох різних вимірах [4]: (1) самооцінка іншомовної комунікативної діяльності (рефлексія на процес використання мови), тобто результат і якість вирішення комунікативних задач під час спілкування в аспекті змісту і мовної форми; і (2) самооцінка процесу оволодіння мовою і мовленням (рефлексія на процес вивчення мови), яка стосується ефективності використаних прийомів, конструктивного характеру діяльності, рівня взаємодії з іншими суб'єктами, ступінь автономії тощо.

Формуванню самооцінки в іншомовній освіті майбутніх інженерів сприяє застосування Мовного портфелю інженера, розробленого на основі Європейського мовного портфелю. Використання мовного портфелю пов'язано з індивідуалізацією навчання, оскільки як особистий документ мовний портфель забезпечує детальну інформацію для відслідковування особистісних траєкторій навчання іноземних мов і самооцінки досягнень кожного студента в полікультурному спілкуванні.

Актуальною залишається проблема об'єктивності контролю і самоконтролю. Певним профілактичним засобом вважається застосування класичної для дидактики трьохциклічної схеми контролю як компонента розвиваючого навчання:

- 1) внутрішній цикл саморозвитку відбувається на основі внутрішнього самоконтролю студента, який разом з внутрішньою самокорекцією є основою самокерованого навчання;
- 2) зовнішній цикл саморозвитку вимагає зовнішнього самоконтролю, підготовленого викладачем і також включає самокорекцію і самокероване навчання;
- 3) зовнішній цикл цілеспрямованого розвитку реалізується за допомогою зовнішнього об'єктивного контролю із зовнішньою об'єктивною корекцією і самокерованим навчанням.

Організація самокорекції студентами власної навчально-пізнавальної діяльності відбувається через рефлексію отриманих знань, втілення сформованих стратегій і набутого практичного досвіду. В навчальному процесі використовується широкий арсенал прийомів навчання самокорекції студентів: навчальне коментування з боку викладача; парна, групова, командна робота по детекції і корекції типових помилок; складання картотеки типових помилок; виконання тестів із самокорекцією і взаємокорекцією тощо.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студента, базована на здатності регулювати в процесі навчання свої дії у відповідності до усвідомленої мети завдяки способам самостійно

осягати знання, виступає головним технологічним компонентом розвиваючого навчання. До того ж швидкий розвиток науки, збільшення обсягу інформації в умовах неможливості збільшення часу на навчання потребує формування у студентів способів самостійної і безперервної освіти. Самоконтроль, самокорекція і самоуправління навчанням, сформовані й побудовані на основі зворотного зв'язку, представляють собою замкнений цикл внутрішнього саморозвитку, характерного для розвиваючого навчання.

Список використаних джерел

1. Саєнко Н.С. Реалізація принципів гуманізації та гуманітаризації інженерної освіти у навчанні іноземних мов. Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова. - 2011, Вип. №93, К. : Вид. НПУ ім.М.П.Драгоманова, С.158-166.
2. Саєнко Н.С. Розвиток когнітивних здібностей студентів у навчанні іноземних мов. Наукові записки: Збірник наукових статей Нац. Ун-ту «Острозька академія» серія «Філологічна». – 2012, Вип. №23 – Острог : Вид. Національний університет «Острозька академія», С. 150-153.
3. Коряковцева Н.Ф. Проблема содержания самостоятельной работы по иностранному языку в контексте подготовки студента к непрерывному самообразованию (языковой вуз) // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иностранным языкам в школах и неязыковых вузах. – М., 1993. – С. 36-46. (Тр./МГЛУ, вып. 406).
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. М., 2002. – 176 с.

The paper deals with the problem of “the developing education” which unites professional preparation and psychological formation of future engineers. Cognitive abilities are defined as the main substrate of development in foreign language high school education. Self-control is regarded as a component of general cognitive characteristics. The abilities of self-esteem and self-correction are analyzed according to their structures and levels of formation

Key words: cognitive development, foreign language communication, reflection, pedagogical technologies, language portfolio.

УДК 811.124.016 + (09)

Сторчова Т.В.

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЛАТИНСЬКА МОВА»: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Стаття присвячена дослідженню етапів становлення навчальної дисципліни «Латинська мова» в історичному аспекті; розглянуто її роль та значення у навчальному процесі Німеччини, України та Росії; визначено основні орієнтири у викладанні латини в умовах вимог сучасної вищої освіти України.

Ключові слова: навчальна дисципліна «Латинська мова», догматичне навчання, шкільна освіта, освіта вищої школи, галузь методики навчання філологів латинської мови.

Жодна мова не відіграла такої вагомості ролі у розвитку європейської спільноти та її культури як латина впродовж майже п'ятнадцяти століть. Втрата нею своєї соціальної бази, а відтак і здатності до «мовотворчого процесу», та поступовий перехід до розряду мертвих мов жодним чином не мінімізують її вагомості загальноосвітнього значення.

Актуальність цієї публікації зумовлена необхідністю систематизації вимог до навчальної дисципліни «Латинська мова» в аспекті становлення класичної європейської освіти впродовж багатьох століть.

Мета статті – дослідити та охарактеризувати основні методичні аспекти та етапи розвитку навчальної дисципліни «Латинська мова» від Середніх віків до наших днів на освітніх теренах Західної Європи, України та Росії; визначити основні пріоритети у викладанні латини в умовах вимог сучасної вищої освіти.

Після розпаду Римської імперії у середньовічній Європі з VII ст. виникають школи для вивчення латини, мета яких полягала у формуванні вмінь читати латиномовні тексти релігійного змісту.

Першості латинської мови як єдиної літературної мови народів Західної Європи, мови їх культури та державності упродовж цілого ряду століть сприяло функціонування розмовних місцевих діалектів на той час ще не сформованих європейських мов, на яких лише з IX століття починають з'являтися окремі записи [2, с. 22; 16, с. 20]. Розквіт народномовних літератур у XII і XIII ст. аж ніяк не означав пониження статусу латинської мови або відходу від неї, бо саме цей час вважається вершиною розквіту латинського письменства й науки. Пересічна людина з освітою того часу знала, що є дві мови: народу і людей учених. Народномовні вірші того часу перекладалися латиною. Ще впродовж сотень років латина залишалася у вжитку як мова освіти, науки, адміністрації, права, дипломатії [6, с. 36]. Так звана *Latinitas*, до складу якої відносять латинську мову, правничо-адміністративну систему римського зразка, сукупність створеної латиною літератури, тривалий час була засобом культурної інтеграції народів Європи [9, с. 7]. Усі західноєвропейські народи, як стверджує Ф. Екштейн [17, с. 139], з латинської мови навчилися граматиці, а вивчення латинської мови загалом вело до знань того культурного народу, який мав вплив на розвиток європейської освіченості. З цієї епохи встановлюється латинська мовна традиція у галузі науки, школи, адміністративного управління, церкви. Упродовж багатьох століть латинська мова використовується як функціональна мова цих ділянок суспільної діяльності, не лише у писемній, але і в усній формі. Від середньовічних школярів на уроках латини вимагали не лише вміти читати мовою Риму, а й володіти нею усно та на письмі [6, с. 53].

Становлення національних мов та входження їх у сім'ю шкільних предметів дещо послабило значення латини як єдиної літературної мови для цілого ряду місцевих мов, проте ця обставина не сприяла її витісненню [16, с. 41], оскільки вона залишалася мовою урядування, навчання та літератури у більшості країн Європи ще близько 300 років.

Викладання латинської мови відбувалося, як приватно, так і у школах [10, с. 70; 7, с. 7; 13, с. 8-14]. Освітня європейська традиція, започаткована ще у XIII ст., де викладання класичних мов та літератури на цих мовах ведеться у міських латинських школах, так званих гімназіях, пізніше трансформованих в університети [5, с. 11]. Європейські університети як символ нової епохи середньовічної системи освіти стають її оригінальним витвором. Слово «університет» вже до XIII ст. трактується як корпорація тих, хто навчає, і тих, хто вчиться (*societas magistrōrum et discipulōrum*) [6, с. 65].

У Середні віки і до епохи Відродження латина як своєрідний продукт дещо штучного розвитку пізньої латини є обов'язковою для вчених, релігійних діячів, лікарів [1, с. 189]. Натомість, мета викладання дещо розширюється: до текстів релігійного змісту доєдналися твори античних авторів. Латина не перестає функціонувати як мова навчання, освіти та науки. Нею ведеться викладання усіх шкільних предметів.

Варто зауважити, що у Німеччині XVI-XVIII ст. латина була живою вченою та літературною мовою, де вільне елегантне латинське мовлення (*eloquentia*) було таким же свідченням звання освіченої людини, яким сьогодні є правильна вимова рідною мовою [5, с. 18]. В так званих *Schola latina* у XVI ст. на вивчення латини відводилося більше 20-ти годин на тиждень, а у другій половині XVIII ст. у тих же школах займалися винятково латиною всі дні тижня, окрім п'ятниці, якій було відведене вправління у німецькій мові.

Інтеграційні тенденції народів західноєвропейського культурного ареалу обумовили своєрідний білінгвізм – знання латини з необхідністю викладання її у школі та знання будь-якої іншої місцевої мови. Латина відігравала головну роль у системі шкільної освіти Західної Європи майже до початку XIX ст., а тенденція інтеграції наукових сил була внутрішньою причиною тривалого збереження позицій латини у сфері науки та освіти [7, с. 8-9]. Для прикладу, ще на початку XIX ст. у Німеччині дисертації писалися і захищалися лише латинською мовою, оскільки це була мова вищої освіти Європи.

Наприкінці XIX ст. вважалося, що вивчення латинської мови за формальним принципом є основою граматичної освіти загалом та «посвятою розуму у мисленнєві закони мови» [17, с. 138]. Особливо вагомого значення у галузі методики навчання латини у XIX ст. набула праця німецького вченого Г. Планка [13], який яро відстоює місце давніх мов у системі шкільної освіти. Давню мову Г. Планк розглядає як науковий предмет та засіб наукової освіти завдяки її завершеному розвитку, що створює сприятливі умови для глибокого аналізу, спрямованого на ґрунтовне розуміння будови та законів мови [13, с. 24-26]. Автор обґрунтовує думку про те, що латина полегшує сприймання нових мов та готує до їх вивчення завдяки попередньо сформованому свідомому ставленню до мови, попередньо засвоєному комплексу основних граматичних понять, а також орфографії [13, с. 27]. Масштабність представлення латини у тогочасному німецькому суспільстві передають такі слова вченого: «Мова (латинська) є не лише допоміжною наукою для вивчення джерел богослов'я і філософії, правознавства та історії, романської філології, математики і природознавства, медицини, а також є тією основою, на якій стоїмо ми, не лише вчені, але і освічені люди XIX століття» [13, с. 29].

Саме тому західноєвропейська школа завжди базувалася на двох мовах – латині та рідній мові учнів. Заслугує уваги той факт, що у сучасній західноєвропейській старшій школі учні опановують латину або як обов'язковий предмет, або предмет за вибором, на який у середньому відводиться по 3 або 4 год. на тиждень залежно від напрямів навчання [12; 14].

Нині латинська мова у Європі переважно функціонує як шкільний предмет, займаючи доволі активну позицію, адже засвоєння дисципліни, на прикладі освітньої системи Німеччини, розпочинається ще у школі та є передумовою вступу до вищих навчальних закладів з таких спеціальностей як класична археологія, теологія, грецька мова, індогерманістика, історична лінгвістика, а також історія мистецтв, музика та деякі педагогічні спеціальності [18].

В Україні ніколи не було однастайності у вивченні латинської мови та її використання, що обумовлювалося релігійними, політичними та культурними чинниками [11]. Однак тривалий час вона виконувала функцію засобу культурного взаєморозуміння між українським та іншими народами. В XVI ст. у створених братських школах вводилося вивчення латини, яку учні ґрунтовно опановували. Свідченням їх високого рівня знань був той факт, що студентів, для прикладу, Львівської школи запрошують до Перемишля як знавців не лише грецької і церковнослов'янської мов, але й латини [11, с. 159-160].

Розвиток класичної філології в Україні всередині XIX – початку XX ст., за твердженням С. Лучканіна [8, с. 154], характеризувався як значними досягненнями, так і деяким застоєм та навіть стагнацією через догматичне вивчення латинської мови, а дореволюційні підручники Еллендта, Шульца, Кесслера, Сіґа та ін. [3, с. 31] були здебільшого схоластичними, що вимагало бездумного зазубрювання граматичних правил без чіткого усвідомлення, без проєкції на нові мови, без вивчення крилатих висловів. Результатом такого навчання було слабе знання граматики та невідповідність потенційним потребам пізнавальних і розумових здібностей учнів.

Попри те, досвід викладання латини у гімназіях Західної України XIX – початку XX ст., без вивчення якої не дозволялося отримувати освіту в університетах, вказує, що читання класичних творів проводилося у декілька етапів: приготування, читання, вивчення напам'ять та переклад. Важливим під час читання було тлумачення тексту, яке реалізовувалося у межах змістовно-логічного та формально-мовного типу [4].

Викладання латини у Росії 40-80 рр. XIX ст. позначилося переважно негативним ставленням суспільства до її вивчення. Причини Г. Чистяков вбачає у кадровому забезпеченні викладацького складу, оскільки навчання здійснювалося випускниками духовних семінарій, які не отримали духовного сану. Пріоритетним у викладанні було бездоганне знання парадигм, «зазубрювання» учнями етимології та синтаксису, а також різних виключень. Однак початок 90-х рр. XIX ст. позначився позитивними змінами, обумовленими викладацькою діяльністю у гімназіях філологів-класиків з університетською освітою [15, с. 11-12]. Викладання латини кінця XIX ст. викристалізувало її у статус «формально-логічної» освітньої сили у вивченні мов [16, с. 40].

Специфікою викладання латини на теренах колишнього Радянського Союзу була її вузівська адаптація. Нині вища школа презентує латину як навчальну дисципліну, що володіє могутнім потенціалом професійної спрямованості. Незважаючи на те, що курс вивчення латини у вишах України зведено до мінімуму, викладання здійснюється на різних факультетах вищих навчальних закладів України: факультеті іноземної філології, філологічному, історичному, філософському, медичному, біологічному, юридичному тощо.

Усвідомлення специфічних завдань курсу латини у мовних вузах відбулося у 40-50-х рр. минулого століття, коли почалася переорієнтація викладачів з хорошими гімназійними знаннями на нові орієнтири. З'являються підручники з латинської мови (Я. М. Боровский, В. Н. Ярхо, З. А. Покровская), які не мали аналогів на той час, оскільки були побудовані на мовній порівняльно-зіставній основі. Це дозволило із загальної методики навчання іноземних мов сформувати галузь методики навчання майбутніх філологів латинської мови у мовних вузах.

Курс латинської мови у сучасних вищих навчальних закладах має загальнофілологічне пропедевтичне спрямування, забезпечує більш глибоке розуміння структури і системи іноземної європейської мови, що вивчається, є засобом навчання розумових дій, здійснює потужний виховний вплив, сприяє вдосконаленню умінь користуватися рідною мовою.

Теорія та практика навчання латинської мови має чималий досвід щодо визначення мети, змісту та підходів до її вивчення (Н. Кацман, В. Нікольський, В. Шовковий, А. Хамурзова, D. Carpenter); добору фонетичного, граматичного, лексико-фразеологічного матеріалу (В. Ярхо, Л. Звонська, Р. Оленич, В. Литвинов, П. Осипов); з'ясування принципів, методів, прийомів та форм організації навчання латинської мови (С. Гінтовт, Н. Кацман, В. Нікольський, П. Первов, Ф. Екштейн, Г. Планк, С. Кондратьєв, В. Шовковий, Н. Keipert, S. Morris, H. Nutting); характеру міжпредметних зв'язків латинської та іноземної мов у навчальному процесі (Є. Скоробогата, О. Алтонен, О. Цивкунова, Т. Сторчова).

Сучасна галузь методики навчання латинської мови переживає новий етап свого становлення. Методична система, яка не зазнавала змін упродовж кількох останніх століть, поповнюється новими ідеями, пов'язаними із врахуванням новітнього досвіду методики навчання сучасних іноземних мов, центральною проблемою якої є формування комплексу навичок та вмінь.

Застосування зіставного, аналітико-перекладного та пареміологічного підходів, свідомо-зіставного, взаємозіставного та лексико(текстуально)-перекладного методів навчання латини з їх проекцією на розвиток рецептивних граматичних та лексичних навичок є основою ефективного формування лінгвістичної та мовної (фонетичної, лексичної, граматичної, словотвірної) компетенцій, мовленнєвої компетенції у читанні, а також соціокультурної компетенції.

Отже, процес входження латинської мови до освітньої системи як навчальної дисципліни пройшов тривалий шлях свого розвитку – від статусу одного з основних предметів шкільної освіти Європи початку XIX ст. [16, с. 22; 7, с. 8-9] до «матеріально-об'єктивованого мовного матеріалу» (Л. Щерба), який нині є невід'ємним компонентом підготовки фахівців різних спеціальностей.

Розвиток національних мов Європи, який дещо послабив значення латини як дисципліни, не сприяв її витісненню із шкільних програм Європи XVI – XIX ст. Латинська мова як навчальна дисципліна залишається незмінним компонентом сучасної шкільної та університетської освіти

Європи. Вивчення латинської мови на теренах вітчизняної системи вищої освіти переважно визначається її широким діапазоном спеціалізованого спрямування. Багатовікове становлення дисципліни дало змогу у другій половині ХХ ст. сформувати галузь методики навчання філологів латинської мови із залученням новітнього досвіду методики навчання сучасних іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Амосова Н. Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка / Наталья Николаевна Амосова. – М. : Изд-во. л-ры на иностр. яз., 1956. – 218 с.
2. Аракин В. Д. Очерки по истории английского языка : пособ. для препод. англ. языка / Владимир Дмитриевич Аракин ; под ред. М. И. Перпер. – М. : Учпедгиз, 1955. – 346 с.
3. Гинтовт С. И. Беседы по методике латинского языка / Степан Иванович Гинтовт. – С.-Петербург : Тип. Монтвида, 1910. – 77 с.
4. Дикий В. До методики й дидактики лектури Гомера, а передовсім його Іліади / В. Дикий // Українська школа. – 1911. – №2–3. – С. 79-86.
5. Куликова Л. Б. Классическое гуманитарное образование : [монография] / Лилия Борисовна Куликова. – К. : Пульсарии, 2002. – 168 с.
6. Курціус Е. Р. Європейська література і латинське середньовіччя / Ернст Роберт Курціус. – Львів : Літопис, 2007. – 752 с.
7. Лингвистические основы преподавания языка / Н. А. Баскаков, А. М. Шахранович. – М. : Наука, 1983. – 271 с.
8. Лучканін С. Класична філологія в Україні: історична ретроспектива на тлі суверенності й самобутності української культури / С. Лучканін // Українознавство. – 2009. – № 2. – С. 152–157.
9. Мрозіцька У. Л. Інтра- та екстралінгвальні чинники розвитку мови-реціпієнта (на матеріалі латинських запозичень в українській мові): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 / Мрозіцька Уляна Любомирівна. – Ужгород, 2001. – 214 с.
10. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.
11. Паньків У. Л. Класичні мови у соціокультурному житті європейців / У. Л. Паньків // Вісник Житомирського держ. ун-ту. Сер.: Філологічні науки. – Житомир, 2011. – Вип. 57. С. 158-161.
12. Першукова О. Унікаючи чужих помилок. Особливості організації навчання іноземних мов у західноєвропейській школі / Оксана Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 5–6. – С. 85-92.
13. Планк Г. Латинский язык как средство научного образования / Г. Планк. – М. : Типография Э. Лисспера и Ю. Романа, 1893. – 93 с.
14. Проект шкільних класичних предметів (Кембріджський університет) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.cambrigescp.com.
15. Чистяков Г. П. Классическая филология как компонент высшего гуманитарного образования / Г. П. Чистяков // Классическая филология как компонент высшего гуманитарного образования : сб. науч. трудов / глав. ред. Н. Л. Кацман. – М., 1989. – Вып. 347. – С. 11-17.
16. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики : [учеб. пособ.] / Лев Владимирович Щерба. – М. : Академия, 2003. – 160 с.
17. Экштейн Ф. А. Преподавание латинского и греческого языков / Фридрих Август Экштейн. – Ревель : Печатня Эстландского Губернского Правления, 1889. – 132 с.
18. Bildung für Berlin: Fremdsprachenwahl in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.berlin.de/sen/bwf.

The article investigates the historical aspect of the stages in the development of 'Latin' as an academic discipline; the author examines the role and significance of Latin in the educational process in Germany, Ukraine, and Russia; the author identifies the main guidelines for teaching Latin in accordance with the contemporary Ukrainian higher education requirements.

Key words: Latin as an academic discipline, dogmatic instruction, secondary education, tertiary education, methods for teaching philologists who major in Latin.

УДК 373.3.016:821.161.2

Ткачук Г. П.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КРІЗЬ МЕТОДИЧНУ СПАДЩИНУ НІЛИ ВОЛОШИНОЇ

У статті здійснено аналіз методичної спадщини Н.Й.Волошиної у процесі формування читачьких компетентностей в учнів початкових класів.

Ключові слова: *безперервна літературна освіта, читачькі компетентності і компетенції, технології співробітництва.*

Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в процесі навчальної діяльності. Формування ключових і предметних компетентностей здійснюється шляхом виявлення можливостей конкретного предмета.

Сьогодні діючі Державні стандарти, нові навчальні програми з розділу «Літературне читання» націлюють засвоювати літературу як вид мистецтва слова, наближаючи методику сприйняття художнього твору молодшими школярами до методики літературного читання у середній ланці школи. Така наступність і перспективність забезпечує єдину безперервну систему літературної освіти і націлює на формування ключових і предметних компетентностей.

Ніла Йосипівна залишила багату методичну спадщину, варту ретельного наукового дослідження. Її наукова школа широка і багатогранна. Як доказ, сформувалися методичні школи Ніли Йосипівни по всій Україні; стрімко розвивається науково-методичне забезпечення шкільної літературної освіти; зростає фахова періодика; активно працюють технології вивчення літератури як своєрідний «шлях освоєння конкретного навчального матеріалу».

Волошина Ніла Йосипівна була і залишається лідером у вибудованій нею концептуальній парадигмі безперервної літературної освіти. Саме таку концепцію шкільної літературної освіти запропонувала Ніла Йосипівна (у співавторстві), виробила структуру літературної підготовки учнів-читачів, починаючи від «материнської школи», дошкілля, початкової, основної і до вищих навчальних закладів.

Методична система науковця спрямована на формування й розвиток креативної, компетентнісно зорієнтованої особистості вчителя й учня-читача, здатних до суб'єкт-суб'єктних стосунків. При цьому, радить не забувати, що в центрі уваги має бути людина (дитина), її духовний світ, її здібності і готовність до творчості.

На підтвердження наведу сказане Нілою Йосипівною з Концепції літературної освіти: «Низька ефективність уроку літератури пояснюється перш за все недостатньою увагою до художнього слова, художньої деталі; тим, що не включаються почуття й переживання, недооцінюється емоційно-пізнавальна активність школяра...». А далі відомий вчений – фахівець з методики викладання літератури зазначає: «Уроки літератури повинні бути уроками роздумів, глибоких переживань. Тільки та інформація, яка зігріта почуттями, яка пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості» [2].

Провідними принципами змісту першооснов літературної освіти було визначено тематико-жанровий, художньо-естетичний і літературознавчий. І досі ці принципи у нових підручниках зберігаються. Враховуючи особливості початкового навчання, літературознавчий принцип найповніше реалізується під час повноцінного аналізу художнього твору, навчального тексту в книгах для читання.

Ніла Йосипівна і тут приклала свою руку, свою творчість і ерудицію. У співавторстві з Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко видали «Читанку» для 4 класу, яка і досі користується як зразковими підручник для початкової школи, яка витримала не одне перевидання. Уже цей підручник започаткував нову структуру, нові теми і нові імена дитячої літератури. Наскрізним

вчувався літературознавчий принцип, а функції методичного апарату – багатогранніші. У книзі для читання появились твори Л. Костенко, Д. Павличка, О. Олеса, Б. Грінченка, Гр. Тютюнника, Т. Осьмачки, М. Вінгра-новського, засвітились імена Є. Гуцола, А. Григорука, С. Жупанина, А. Костецького, М. Сингаївського, Ганни Чубач, Ю. Ярмиша та багатьох інших.

Сьогодні уроки читання відзначаються оновленим змістом, відповідно до Державних стандартів, нової навчальної програми має назву «Літературне читання» і є органічною складовою освітньої галузі «Мови і літератури». У методичному апараті підручників закладено особистісно орієнтовані технології, технології співробітництва (учитель ↔ учень ↔ учні), націлено на виконання мотиваційної, розвивальної, виховної, інформаційної функцій.

Заслугують уваги завдання і вправи до самоперевірки навчальних досягнень учня, які передбачені автором як до окремих творів, так і до кожного розділу. Блок «Перевір свої досягнення» побудовано відповідно до структурних елементів читацької компетентності і охоплюють всі змістові лінії предмета: *знаю...; розумію, можу пояснити...; вмію...; висловлюю своє ставлення...* Водночас це дає вчителю чіткі орієнтири щодо визначення цілей уроків, їх результативності, що в свою чергу зумовлює необхідність обґрунтованого вибору і застосування інтерактивних технологій, методів, прийомів і засобів досягнення бажаного результату, умінь добирати додаткову інформацію для розвитку читацьких інтересів.

Волошина Ніла Йосипівна впровадила свою **методику формування читацьких умінь, нині – читацьких компетентностей і компетенцій**. Літературознавчі компетенції закладені нею в навчально-методичних комплексах: програма – підручник – зошит – наочний посібник – дидактичний матеріал – зразки уроків. Саме такі комплекти запозичила і початкова школа. З її легкої поради стала займатися проблемою позакласного читання, формуванням читацької самостійності, нині літературознавчих компетентностей в учнів початкових класів. Особисто: розробила програму з позакласного читання у 1-4 класах, уклала навчально-методичний посібник, (рецензенти Н.Й. Волошина, О.Я. Савченко), хрестоматію для позакласного читання, власноручно розробила плани-конспекти уроків позакласного читання. Розробляючи уроки позакласного читання, керувалась настановами вченого-методиста: «Під час аналізу художнього твору слід досягнути його естетичне багатство, збагатити знання учнів морально-етичними поняттями, загальнолюдським змістом; формувати в учнів духовний світ, національну самосвідомість; виробляти в учнів уміння самостійно оцінювати вчинки героїв, задум автора» [3].

Естетичне виховання засобами літератури протягом багатьох років було предметом досліджень доктора педагогічних наук Ніли Волошиної. Вчена вважала, що естетичні почуття є необхідною базою формування ідейних і моральних переконань і уявлень людини. «Інформація, яка зігріта почуттями, яка пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості» – зазначала Н.Й.Волошина.

Справді, без розвитку у школярів емоційної культури, без переживань, схвилюваності не може бути справжнього виховання засобами мистецтва, повноцінного спілкування з автором, не виробиться особистісне ставлення до набутої учнями інформації. А раз нині діючі Державні стандарти сформовані на засадах компетентнісного підходу, то у початковій школі вже мають бути сформовані як ключові, так і предметні компетентності. Саме літературознавчі компетентності стають фундаментом наступного успішного навчання і розвитку особистості в основній ланці освіти.

У структурі читацької компетентності вважаю виділити такі складові і їх функції:

- **мовленнєво-комунікативна** – передбачає формування і розвиток будувати усні й письмові діалогічні і монологічні висловлювання; уміння відповідати на запитання і самим їх ставити; здатність переказувати зміст твору з використанням засобів художньої виразності тощо;
- **літературознавча** – передбачає формування основ теоретико-літературознавчих знань і вмінь: сюжет, тема, основна думка твору, структура тексту, жанрові ознаки художнього і науково-художнього твору, автор твору, герої (персонажі) твору, засоби художньої виразності; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; характеризувати персонажів за їхніми вчинками та висловлювати своє ставлення до них;

- **бібліотечно-бібліографічна** – передбачає формування книгознавчої пропедевтики: типи дитячих видань (книжка-твір, книжка-збірка, періодика, довідкова література); елементи дитячої книжки (обкладинка, корінець, форзац, титульний аркуш, ілюстрація, анотація); каталожна картка, бібліотека, бібліотечний фонд, картотека;
- **літературно-творча** – передбачає створювати свої варіанти розвитку сюжету твору; відтворювати в уяві картини життя, художні образи; складати твори-мініатюри, художні описи; загадки, лічилки, казки, вірші; інсценізувати художні твори чи життєві ситуації;
- **емоційно-ціннісна** – сприяє висловлювати найпростіші оцінні судження про вчинок героя, його ставлення до природи, людей, обґрунтовувати свої судження, розвиває емоційну і почуттєву сфери учнів.

Всі зазначені нами складові літературознавчої компетентності взаємопов'язані; є доступними для розуміння молодшими школярами; позитивно впливають на емоційну природу сприймання літературного твору і заодно поглиблюють це сприймання; свідчать про рівень читацької культури; є інтегрованою якістю особистості.

Укладання програм, підручників, методичних посібників – чи не одна з найяскравіших граней поглядів Ніли Йосипівни на сучасний літературний процес. Новому навчальному предмету «Літературне читання» належить особлива роль у формуванні молодших школярів *уміння вчитися*. Ця якість, як відомо, стає провідною у роботі над текстами як художніми, так і науково-пізнавальними чи інформативними.

Ефективність сприймання твору значно зростає, коли у процесі емоційно-оцінного аналізу засвоюються літературознавчі поняття та уявлення про *автора, образ, ідею* твору, *художні засоби* її вираження. Тому читача треба навчати ототожнювати себе з персонажем, порівнювати його вчинки і дії з власними, знаходити і встановлювати асоціативні зв'язки між самим життям і твором мистецтва, авторським і читацьким світоглядом. Саме у руслі такої діяльності має утверджуватись літературознавчий підхід до читання, який ми розуміємо як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес залучення особистості до мистецтва слова, виховання естетично розвинутого читача, здатного розуміти художній текст і авторську позицію, висловлювати власне судження про твір і життєві явища у ньому. Ці компетенції є необхідними для осмислення ідейного задуму твору, визначення власної позиції до зображуваного, здатність застосовувати здобуті знання і вміння у власній літературній творчості.

Професійна скрупульозність, наукова принциповість і водночас людяність – **ключові риси характеру Ніли Волошиної**. Про свого невтомного наставника Олександру Бандуру завжди говорила з повагою і теплом. Вона не раз стверджувала, що саме Олександра Михайлівна навчала її укладати книжки, в системі подавати літературознавчі знання. Якось (даруйте за спогади), зібравшись уже додому, я зайшла за Нілою Йосипівною. Вона й каже: «Давай навідаємось до Олександри Михайлівни – давненько у неї не була». І ми – заходимо до квартири. А квартира – наче літературний музей: на стінах портрети письменників, рушники, вишиванки, книжки, книжки, дарчі речі... Про кожну з них Олександра Михайлівна розкажує, ніби казку, з великою любов'ю і запалом, радістю і замилюванням. Спогади!.. Я роздивляюсь фотографії, а Ніла Йосипівна і Олександра Михайлівна щось активно обговорюють, одна одній доводять, на кінець полегшено зітхають; знайшли порозуміння, обнімаються. Спохватились, а вже давно засутеніло за вікном. Швиденько виходимо, поспішаємо на маршрутку, адже до Крюківщини ще далеко.

Ніла Йосипівна – неперевершений приклад залюбленості в наукову працю, творчість, культуру почуттів і висловлювань. Спостерігаючи за її роботою, дивувалась і неодноразово запитувала: «Нілочко, коли ти встигаєш все зробити? І стільки!?!» Знаємо, що на роботі у її кабінеті завжди двері відкриті, завжди людно. І всім вона дає раду. Та найчастіше працювала вночі, коли вже вся родина розійшлась спати. Ніла Йосипівна сидить у вітальні, читає і править дисертацію, не стямиться, як засне. Поспить годину – другу, прокинеться, тихесенько, щоб нікого не потривожити, чимчикує у свою спальню. Не встигне заснути, а тут – півень голос подає. Перевернеться на другий бік – спить. Та коли півень третій раз прокукурікає – встає.

«Хто рано встає, тому Бог дає». З цими словами йде вигуляти і нагодувати собаку, випустити курей, підмести на подвір'ї, похапцем поснідати – і гайда на роботу.

Н.Й.Волошину бентежило сучасне і майбутнє України, села: понищено сільське господарство, помирають села, закриваються школи, порожні хати заростають бур'яном, польові угіддя – чорніють. Та до рідної домівки не забувала дороги. Коли видасться вирватись на день-другий до Кам'янця-Подільського, обов'язково збираємось і ідемо в село. Треба бути свідком, щоб не заплакати, як щиро вона вітається з рідним обійстям, хатою і городом, як голубить і щось шепоче розквітлим півоніям, ліліям, трояндам... І тут же береться навести всюди лад: там провітрити і помити, вирвати бур'яни, прополоти квітник, щось підбити і підперти. Трудоголічка і тут.

Найважливішими і найціннішими серед усіх її чеснот були – почуття відданої дружби, щирості, відкритості, милосердя. Ці риси у свідомості Ніли Йосипівни прижились назавжди. Вона подавала руку допомоги усім, хто її потребував. Всі аспіранти, докторанти, здобувачі ставали друзями – їм завжди знаходилося місце у її оселі і в її доброму серці. Друзів мала по всій Україні. І не тільки!

Ніла Йосипівна – взірць Вченого, Методиста, Керівника, ідеал Учителя, Людини. З великою любов'ю до рідного українського Слова й літератури, з безкорисливим ентузіазмом, неперевершеним духом творчості відзначались її жадані зустрічі з учительською громадськістю, викладачами і студентами вищих навчальних закладів.

Болем увірвалася лиха звістка до вчителів української літератури всієї України, колег, аспірантів, докторантів відійшла у засвіти Ніла Йосипівна Волошина:

*Дочка української культури,
Учений, методист літератури –
Вона плекала волошкове Слово,
Оберігала мову калинову.
Не доспівала, не договорила,
Педагогічну ниву залишила...*

Осиротіли читачі її методичних знахідок, усі, хто тягнувся до неї, її теплого племіння душі.

Смерть обірвала земну путь дорогої нам Людини. Але все, що сподіє, залишається на цьому світі. Воно й надалі озиватиметься в людських серцях енергетикою добротворення. А започатковані «Волошинські читання» повинні і надалі стати прикладом відданості високим гуманістичним ідеалам, заповітам любові до рідного краю, України.

«Раз добром зігрите серце вік не охолоне», – писав Тарас Шевченко. Саме таке серце мала Ніла Йосипівна. Натруджене й перетруджене, спинилось воно назавжди. Але десь з піднебесся долинає нам його биття: творить добро!

Список використаних джерел

1. Волошина Н.Й. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. - №3. – С. 2-5.
2. Концепція літературної освіти / Н.Й. Волошина, С.А. Пасічник, Н.Ф. Скрипченко, П.П. Хропко // Початкова школа. – 1994. - №3. – С. 48-56.
3. Наукові основи методики літератури: навч.-метод.посібник / Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, О.А. Гальонка [та ін.]; ред. Н.Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
4. Ми є. Були. І будем Ми! Виховання національної самостійності учнів засобами художньої літератури: навч.-метод.посібник / за ред. Н.Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2003. – 216 с.

The article deal with the analysis of Nila Yosypivna Voloshyna is methodical inheri taqe in the process of forming junior pupils, reading competence.

Key words: continuous literary education, reading competence, collaboration technologies.

УДК 372.41

Торчинська З.К.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЛЕГЕНДИ

У статті розкривається проблема вивчення української легенди як однієї з можливостей формування національних цінностей молодшого школяра. У легендах жива дійсність пояснюється давніми міфічними і пізнішими християнськими уявленнями і віруваннями про дивовижний світ уявлень і вірувань українців, що приваблює сучасну дитину.

Ключові слова: легенда, національні цінності, міфологія, особистість.

Сучасне життя вимагає від суспільства гарантій надійності, зваженості, миру, матеріального блага. Однак за цим стоїть найважливіше, що дає змогу забезпечити ці чинники, – виховання громадянина України в душі патріотизму, відданості, збереження національних цінностей українства. Одним із основних складників національної культури є завдання розвитку сучасної дитини на основі загальнолюдських моральних цінностей і поваги до історії, культури, традицій рідного народу. Зауважимо, що в науці і досі не вироблено загальноприйнятої класифікації ціннісних орієнтирів культурно-етичного життя людини. Проте чимала кількість дослідників виділяє три загальні орієнтири – істина – добро – краса (Бех І., Воронцова Ж., Нікітіна Н., Соловйов В. та інші). Мораль підказує варіанти вибору духовних цінностей, які мають бути зорієнтовані на певний ідеал. Одним із таких аспектів можна виділити найбагатший пласт української культури – усну народну творчість, яка містить основи буття, культури, вірування, звичаї, цінності, які дійшли до нас із далеких глибин. Найглибшої історичної глибини збереження української спадщини сягає український фольклор. Оскільки завдання школи й родини – сформувати ціннісні орієнтири, то найдоступнішим засобом для цього є, безперечно, художнє слово, особливо якщо воно виважене й випробуване віками. Усна народна творчість – багата різноманітними жанрами. У початкових класах вивчають ігрові, трудові пісні, календарно-обрядову поезію, малі фольклорні жанри, казки, міфи, перекази, притчі, легенди тощо. Окремим жанром оповідальної творчості українського народу є легенди. У легендах переважає ймовірне, фантастичне. Вони схожі з казкою своїм незвичайним, дивовижним в поєднанні з реальним. У легендах жива дійсність пояснюється давніми міфічними і пізнішими християнськими уявленнями і віруваннями про надлюдські істоти і потойбічні сили. Однак в легендах непізнані явища і суспільні події витлумачуються з явною установкою на достовірність. У сучасній науці приділено мало уваги вивченню цього багатого пласту прадавньої культури українства. З огляду на це й визначилась **тема** статті, **мета** якої – показати важливість ознайомлення молодших школярів із легендами, які містять глибинний пласт збереження найважливіших людських цінностей. **Завдання:**

- згрупувати легенди за тематикою;
- визначити легенди, з якими доцільно знайомити учнів початкової школи;
- з'ясувати виховні, розвивальні й навчальні спроможності легенд.

Виховання – це планомірний, цілеспрямований процес, мета якого – закласти в дитину важливі людські цінності, норми, правила, мораль, а також основи національної культури. На важливість виховання особистості дитини засобами художнього слова вказували К.Ушинський, О.Духнович, І.Я.Франко, В.Сухомлинський та інші. Провідний педагог ХХ століття обґрунтував роль слова у формуванні особистості, створив цілісну систему, в центрі якої перебуває дитина з реальним духовним світом. У ній Сухомлинський реалізував народознавчий підхід до навчання й виховання підростаючого покоління [1, с. 14].

Виховання сучасної дитини має бути системним, цілісним, послідовним, основоположним на основі культурних цінностей українського народу та всього людства в цілому. Однак, як зауважують учені-педагоги, загальнонародна культура ніколи не існувала, а є тільки основні

загальнолюдські цінності, які закладені в культуру кожного народу. Передача всіх культурно-історичних традицій батьків, дідів і прадідів завжди гарантувала вічність життя нації. Нація, за К.Ушинським, – це насамперед система різноманітних природних (біологічних, анатомічних, фізіологічних, психічних), історично обумовлених ознак тіла, душі й розуму [2, с. 236]. Духовним якостям певного етносу властива така ж стійкість, як і кольору шкіри, очей, волосся, бо вони також передаються у спадок нащадкам. Отже, справжнє виховання не може існувати в “чистому вигляді”, тобто поза традиційною культурою певної нації. Усі найвидатніші педагоги світу визнавали, що виховання дитини завжди має ґрунтуватися насамперед на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбувається знайомство з традиціями інших народів. Видатний педагог Софія Русова зазначала: “Національне виховання виробляє у дитини не подвійну хистку мораль, а сприяє формуванню міцної цілісної особистості” [3, с. 24]. Варто пам’ятати, що національне виховання – це не тільки сорочка-вишиванка, національні символи, а й культура й традиція українського народу, стосунки у родині, взаємоповага та збереження звичаїв, обрядів тощо.

Пізнання навколишнього світу дитиною починається зі знайомства з рідною вулицею, селом, містом, своєю країною, а вже потім – з іноземними, сусідніми краями. Тобто від пізнання рідного, національного, до пізнання світового, багатонаціонального. Повноцінну, цілісну, національно свідому особистість із почуттям власної гідності, високими моральними якостями можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій і звичаїв. А ця система має формуватися із національного світогляду, філософії народу, національної ідеології.

Упродовж віків в Україні викристалізувався педагогічний досвід народу, втілений у його мудрості, вміннях і навичках виховання наступних поколінь. Цей досвід відображений у фольклорі, обрядах і традиціях. Про виховання складено безліч приказок та прислів’їв, казок, легенд, тощо. Народна педагогіка будить розум, спонукає дитину замислитися над невідомими явищами, почуттями людей. Дитячий фольклор настільки різноманітний, оригінальний і багатожанровий, що потребує окремої розмови. Фольклорні твори склалися дорослими протягом багатьох віків. Переважна більшість із них, на думку багатьох дослідників: В. Бойко, Г. Воробей, Ю. Руденко, Т. Самотулка, З. Сергійчук, Д. Яворницький, – творчість дорослих для дітей і витвори самої малечі (особливо середнього віку). Дитячий фольклор збагачує творчу уяву дитини, виробляє навички усного мовлення, дотепність, будить фантазію, гумор, природний потяг до спілкування. Діти люблять народні забави, ігри, пісні, казки, легенди, загадки, тощо, а їх вивчення виробляє пошану до народної мудрості, збагачує пам’ять, прилучає до культурних джерел свого етносу. Долучення до глибин народної мудрості в сучасній школі – справа не лише важлива, але й складна. Адже і вчителю-наставнику, й учням не вистачає необхідної літератури. Особливу проблему становлять легенди, перекази українського народу, яких до наших часів збережено мізерну кількість.

Українські легенди стали записуватися порівняно пізно. Перші записи здійснені в 40-х роках XIX століття письменниками Г. Квіткою-Основ’яненком, М. Максимовичем, І. Срезневським Л. Боровиковським, вони містяться у збірці П. Чубинського “Праці етнографічно-статистичної експедиції російського географічного товариства в Західно-Руський край” (1878). Помітним явищем у слов’янській фольклористиці стало видання М. Драгоманова “Малоруські перекази й оповідання”. Казки та легенди ввійшли до великого наукового видання “Етнографічних матеріалів, зібраних в Чернігівській та сусідніх з нею губерніях” Б. Грінченка (1895-1899 рр.), до “Етнографічних матеріалів з Угорської Русі”. З’явилися збірники І. Манжури, Ю. Яворського, Ігнатія з Нилович, Б. Грінченка, В. Гнатюка, А. Кримського, М. Возняка. Зокрема, академік М. Возняк підкреслює, що національне в українській легенді проявляється в етимології її персонажів, у вияві елементів народних традицій, у мові [4, с. 5]. Легенда, як і казка, зафіксувала нашарування різних періодів мовної культури українців, національну традицію, спосіб усного мовлення.

Легенда – фольклорний жанр фантастичного характеру про життя і діяльність якоїсь особи чи про незвичайну подію. Цими творами цікавилися науковці М. Драгоманов, О. Афанасьєв, Д. Яворницький, В. Гнатюк, В. Давидюк та інші. Це найпоширеніший жанр середньовічної писемності, започаткований у VI ст. Вважають, що на формування легенди вплинув християнський світогляд. Оповіді, набувши ознак дидактичної прози, розповсюджувались у вигляді збірників повчальних творів про духовних подвижників. Спочатку легенда мала нараційну, прозову форму, пізніше до неї додавали віршові та драматичні вставки панегіричного, куртуазно-релігійного змісту. Її мотиви використовувалися в апокрифах, містеріях, міраклях, мораліте, рицарських романах, новелах, іконописі. У давньоукраїнській літературі, крім патериків, прологів, з'являлись оригінальні тексти на зразок Києво-Печерського патерика “Неба нового” (1665) Іоанікія Галатовського чи “Руна орошеного” (1683) Дмитра Туптала Ростовського [5, с. 546]. Легенда найповніше розкрила жанрові можливості у фольклорі, де поняття вживається на означення народних оповідань про чудесні явища, що вважаються достовірними. Як і казка, вона тяжіє до розкутого вимислу, але не обмежена суворими композиційними матрицями, клішованими початковими і прикінцевими формулами, усталеним чергуванням подій, лише інколи з'являються фрази було це давно, колись давно-давно. Твори цього жанру здебільшого починаються з викладу змісту і завершуються повчальним підсумком. Своїм незвичайним сюжетом і подібністю до казки легенди приваблюють молодших школярів, спонукають до пошуку історичної інформації про зазначені події, розвивають у дітей прагнення знайти достовірні факти тощо. На відміну від переказу, в якому йдеться про реальні події та осіб, легенди наводять деталі побуту. Фантастичний зміст, не підтверджений свідченнями, тлумачиться як диво, здійснюване звичайними людьми, здебільшого народними героями, і відображає світобачення певного етносу. Часто в легендах існують різні домисли, що виникають за неможливості пояснити певні факти. Так, в оповіді про помсту та підкорення княгинією Ольгою древлянського міста наголошується на тому, що княгиня наказала прив'язати до лапок птахів жмутки соломи і підпалити їх. Вони, повернувшись до гнізд, спалили місто.

Схожість художніх, епічних, казкових чи міфологічних образів, сюжетів учені М. Грушевський, О. Потебня, М. Драгоманов, В. Гнатюк, пояснюють як взаємним запозиченням – культурним обміном, так і типовим міфологічним мисленням наших предків [6, с. 4]. Саме тому у міфологічній пам'яті людства – у всіх релігіях, обрядових традиціях, народній творчості, зокрема в легендах, знаходимо відображення уявлень древніх про три світи (небесний, земний і підземний), чотири сторони світу, магичні числа 3, 7, 9, 12, персоніфіковані образи злиднів, правди, кривди, життя, долі тощо.

Легенди носять навчальний, розвивальний, виховний та повчальний характер. Вони поділяються на космогонічні, міфічні, етіологічні, апокрифічні, оноματοлогічні, топонімічні, зоонімічні, гідронімічні, антропонімічні, флоронімічні, історичні етногенетичні, культурологічні, соціально-утопічні тощо. За Ю. Ковалівим, “така розширена типологія жанру потребує категоріального узагальнення, тому відокремлюють три основні групи: космогонічні, апокрифічні, героїчні” [5, с. 547]

Фольклорні легенди різні за тематикою, характеризуються композиційною неусталеністю, малоепізодичністю, імпровізацією, контамінацією епізодів та мотивів. Космогонічні легенди розповідають про творення світу; міфічні – про перетворення людей на інші істоти або рослини; етіологічні з'ясовують причини й наслідки незвичайних явищ; апокрифічні тлумачать Святе Письмо; оноματοлогічні та топонімічні, зоонімічні, гідронімічні, антропонімічні, флоронімічні пояснюють, як з'явилися люди, тварини, рослини, річки, озера, міста, окремі місцевості та інше; історичні оповідають про важливі події в житті українства: про запорожців, опришків, гайдамаків, вояків УПА тощо (“Михайлик і Золоті Ворота”, “Про шолудивого Буняку”); етногенетичні – про походження народів; культурологічні – запровадження ремесел та мистецтв, соціальних функцій, ієрархій; соціально-утопічні розповідають про втрачений золотий вік, едем або про можливість у майбутньому повернення раю.

У своїй сукупності українські легенди являють собою доволі струнку світоглядну систему; всі вони перейняті одним духом, усі стягнуті і злиті однією спільною ниткою. У більшості

українських легенд показана уся нікчемність людського розуму перед Вищою Премудрістю, марнославство, намагання людей змінити визначене з неба. Як правило, це біблійні легенди.

Найдавніші легенди, ще з язичницьких часів, намагаються показати незвідність Космосу, дивовижне оточення природних і надприродних істот і явищ, що оточують людину. На ґрунті язичницьких і християнських переказів та апокрифічних сказань виник великий цикл легенд, що обіймають змістом усі сторони нехитрого життя його, основні питання і розмаїті запити в середовищі, щедро обдарованого щирою поетичною творчістю українського народу. Основні положення своєї легенда розкриває в оповідях начебто з життя відомих старозаповітних осіб, патріархів, пророків, Спасителя, Божої Матері, апостолів і святих спасенників. Мовлення легенд спокійне, серйозне, авторитетне, але подекуди, через уживання епічних зворотів і виразів, які впродовж століть відлились у певну і в такому ж вигляді вже назавжди застиглу форму, деякі легенди збиваються на тон казковий і внаслідок надмірного — іноді без будь-якої потреби — нагромадження чудесного елемента, переходять у *побрехеньки*. Та в усіх загалом легендах яскраво відбиваються риси, що характеризують українця таким, яким він постає перед нами у своєму минулому і яким залишається почасти й дотепер, незважаючи на докорінно змінені умови громадянськості. Найважливіші з цих рис такі: дуже розвинене почуття особистості, яке протестує проти фаталізму; прагнення до громадської справедливості, яке спричиняється до ненастанних пошуків правди на землі, незважаючи на всілякі тривоги й розчарування, завжди зв'язані з такими пошуками; особиста ініціатива у порушенні й розв'язанні питань моральних, громадських; братерська любов до людей, яка виключає, проте, містичну темність і прямо дивиться на людські вади; невичерпний добродушний, безневинний гумор, що зберігає іноді свою природну своєрідність у мовленні й формі вираження.

У початкових класах вивчаються такі легенди: “Цілющі озера”, “Місто Сміла”, “Топірець Довбуша”, “Чому людина не знає, доки живе”, “Як мати стала зозулею”, “Бусол”). Біблійні легенди створені на основі біблійних сюжетів (“Вавилонська башта”, “Кайн і Авель”).

Викликають цікавість у молодших школярів легенди про Всесвіт. Питання про створення світу належить до числа таких питань, якими цікавилась людина за всіх часів і на всіх рівнях культури. Ось чому і цикл українських легенд відкривається саме легендами про світобудову.

У другому томі “Записок о Южной Руси” П. Куліша вміщено “Міф про перший вік творіння”. Колись, ще за першого віку, за старих людей, миша і горобець засіяли разом просо. Коли зібрали просо, то стали ділитися, та й не помирилися. Стали вони битися, стало збиратися всяке птаство і всякі звірі. Як почали тоді битися птахи зі звірами, то птахи подолали й перебили звірів. Та хоч і подолали, зате й самі втомилися. Для чоловіка, який нагодував птаха, було подароване яйце, у якому містився весь світ. Деякі вчені вбачають у наведеній легенді сюжет давньослов'янського міфу про участь у створенні світу миші й горобця і про походження світу з яйця. Цікавою є українська легенда “Сокіл-Род”, у якій розповідається про те, що від самого початку у світі панував хаос, морок і пільма. І кинувся на боротьбу з пільмою Сокіл-Род, і переміг. З тих пір Земля-Мати ожила, зазеленіла. Подібною є легенда “Дерево Життя”, у якій також згадується Сокіл-Род, який оселився на вічнозеленому Дереві. А “пізнанню вічнозеленого Дерева життя наші предки присвятили увесь свій зоряний шлях, тому його тисячоголосий відгомін чуємо в піснях та колядках, бачимо на вишитих рушниках, на намальованих писанках та керамічних виробах” [7, с. 29]. Сюжет цих легенд переплітається з біблійним. Тому можна запропонувати учням прочитати біблійні легенди заданої тематики, відшукати спільне та відмінне у прадавніх українських та біблійних легендах. Ознайомлення з такими легендами спонукає молодшого школяра глибоко пізнавати навколишній світ, рідний край, вивчати генеалогічне дерево власної родини. Це виховує почуття патріотизму, національну гідність, історичну шану, повагу до родини, бажання відкривати для себе новий світ пізнання. Приваблює молодшого школяра легенда “Берегиня”. Вона починається такими словами: “Оселя – то священний огонь душ дідів-прадідів, який палахкотить в оселі! Мамина пісня – то священний небесний вогонь душ дідів-прадідів, що горить у ній! Квітка, колодязь, журавель у небі, бабусина вишиванка, дідусева казка, вірність, віра, любов – священний вогонь душі Берегині” [7, с. 214]. Чи може слово містити ще більшу глибину, так плідно западати у

серце, як те, що висловлене в легенді “Берегиня”? Дитина, яка читала ці слова, ніколи не зможе зрадити Батьківщину, родину, друзів. Вона усвідомлює, що затишок – це злагода, спокій, чистота, відповідальність.

Крім основних космогонічних легенд про людину, на Україні й понині живе ще чимало легенд, головна мета яких – задоволення народної допитливості. Такими, наприклад, є легенди про походження глитаїв, про людський вік, про людину й дятла, про верховенство чоловіка в сім’ї тощо. Створив Господь людину, розповідає легенда, записана в Куп’янському повіті, і призначив їй жити на землі всього лиш тридцять літ; створив і звірів, і призначив і їм вік: віслюку, верблюда й собаці також по тридцять років. Людина жила собі на землі, розкошувала й нічого не робила, тільки знай тужила, що Бог призначив їй короткий вік. Пожив, попрацював тяжко віслюк тридцять років і попросив зменшити віку. Це зробив і кінь, і собака. Надлишок років Бог віддав людині.

Корисно знайомити молодших з легендами рідного краю. Це викликає в дітей захоплення, особливі емоції, спонукає до народознавчого пошуку, викликає бажання досліджувати історію знайомої місцевості. На Кам’янецьчині існують такі легенди: “Вітряна брама”, “Легенда про Подільський скарб”, “Підземна церква” тощо. Наприклад, у легенді “Підземна церква” розповідається про часи окупації Кам’янця-Подільського турками. Головна ідея оповідки – ніколи не зраджувати рідної землі. Наше місто має багату й різноманітну історію, що й фіксують легенди рідного краю. Наприклад, польська легенда, записана в Підзамче в 1930 року “Між небом і пеклом” перегукується за сюжетом з українською та єврейською. У ній розповідається про пана Твардовського, якого чорт спонукав в обмін за душу дати щасливе безтурботне багате життя. Та наш герой не погодився на такі умови, і з тих пір “так і літає з веселою піснею між раєм і пеклом” [8, с. 57]. Цікавою для молодших школярів є легенда “Як вогонь годують”. У ній розповідається, що вогонь – велике диво на землі, без нього життя не може існувати. Вогонь супроводжує людину від народження до смерті і символізує не лише тепло, а й очищення. Можна запропонувати дітям четвертого класу прочитати міф про Прометея, який викрав вогонь у богів, дав людям, за що тяжку кару несе споконвічну. На основі даної легенди варто провести з дітьми бесіду про обережне поводження з вогнем.

Отже, вивчення легенд на уроках літературного читання сприяє гармонійному розвитку особистості, формує у молодших школярів кращі якості майбутнього громадянина України.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. – К., 1986.
2. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т.1. – М., 1974. – С. 229-547.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
4. Возняк М. Українські народні казки та легенди. – К., 2007. – 354 с.
5. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К. : ВЦ “Академія”, 2007. – 608 с.
6. Драгоманов М. Малорусские народные предания и рассказы. – К., 1876.
7. Войнович В. Міфи та легенди давньої України. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 392 с.
8. Сис-Бистрицька Т. Перлини товтрів-медоборів. Книга друга. Збруч Хлюпочеться. Легенди. – Кам’янець-Подільський : ПП “ХВМ”, 2000. – 84 с.

In the article the problem of studying of the Ukrainian legends as one of the possibilities of formation of younger pupils' national values is revealed. In the legends living reality is explained by ancient mythical and later Christian views and belief in the wonderful world of views and beliefs of Ukrainians that attracts modern child.

Key words: Legend, national values, mythology, personality.

УДК 303.446.2:06.053.52:378.14

Тур О.М.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

У статті розглянуті поняття «культура», «комунікація», «міжкультурна комунікація», подано класифікацію культур, визначено основні причини, які ускладнюють комунікацію, наголошено на тому, що викладання іноземної мови повинно обов'язково включати викладання культури її носіїв.

Ключові слова: культура, комунікація, спілкування, міжкультурна комунікація.

На сучасному етапі суспільного розвитку відбулися суттєві зміни: відкритість кордонів, причетність України до процесів глобалізації, динамічні інформаційні процеси, розвиток сучасних технологій, які забезпечують отримання нових матеріалів на основі нанотехнологій, — усе це знайшло відображення в освітньому процесі вищої школи. Вища освіта перестає бути просто засобом засвоєння готових знань, вона стає джерелом становлення особистості спеціаліста нового типу, який володіє не тільки необхідною професійною, але й комунікативною компетентністю, що зумовлює його здатність здійснювати професійну діяльність, у тому числі в іншомовному середовищі. Приєднання України до Болонського процесу створює нові можливості для професійного формування майбутніх фахівців, оскільки уніфікація та інтернаціоналізація освіти передбачає академічну та професійну мобільність українських студентів і спеціалістів. Разом із тим, запровадження Болонської моделі до системи вищої вітчизняної освіти супроводжується певними труднощами, зокрема студентська мобільність (навчання в європейських вищих навчальних закладах) та професійна мобільність фахівців обмежується, у першу чергу, через проблеми міжкультурної комунікації.

Теоретичні питання, пов'язані з проблемами вивчення міжкультурної комунікації, із мовною підготовкою студентів, досліджували у свої працях В. Антонов, В. Артемов, О. Бондаренко, Г. Борозинець, М. Булигіна, А. Вежбицька, О. Верещагін, В. Воробйов, О. Головка, А. Гурвич, Т. Грушевицька, З. Коннова, В. Костомаров, Г. Китайгородська, О. Савелло, С. Тер-Мінасова та ін. Увага приділялась лінгводидактичним основам навчання стратегії мовленнєвої поведінки, формуванню іншомовної комунікативної компетентності за видами мовленнєвої діяльності, варіативності навчання іншомовної комунікації тощо. Інтерес дослідників до цієї сфери залишається незмінним, оскільки вища школа перебуває сьогодні в стані реформування, що водночас вимагає впровадження низки інновацій, і збереження кращих якостей вітчизняної вищої освіти, її здобутків і традицій.

Мета даної статті полягає у з'ясуванні причин, що утруднюють міжкультурну комунікацію, та умов, дотримання яких сприятиме її ефективності.

Термін «міжкультурна комунікація» визначають як адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, що належать до різних культур [1, с. 26]. Разом із тим поняття «міжкультурна комунікація» (інші терміни – інтеркультурна комунікація, мультикультурна комунікація, крос-культурна комунікація), під яким розуміють спілкування людей із різними культурними віруваннями, освітою, ціннісними орієнтаціями, манерою поведінки, не має сьогодні точного визначення, чим створено передумови для того, щоб дати це визначення як синтез понять «культура» і «комунікація».

Сучасний тлумачний словник української мови пропонує п'ять визначень слова «культура», із яких нам важливі перші три (два останні — це спеціальні сільськогосподарський та бактеріобіологічний терміни): «Культура, -и, ж. [лат. cultura]. 1. Сукупність матеріальних і

духовних цінностей, створених людством протягом його історії. 2. Освіченість, вихованість. 3. Рівень досконалості певної галузі господарської або розумової діяльності» [3, с. 433]. Із цих значень лише перше найбільше відповідає антропологічному, або етнографічному, змісту слова «культура».

Визначення поняття «культури» в інших мовах, зокрема в англійській, також неодноразне, що підтверджено прикладами, які, наводить у своїх працях С. Тер-Мінасова: culture — the way of life, especially general customs and beliefs of a particular group of people at a particular time (культура — образ життя, особливо спільні звичаї та вірування певної групи людей у певний час); culture or a culture consists of the ideas, customs, and art that are producer or shared by a particular society (культура складається з ідей, звичаїв і мистецтва, які розподілені у певному суспільстві); culture is a particular society or civilization, especially one considered in relation to its ideas, its art, or its way of life (культура — певне суспільство або цивілізація, особливо та, яка сприймається у зв'язку з її ідеями, мистецтвом, образом життя); culture — the customs, civilization, and achievements of a particular time or people (культура — звичаї, цивілізація і досягнення певної епохи чи народу) [4, с. 12-14].

Підсумовуючи наведені вище підходи до розуміння культури, виокремимо чотири основних трактування, які розкривають грані культури:

- 1) культура як загальний рівень розвитку суспільства;
- 2) культура як специфічна система норм, цінностей, яка відрізняє одне суспільство від інших (або різні прошарки суспільства — соціально статусні чи професійні), сприяє його інтеграції і надає йому самотності;
- 3) культура як особлива сфера і форма діяльності, пов'язана з мисленням, заняттям художньою культурою, прийнятими нормами поведінки і т.д.;
- 4) культура як духовний вимір будь-якої діяльності, у якому формуються мотиви, принципи, правила, цілі й смисли діяльності. У цьому розумінні культура — це духовний компонент сукупного виробництва, який забезпечує підтримку і зміну цього виробництва і суспільних відношень в цілому.

Отже, культура — це особлива сфера і форма діяльності, яка має свій зміст і свою структуру, і яка разом з тим впливає на інші сфери буття, у тому числі, на соціальні стосунки й політику. Культура створює ту сферу й спосіб спілкування, у яких формується кожне окреме суспільство зі своєю внутрішньою структурою та самотністю, яке відрізняє це суспільство від інших. Культура визначає рівень життєдіяльності й поведінку людини. Виходячи з цього, сформулюємо власне розуміння культури з позиції міжкультурної ділової комунікації таким чином: культура — це унікальна соціальна сфера і форма діяльності, яка має власні закони існування й розвитку, обумовлені специфікою домінуючих ціннісних орієнтацій, що визначають стратегію комунікативної поведінки у професійно значимих ситуаціях при взаємодії людей як всередині однієї культури, так і між культурами.

Очевидно, освіта є відображенням культури певного періоду в суспільстві, а взаємозалежність культури й освіти проявляється в тому, що про рівень виховання й освіченості можна судити через рівень культури в суспільстві, і навпаки.

Стосовно визначення поняття «комунікація», то тут існують два основних підходи — *механістичний*, який тлумачить комунікацію як односторонній процес передавання інформації від джерела адресатові, тобто як суто інформаційний процес, та *діяльнісний*, за якого комунікацію розглядають як двосторонній процес обміну інформацією, спільну діяльність комунікантів, під час якої виробляються нові погляди на явища [5, с. 26].

Наявність в українській мові термінів «комунікація» та «спілкування», еквівалентних англійському «communication», призвели до певних розбіжностей у поглядах вітчизняних науковців. Одні дослідники (В. Кулешов, М. Матлин, Е. Холл, О. Чиркова) вважають основною категорією комунікацію, оскільки вона охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії не лише людей, а й будь-яких живих істот, а також створених людиною механізмів.

Інші науковці (Г. Андреева, І. Ахьямова, І. Горелов, Т. Грушевицька, М. Каган) базовою категорією визнають спілкування, а комунікацію розглядають як один із його складників. Багато сучасних дослідників (Л. Виготський, В. Курбатов, О. Леонт'єв, Ю. Прилюк), думку яких ми підтримуємо, терміни «комунікація» та «спілкування» ототожнюють і вживають як синоніми.

Отже, у нашому розумінні комунікація — це одна з універсальних реальностей буття людини, специфічний вид і необхідна умова її діяльності, сукупність зв'язків і взаємодій індивідів, груп, спільнот, під час яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками і результатами діяльності.

Термін «міжкультурна комунікація» широко охоплює усі форми спілкування між людьми різних груп, так само як і більш вузько окреслену сферу комунікації між різними культурами. Схема міжкультурної комунікації об'єднує різні групи: спілкування між культурами — спілкування між расами (міжрасова комунікація) — спілкуванні між етнічними групами — спілкування між релігіями — спілкування між націями — спілкування між культурами всередині культур, наприклад, тинейджери (підлітки) і люди старшого покоління та ін.

Міжкультурна комунікація відбувається кожного разу, коли інформацію, передану представником однієї культури, розуміє представник іншої культури, тобто це спілкування між представниками різних культур. Важливою характеристикою міжкультурної комунікації є те, що один із партнерів, який бере участь в ній, повинен використовувати іншу мову, яка може бути (чи не бути) варіантом його власної.

Останнім часом, коли міжнародні контакти в бізнесі, освіті й повсякденному житті значно розширилися, виникло поняття «культурного шоку». Відсутність знань і нерозуміння особливостей іншої культури (традицій, звичаїв, мови тощо) призводить до комунікативного бар'єру, який унеможливує досягнення комунікативної мети й зумовлює стресову ситуацію. Стрес узагальнює і категоризує проблему, що стає причиною необ'єктивного сприйняття комунікативної (не лише мовної) ситуації, а це призводить зрештою до відмови від наступних прямих контактів (культурного шоку). Для того, щоб уникнути подібної ситуації, необхідно мати повне розуміння комунікативного контексту і його культурних відмінностей. Одним із завдань підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ повинно стати розширення меж уявлень студентів із міжкультурної проблематики.

Говорячи про міжкультурні відмінності, необхідно зазначити, що в дослідженнях Е. Холла всі культури поділені на два типи: низькоконтекстуальні (*low-context cultures*) та висококонтекстуальні (*high-context cultures*). Для першого типу культур соціальний контекст під час проведення переговорів і спілкування з її представниками не має першорядного значення, юридичної сили і, відповідно, не береться до уваги. Що дійсно в цій ситуації важливо, так це юридичний бік підписання контракту. Однак, у низькоконтекстуальних культурах вербальне повідомлення містить більшу частину інформації і лише незначна частина закладена в контексті чи в учасниках спілкування. Другий тип культур — повна протилежність попередньому. До нього можна віднести ті країни, які історично вважаються країнами усного спілкування (від китайської до арабської культур). У висококонтекстуальних культурах більша частина інформації закладена або у фізичному контексті, або закладена в людях, які є частиною взаємодії. Лише незначна частина інформації фактично закодована у вербальному спілкуванні. У цьому випадку соціальний контекст значно важливіший, ніж сама документація [6, с. 74].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти разом з ідеями міжкультурної комунікації важливе значення набувають ідеї принципово нового підходу до вивчення іноземних мов в професійній комунікації майбутніх фахівців. Для ефективного спілкування з представниками інших культур недостатньо досконало володіти іноземною мовою. Більше того, чим краще людина володіє іноземною мовою, тим ймовірніше виникнення ситуації взаємного непорозуміння й навіть конфлікту з носіями мови. Тут доречно навести слова Є. Верещагіна: «Справа в тому, що, навіть під час спілкування тією самою мовою, люди не завжди правильно розуміють одне одного, і причиною часто є саме відмінність культур» [1, с. 30]. Тому викладання іноземних

мов повинно обов'язково включати викладання культури того народу, мову якого вивчають. На підтвердження цієї думки подаємо цікаву характеристику відмінностей у культурі різних націй і народностей, запропоновану І. Еренбургом: «Європейці, вітаючись, простягають руку, а китаєць, японець... буде змушений стиснути кінцівку чужої людини. Житель Відня говорить «Цілую ручку», не замислюючись про зміст цих слів, а житель Варшави, коли його знайомлять з дамою, машинально цілує її руку, англієць, обурений діями свого конкурента, шле йому листа: «Шановний сер, ви шахрай», без «Шановного сера» він не в змозі почати лист... Християни, входячи до церкви, костюлу або кірхи, знімають капелюха, а євреї, заходячи до синагоги, покривають голову. В католицьких країнах жінки не повинні заходити до храму з непокритою головою... Якщо до європейця приходять гість та захоплюється картиною на стіні, вазою чи іншою річчю, то господар задоволений. Якщо європейець починає захоплюватися річчю в домі китайця, господар дарує йому цю річ – того вимагає ввічливість. Мати мене вчила, що в гостях не можна залишати нічого на тарілці. У Китаї до чашки сухого рису, який подають у кінці обіду, ніхто не торкається – треба показати, що ти ситий. Світ різноманітний, і не варто ламати голову над тим чи іншим звичаєм: якщо є чужі монастирі, то, таким чином, є й чужі статуї...» [2, с. 10].

Дослідники називають дві основні причини, які ускладнюють комунікацію взагалі, а іноземною мовою особливо. Перша причина — лексико-фразеологічні обмеження, що регулюють використання мови. Лексико-фразеологічне регулювання мови означає, що кожне слово мови має свою, притаманну тільки даній мові сполучуваність (лексичну валентність). Ми не замислюємося про «одновалентність» слів, коли говоримо, що *перемогу* можна тільки *одержати*, а *поразку* — *потерпіти*, для нас звичним є те, що *увагу звертають*, а *компліменти роблять*, *заходи вживають*, а *участь беруть*, *в оману вводять*, а *до втрат призводять*. Або навпаки, дієслова *сідати*, *йти* є «багатовалентним»: *сідати на стілець*, *сідати за роботу*, *сідати на дієту*, *сідати за ґрати*, *сідати на голову* (*поводитися нахабно*); *людина йде*, *час йде*, *дощ йде*, *потяг йде* та ін. Важко пояснити студенту, чому німецькою мовою *die Vorlesung halten* дослівно перекладається «*тримати лекцію*», тоді, як українською ми говоримо «*читати лекцію*», чому словосполучення *висока трава*, *міцний чай*, *сильний дощ*, англійською мовою звучать як «*довга трава*» (*long grass*), «*сильний чай*» (*strong tea*), «*важкий дощ*» (*heavy rain*)? Зрозуміло, що лексична сполучуваність є національною, а не універсальною. Саме тому, під час вивчення іноземної мови, необхідно запам'ятовувати слова не окремо за їх значенням, а в найбільш стійких поєднаннях, притаманних даній мові.

Другою причиною, більш прихованою, ніж складності лексико-фразеологічної сполучуваності, є конфлікт між культурними уявленнями різних народів про предмети і явища дійсності, між їхнім розумінням комунікативної ситуації. Наприклад, питання «*¿Como estas?*» (іспан.) «*Wie geht's?*» (нім.) «*How are you?*» (англ.) у перекладі на українську мову означає «*Як справи?*». Відповіддю на це питання у західній культурі буде «*Дякую*» або «*Все гаразд*». Для нашої культури характерне скарження на долю, здоров'я, стосунки з родичами, ставлення до чинної влади, брак грошей тощо. Із точки зору англомовних культур, такі розмови можуть видатися не тільки недоречними й нетактовними, але й такими, що забирають час, душевні сили та енергію співрозмовника, а то і як натяк на очікувану матеріальну допомогу.

Важливим у навчанні майбутніх спеціалістів діловій комунікації є розуміння ними того, що міжкультурне спілкування буде значно продуктивнішим, якщо сторони прагнутимуть опанувати культуру партнера, дотримуватимуться на практиці звичних для нього норм. Такий підхід сприятиме усуненню непорозумінь і конфліктів. Не менш важливо під час навчання спілкуванню залучати україністику та регіонознавство. Розуміти особливості свого ділового партнера необхідно, але також необхідно вміти зацікавити його відмінностями своєї культури.

Культурні контексти не можуть бути правильними чи неправильними, кращими чи гіршими, вони просто різні. У сучасній освітній парадигмі деякі цінності є спільними для всіх. Основні характеристики — повага до культурних відмінностей і визнання необхідності «приспосовуватися».

Отже, основними причинами, які утруднюють комунікацію взагалі, а іноземною мовою особливо, є лексико-фразеологічні обмеження та конфлікт між культурними уявленнями різних народів про предмети і явища дійсності. Важливими умовами забезпечення ефективності міжкультурної комунікації вважаємо розширення меж уявлень студентів із міжкультурної проблематики, обов'язкове включення до викладання іноземної мови вивчення культури її носіїв, а також розвиток у майбутніх спеціалістів умінь зацікавити іноземних партнерів відмінностями своєї культури.

У контексті вивчення даної проблеми подальших досліджень потребують такі аспекти, як: вивчення аксіологічних основ міжкультурної комунікації, особливості підготовки студентів ВНЗ до конструктивного міжкультурного спілкування, підвищення рівня сформованості міжкультурної комунікативної компетентності випускників університетів тощо.

Список використаних джерел

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 269 с.
2. Кубрак О. В. Етика ділового та повсякденного спілкування : навчальний посібник з етикету для студентів / О. В. Кубрак. — Суми : ВТД «Університетська книга»; К. : Видавничий дім «Княгиня Ольга», 2005. – 222 с.
3. Сучасний тлумачний словник української мови : 100000 слів / за заг. ред. д. філ.н., проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «Школа», 2009. – 1008 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – 262 с.
5. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навчальний посібник для самостійної роботи студента / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.
6. Hall Edward How Cultures Collide? / Edward Hall // Psychology Today, – 1976. — July. — P.67-74.

The article deals with the notion of «culture», «communication», «intercultural communication»; classifies and identifies main reasons preventing communication. Emphasis is made on the idea, that foreign languages teaching must obligatory include teaching the culture of the people whose language is under study.

Key words: culture, communication, intercourse, intercultural communication.

УДК 371.32+82.06+711

Шуляр В.І.

УРОК РЕФЛЕКСИВНО-КОРЕКТИВНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ, НОРМ І ЦІННОСТЕЙ ІЗ ЛІТЕРАТУРИ: ЗА ІМПЕРАТИВАМИ Н. ВОЛОШИНОЇ

Автор статті виявив методичні імперативи до системи оцінювання навчальних досягнень учнів-читачів за спадщиною професора Н. Волошиної; сформулював особливості уроку рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури; запропонував зразки діагностичних засобів, які вибудовані за читацькоцентричною парадигмою.

Ключові слова: імперативи; методичні імперативи; імперативна та диспозитивна норми; урок рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури; читацькоцентризм.

Результатом читацької діяльності школярів – є літературна освіченість, літературна компетентність, які вбирають у себе певний обсяг систематизованих знань, умінь і навичок, способів мислення, поведінково-діяльнісних і ціннісно-етичних норм. Усе це стає можливим

за умови узгоджувальної діяльності всіх суб'єктів уроку, де у співпраці досягається кожним планований кінцевий результат у відповідності до вибудованої ієрархії цілей літературної освіти. Формування здатності кожним суб'єктом уроку літератури спрогнозувати власну траєкторію досягнення планованого кінцевого результату, його само- (взаємо-)оцінювати на всіх етапах просування, вчасно відкоригувувати і рухатися далі – завдання уроку рефлексивно-корективного контролю літературних досягнень учнів-читачів.

Метою статті є виявлення особливостей уроку рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури з урахуванням імперативів професора Ніли Волошиної. Завдання передбачає: виявлення комплексу імперативів відомого вченого щодо оцінювання літературних досягнень учнів-читачів; узгодити визначене з особливостями уроку рефлексивно-корективного контролю та з'ясувати поняття, структуру та зміст такого заняття.

Спочатку окреслимо своє розуміння поняття «імператив» і його види. Методичний імператив суб'єктів літературної освіти – це загально значущі моральні приписи для кожного суб'єкта професійно-фахової й читацької діяльності, які мають носити універсальний характер, розповсюджуватися на всіх і спонукати до дії, фасилітативної співпраці її партнерів. Методичний імператив поділятимемо (за філософами, юристами, соціологами) на гіпотетичний (відносно визначений) та категоричний імперативи. Імперативна норма (абсолютно визначена) – це категоричний методичний припис, що має обов'язковий характер та безпосередньо визначає поведінку суб'єктів літературної освіти, не надаючи можливості обрати варіант поведінки. Імперативну норму потрібно виконувати так, як вказано в такій нормі; сторони не можуть відступати від правила, означеного нормою. Диспозитивна норма (відносно визначена) дає сторонам право вибору професійно-фахової (для вчителя літератури) та літературної (для учня-читача) діяльності, яким чином встановити для себе узгоджені правила співпраці для досягнення кожним свого результату; суб'єкти можуть відступати від правила, указанного в диспозитивній нормі, цим самим виявляючи свій креативний потенціал.

Проблема виявлення рівня літературних досягнень учнів-читачів в тій чи іншій мірі розглядалися методистами (О. Куцевол, В. Неділько, Є. Пасічник, А. Ситченко) взагалі, предметний розгляд представлено в колективній праці Н. Волошиною «Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок учнів» [1]. Учена дану проблему розглядає з позиції сутності і значення оцінки; системи обліку знань, умінь і навичок учнів; критеріальної шкали оцінювання навчальних здобутків учнів. До імперативної (абсолютно визначеної) щодо перевірки й обліку знань, умінь і навичок учнів з літератури за (Н. Волошиною) у процесі вивчення кожної теми віднесено: а) виділення суттєвих елементів знань, б) виявлення глибини і повноти розуміння суттєвого, в) виявлення рівня засвоєння матеріалу за певною системою і в логічній цілісності, г) визначення форми і методи виявлення знань у відповідності до специфіки літератури як виду мистецтва, д) забезпечення тематичної конкретності оцінок [1, с. 191]. Диспозитивні норми (відносно визначені) за Н. Волошиною подаємо так: 1) виявлення історичних умов, в яких жив і творив письменник; здатність до аналізу художнього твору, виходячи з жанрової специфіки; 2) навички виразного читання та аналізування художнього твору за планом (для учнів 5-8 класах); 3) рівень розвитку творчих здібностей, умінь самостійно працювати над художньою і критичною літературою [1, с. 192].

Діяльність будь-якого спрямування передбачає виготовлення продукту. Він передбачає оцінювання споживачем. Читацька діяльність школярів також включає вироблення літературного продукту, який матеріалізується в усний і писемний продукт. Перший є суб'єктивно-об'єктивний в оцінюванні, другий – об'єктивно-суб'єктивний. Виходитимемо з того, що суб'єкти компетентісно-діяльнісного уроку української літератури прагнуть досягти гарантованого планованого результату. Яким би він не був, кожен повинен чітко його уявляти. З цією метою і вчитель-словесник, і учень-читач мають оволодіти функцією прогнозування. Її реалізація передбачає здатність вибудовувати систему навчальних цілей літературної освіти (СНЦ-ЛО), яка, за нашим переконанням, уключає такі етапи та складається з: цілеприпущення

(ЦП), цілевизначення (ЦВ), цілеутворення (ЦУ), мотивів цілездійснення (ЦЗ), етапного ціледосягнення (ЦД); планованого (гарантованого) кінцевого результату (як образу бажаного й реального) літературної освіти (ПКР-ЛО).

Набуття такої компетентності в професійно-фаховій і читацькій діяльності дозволить налагодити партнерські стосунки між учителем-учнем за чітко окресленими «правилами гри», з орієнтацією на гарантований планований результат і різнорівневі критерії оцінювання. Остання позиція – діагностування якості літературної освіти, повинна узгоджуватися з визначеною системою цілей на компетентнісному підході й ураховувати такі рівні та елементи в читацькій діяльності школяра:

I. Рецептивно-продуктивний рівень

1. Розпізнавання: виявлення знань щодо фактів із життя письменника, літературного персонажа, здатності визначати автора художнього твору, приналежності дійових осіб до того чи іншого художнього твору; розуміння сюжету (фабули) твору, теоретико-літературних понять.

2. Відтворення: виявляти розуміння фактів, пов'язаних із життям і творчістю письменника, системи змодельованих подій, персонажів художнього твору; здатність передавати події, що відбуваються у творі, переказувати (розповідати) зміст епізодів, подій, зміст художнього твору в цілому; користуватися різними видами переказування (стисле, вибіркоче, детальне); розкривати, з'ясувати зміст теоретико-літературних понять.

3. Конструювання: виявляти здатність учнів будувати тексти у згорнутому та поширеному варіантах, стисло й повно давати відповіді на питання; встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між особистістю письменника й соціальними явищами, його біографією і творчістю, між подіями в художньому творі, між темою твору й культурологічним контекстом епохи, в яку він був написаний; характеризувати літературний процес, творчість письменника (-ів), героїв художнього твору (-ів); аналізувати й інтерпретувати художній твір, образи (за зразком, алгоритмом, у стандартних і нових ситуаціях), застосовуючи теоретико-літературний інструментарій; аргументувати свої враження від прочитаного й аргументувати своє твердження, урахувавши жанрово-стильову манеру письма художника слова, композиційну особливість твору, свій життєвий і читацький досвід, щоб пізнати Я-себе-соціум.

II. Оригінально-позиційний рівень

4. Творення: виявляти здатність учня-читача в оцінюванні художньо-мистецької вартісності твору, особистості письменника, його творчості, літератури взагалі на інтелектуально-емоційному та аналітичному рівнях, у власному культурологічному контексті; уміння до продовження задуму письменника чи підготовки авторського тексту з урахуванням жанрово-стильової манери письма митця, культурно-історичних умов, у яких писався твір, логіки подій, обставин життя і творчості автора; створювати власний художній текст, вибудовуючи систему подій, художніх образів зі своєю, індивідуальною інтерпретацією.

Запропоноване узгоджується з методичними імперативами щодо системи оцінювання й обліку знань, умінь і навичок учнів, які були запропоновані професором Волошиною Н.Й.

Реалізація системи цілей і діагностування здатностей учня-читача відбувається під час поточного оцінювання або/і на спеціально відведених уроках у два етапи: протягом одного уроку виявляється навченість учнів на рецептивно-продуктивному рівні, другий, оригінально-позиційний, виявлений може бути на уроці розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (написання творчих робіт, виразне (художнє) читання літературних текстів тощо). Сума одержаних балів за рівні ділиться на два. Виставлений бал є результатом тематичного оцінювання знань і рівня навченості учня-читача.

Побудова стосунків між суб'єктами уроку літератури реалізовувалася, виходячи з того, що будь-який процес передбачає появу продукту діяльності. Результатом читацької діяльності школяра – зв'язний текст (усний і письмовий), який безпосередньо має відповідати особливостям літератури як мистецтва слова. Тому логічним результатом співпраці/взаємодії

суб'єктів/ об'єктів компетентісно-діяльнісного уроку української літератури є поява текстів, які відповідають родово-жанрово-стильовій манері письма, а не тільки тексти за типом мовлення (твір-роздум, твір-опис, твір-розповідь – назване є прерогативою уроків мови). Для вчителя літератури результатом діяльності на локальному рівні – це сформованість тої чи іншої літературної компетенції учнів-читачів, які відбито в конкретних моделях уроків/ занять за літературною темою.

Тепер спробуємо відстежити, наскільки досягнення планованого кінцевого результату суб'єктами уроку є реальним за нинішньої системи планування співпраці. Будь-який продукт з'явиться тоді, коли у свідомості її суб'єкта чітко він є уявлюваним. Якщо людина не уявляє, що має бути в кінцевому результаті діяльності, не з'явиться внутрішній мотив, бажання і відчуття, що це я можу зробити/виконати/досягти, то ніякі зовнішні чинники, спонуки, заклики та примуси не зможуть допомогти. Важливо, щоб за такої ситуації кожен чітко знав, що за це він «одержить», за якими критеріями його ж продукт буде оцінюватися і чи враховується рівень його читацьких досягнень в оцінюванні підготовленого на сьогодні (меж для вдосконалення немає, тобто переходу з одного рівня на інший, якщо мислити в просторі 12-тибальної системи оцінювання). Це спробуємо представити шляхом моделювання, яке подано на рис. 1.

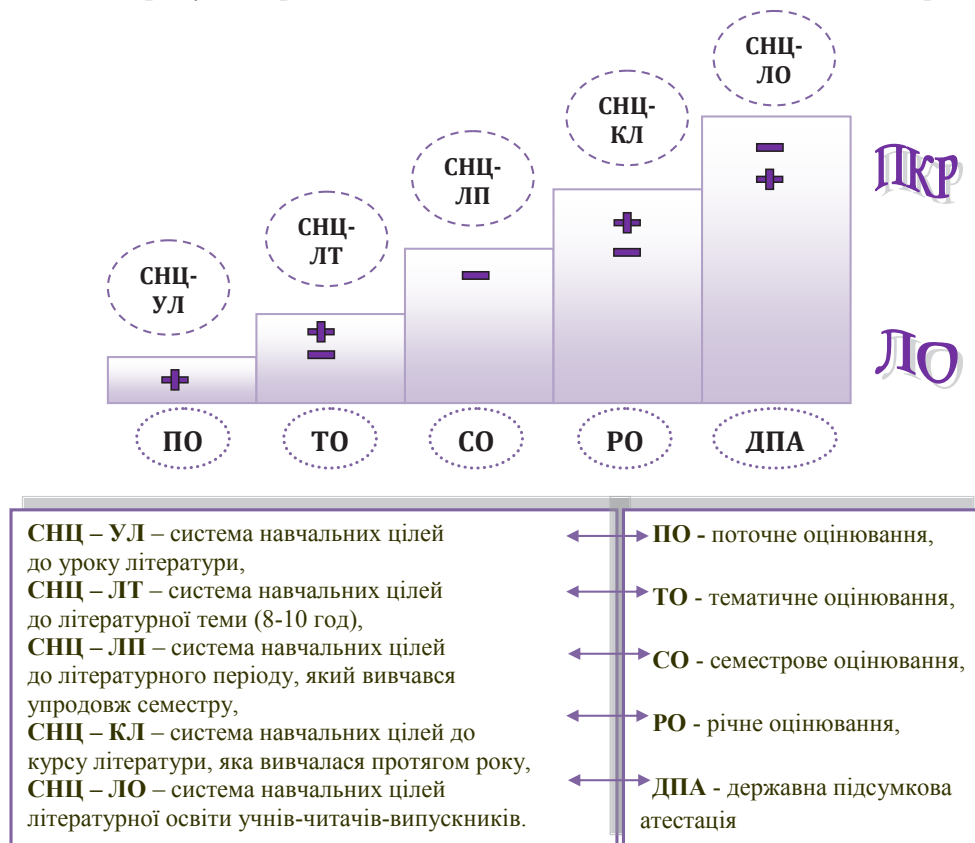


Рис. 1. Система навчальних цілей літературної освіти у взаємозв'язку з результатами навчальних досягнень учня-читача

Отже, якщо під час прогнозування та реалізації системи навчальних цілей не враховувати означене, то стає зрозумілим, що їх досягти стає практично неможливо. Досягаються вони ціною фізичного, інтелектуального, емоційного, часового тощо перенапруження. Реальний результат, на перший погляд, маємо на першому етапі «SNЦ-УЛ» - «ПО», де мета узгоджується з планованим результатом читацької діяльності на конкретному уроці та відповідає критеріям поточного оцінювання, відповідно поставимо плюс (узгодження повне). На жаль, більшість суб'єктів літературної освіти діє на локальному рівні: прочитали художній твір учні – успішно пройшов урок, успішно виконали контрольну роботу – продемонстрували свій

рівень літературної компетентності й т. ін. Останні етапи в досягненні планованого результату є проблематичними, бо висхідна й горизонтальні системи не узгоджуються взагалі або частково. Відповідно суб'єкти сучасного уроку літератури не мислять і не діють стратегічно, у них не сформована прогностична компетенція.

Оскільки креативність суб'єктів педагогічного процесу розвивається протягом усієї їхньої діяльності, то вона є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної/літературно-мистецької майстерності, учневі допомагає стати кваліфікованим читачем, обом оволодіти необхідною системою вмінь-компетенцій. Пропонуємо технологічну модель до такого уроку та набір тестових репродуктивних і творчих завдань, які зорієнтовані на реалізацію читацько-коцентричної парадигми.

До проведення уроку учні-читачі одержали набір можливих завдань, умовний зразок перевіркової роботи, критерії оцінювання, методичні рекомендації до підготовки. Назване стало основою для підготовки як програми вивчення літературної теми учнем-читачем, так і до самої контрольної роботи.

Під час уроку рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури маємо зреалізовувати читацькоцентричну складову в діяльності його суб'єктів. Тому традиційні завдання, які було подано вище, переформатовуємо таким чином, щоб художній твір у діяльності учнів-читачів під час виявлення рівня їх літературної компетентності займав центральне місце. Продемонструємо такий підхід до теми «Міфи, легенди, перекази» (див. далі).

Урок рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури – заняття, на якому кожен суб'єкт може відстежувати процес досягнення свого результату на сьогодні, вчасно вносити корективи, здатний адекватно й об'єктивно оцінювати літературні (професійні) досягнення свої й учнів-читачів (колег), щоб рухатися вперед за власною траєкторією розвитку. Різновидами такого уроку можуть бути заняття, на яких проводиться вхідний контроль знань, норм і цінностей із літератури; поточний контроль ...; тематичний ...; підсумковий Або це можуть бути педагогічні ситуації уроку, які допоможуть відстежувати літературний розвиток учнів-читачів, їх рух у формуванні як компетентних. Тип, вид (різновид) чи ситуація уроку літератури залежать від багатьох чинників: мети, обсягу матеріалу для перевірки, часових можливостей проведення/виявлення, доцільності й необхідності тих чи інших моніторингових дій суб'єктами літературної освіти.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ-ЧИТАЧІВ

«Міфи, легенди, перекази»

I. *Виберіть ОДИН правильний варіант відповіді (2 б.)*

(I варіант – завдання непарні; II – завдання з парними цифрами)

1. **Достовірна оповідь про якусь подію, особу, явище, походження назв – це:** а) міф, б) легенда, в) переказ, г) казка
2. **Розповідь про якісь події чи людей, оповиті казковістю, фантастикою – це:** а) міф, б) легенда, в) переказ, г) казка
3. **Міф – це ...** а) оповідь про події чи людей, яка сприймається як достовірна, б) розповідь про реальні визначні події та їх героїв, в) давні сказання про створення світу, богів тощо, г) розповідь про вигадані, фантастичні й незвичайні події зі щасливим завершенням
4. **Сукупність творів усної народної творчості – це:** а) фольклор, б) міфологія, в) літописи, г) збірка

У завданнях 5-8 до кожного з п'яти або чотирьох рядків інформації, позначених цифрами, виберіть ОДИН ПРАВИЛЬНИЙ, на Вашу думку, варіант, позначений буквою. Завдання непарні – для I варіанту, парні – для II варіанту.

5. Установіть відповідність між словом та його значенням.

Слово	Значення слова
1 Десятина	А у християнських храмах прямокутний столик, розташований у центрі вівтаря для причастя
2 Престол	Б данина; відрахування на користь церкви
3 Пуд	В давня міра відстані 1 066,781 метра
4 Верста	Г одиниця ваги або маси, яка дорівнює 16,3805 кг
5 Черевко	Д великий живіт

1 Б; 2 А; 3 Г; 4 В; 5 Д

6. Установіть відповідність між словом та його значенням.

Слово	Значення слова
1 Кошовий	А грошова одиниця; перші кредитні білети номінальною вартістю 100 карбованців, з'явилися в 1917 р.
2 Ляхи	Б дзеркало, люстерко
3 Карбованець	В найвища виборна службова особа в Запорізькій Січі (XVI-XVIII ст.)
4 Устілка	Г поляки; зневажливе прізвисько шляхти Речі Посполитої, надане козаками і міщанами «українських» земель
5 Верцадло	Д підстилка зі шкіри, соломи, тканини, картону і т. ін., яку кладуть під ступню у взуття

1 В; 2 Г; 3 А; 4 Д; 5 Б

7. Установіть відповідність між назвою твору та його темою.

Назва твору	Тема твору
1 «Море під Києвом»	А поетичне відображення долі України, незнищенності української землі та народу
2 «Неопалима купина»	Б про історію походження та появи святих споруд на Київській землі
3 «Про запорожців»	В розповідь про видатних історичних осіб, їх доблесті і військові перемоги
4 «Ой Морозе, Морозенку»	Г про реальні й фантастичні якості, доблесті, перемоги, витривалості людини, історичних осіб

1 Б; 2 А; 3 Г; 4 В

8. Установіть відповідність між назвою та жанром твору.

Назва твору	Жанр твору
1 «Море під Києвом»	А міф
2 «Неопалима купина»	Б казка
3 «Про запорожців»	В легенда
4 «Ой, Морозе-Морозенку»	Г переказ

1 Г; 2 В; 3 В; 4 Г

III. Читання й аналіз тексту (3 б.)

Спочатку прочитайте тексти, подані в додатку 1. Зверніть увагу, завдання за прочитаними художніми творами мають по чотири варіанти відповіді, серед яких **ОДИН ПРАВИЛЬНИЙ**. Непарні завдання виконує I варіант, парні – II варіант.

- 9. Під престолом Андріївської церкви:** а) знаходиться ікона б) відкрилось джерело в) стоїть підсвічник г) дорогі товари
- 10. Що сталося з Катериничем, коли він висміював запорожців і на одного з них підняв руку?** а) рука відсохла, б) рука відпала, в) рука залякла
- 11. Що брали до рук запорожці, щоб визначити й знати все про ворога?** а) меч і шаблю, б) охоронний щит, в) дзеркало-верцадло, г) миску з водою
- 12. Яка причина, що в Андріївській церкві немає дзвонів?** а) так задумав будівничий б) під престолом відкрилось джерело в) від ударів дзвонів вода може залити церкву
- 13. Що клали запорожці під устілки та шапку, коли в похід вирушали?** а) монету б) квітку в) соломинки г) землю

14. Перебуваючи в Петербурзі (у Катеринича-Потьомкіна), на що сіли запорожці? а) на стільці б) на дивани в) на землю г) стояли

Розгорнута відповідь на питання та власне висловлення

Завдання 15-17 передбачають повторне перечитування запропонованих текстів. Відповіді мають бути повними й ґрунтовними. Викладіть Ваш погляд у завданнях 15-16. У разі потреби використовуйте чернетку.

15. Із тексту «2. Про запорожців» виписати вислови, які засвідчують фантастичні характеристики до запорожців (не менше 5). Про що це свідчить?

16. Із тексту «2. Про запорожців» прокоментуйте вислів: «... вони уміли, ... і туман, на кого треба, пускають». Як це характеризує козаків?

17. Підготуйте творчу роботу на ОДНУ з тем:

- Скласти легенду про запорожців, їх силу та витривалість і винахідливість. Початок може бути таким: «Як запорожці воювали ... (відпочивали, гралися ...)». Складаючи легенду, ураховуйте її особливості; згадайте, хто може бути персонажем Вашого тексту з прадавніх легенд, а хто – і з сучасних героїв. Придумайте назву до складеної легенди і запишіть на початку своєї роботи.

- Скласти міф, де б персонажами були запорожці, міфологічні образи, які уособлюють сили природи, землі, всесвіту тощо. Придумайте назву до складеного міфу і на початку своєї роботи зазначте її.

Обсяг роботи завдання № 17 має складати орієнтовно 0,5 сторінки. У разі потреби використовуйте чернетку.

ІІІ ЧАСТИНА МОЖЕ ВКЛЮЧАТИ ТАКІ ЗАВДАННЯ

(ДЛЯ КОМБІНУВАННЯ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ КЛАСУ)

1. Прочитайте народні твори «Чудодійна криниця» та «Кривий Ріг». З'ясуйте, який із запропонованих текстів є переказ або легенда. Поясніть, спираючись на свої знання про поняття «легенда», «переказ»: спільне і відмінне. (по 2 бали).

ЧУДОДІЙНА КРИНИЦЯ. Жив один дід із бабою – старі-старі.

От пішов раз дід у степ на полювання. Ходив-ходив і нічого не вбив. Аж дивиться: криниця! Він узяв, напився води, а тоді ще й умився – і став молодий! Тоді він зараз же й додому. А баба його насилу впізнала.

Дід і послав бабу, щоб теж умилася та помолоділа. А баба зраділа! Аж побігла!

Побігла – й нема. Дід ждав-ждав, а баби все нема та й нема. Пішов він тоді до криниці її відшукувати. Прийшов до криниці – нема, тільки щось за дівчинка тут цяцьками грається.

А то ж і була його баба. Як прийшла вона до криниці та як допалась умиватися, то вмивалась, аж поки дитиною не стала.

КРИВИЙ РІГ. Був собі кривий козак на прізвище Ріг. І мав він шинок на Кодацькій дорозі, що йшла аж у саму Січ. Там є й могила, що зветься Баба. То кожний подорожній, було, їде та й повертає в шинок до кривого козака Рога. Кажуть, було: «Чи ще далеко нам їхати?» – «Та їдьмо аж до кривого Рога, а там щось перекусимо та й спочинемо». То згодом і все поселення, яке з'явилося на цьому місці, назвали Кривим Рогом.

2. Перечитайте тексти народних творів, які подано далі. Визначте, де з них легенда або переказ. Результати свого дослідження занесіть до таблиці «Види переказів і легенд».

ВИДИ ПЕРЕКАЗІВ І ЛЕГЕНД

Види твору	Назва народного твору	Переказ чи легенда? (запишіть один із варіантів)
1. Міфологічний		
2. Історико-героїчний		
3. Про рослин і тварин		
4. Про лицарів-козаків		
5. Побутові		
6. Топонімічні		

Тексти (уривки) переказів і легенд**1. БОРОТЬБА З ОРДИНЦЯМИ**

Колись були великі набіги.

Оце що по степу могили, – тут було все: стоять верхові козаки і виглядають орду. Як тільки побачать здалеку куряву або звір біжить звідки, – ото вже знай, що орда недалеко. Козаки тоді й дають знати в слободи або кошовому.

Вночі, було, припаде козак до землі та слухає, як стугонить земля, то ото суне орда. Тоді запорожці розкладають на могилах вогнища, а самі – на коней та й скачуть до свого стану. Поки добіжать, то кошовий уже й на коні грає, уже й литаври гудуть.

Як козаків велика сила, то орду, не пустять у слободу, а стрічають її в степу. Де зустрінуть, там її й виколють.

2. МОРСЬКА ЛЮДИНА

Раз, кажуть, піймали якось морського чоловіка (а його не можна піймати, бо він хоч яку сіть хвостом перереже: він у нього, як пилка).

Так, розказують, як піймали, то він три дні в шапку жив. Сидить, зігнувся, очі витріщив і пильно так дивиться. А такий же, кажуть, як і всі люди, тільки в лусці і замість грудей – пера, як у риби...

Та як випустили його в море, так він то пірне, то вирине... Та гогоче, в долоні б'є, лише не говорить.

3. ПРО СЕМЕНІВ РІГ

Якийсь виходець Семен у 948 році прийшов до гирла Бугу і поселився на косі... для своїх промислів, а саме для биття кіз диких, кабанів та іншої дичини. З ним односельців чоловік більше ста для того ж промислу пішли у той край.

... до цих пір називається та коса Семеновим Рогом.

4. ПРО БЕЗСМЕРТНИК

Було це давно. Татарські орди нападали на наші землі, спустошували села і міста, молодих і дужих чоловіків, красивих дівчат забирали в полон. На березі моря у розкішному палаці жив злий-презлий хан, і ось цей хан видав такий фірман: «Хто хоче визволити з полону свого чоловіка, сина чи брата, нехай принесе свою любиму квітку. Якщо квітка зів'яне, поки ця людина знайде своїх рідних, то велю всім відрубати голови».

Багато людей приходило до ханського палацу, але від нього ніхто не повертався. Одного разу до хана прийшла жінка, засмучена, з глибокими карими очима, з польовою квіткою в руках. Ця квітка нічим особливим не відрізнялася. Високе стебельце, покрите сріблястим пилом, вінок рожевих пелюсток. Поставивши квітку в сухий келих, пішла жінка шукати свого сина і чоловіка. Довго не поверталась жінка, а коли з чоловіком і сином прийшла знову до ханського палацу, то квіточка зовсім не зів'яла. З тих пір квітку ту називають Безсмертником.

5. ЯК СІРКО ПЕРЕМІГ ТАТАР

Давно-давно це було, ще за запорожців та за кошового Сірка. Прошло років чимало, як жив Сірко і як його не стало, а слава про нього і не пройшла, і не пропала. Він був для ворогів страшний і сердитий, а, напрооти, для християн був дуже добрий і милостивий.

Татари зібрали усіх православний християн у полон.

Як ось прочув про те кошовий Сірко, зіскочив з коня; бачить, що татар багато, а козаків дуже мало – і давай хитрити.

... зіскочив з коня, дав його другому козакові, а сам кувирдь – та й зробився хортом і побіг до татар.

Татари бачать: хорт, красивий такий! Подобався він їм. Узяли вони його, нагодували. Звик ото той хорт.

Як стали ті татари відпочивати, то той хорт поробив їм так, що вони всі поснули. Тоді він назад до козаків та знову кувирдь – і зробився чоловіком! Кинувся тоді з козаками до татар, усіх їх вирубав, а християн вернув назад.

Християни дуже дякували Сіркові в пішли собі щасливо додому. А Сірко з своїми козаками став гуляти по-старому.

6. КОЗАЦЬКЕ ЖИТЛО

Січ – ото в запорожців кріпость. Коло неї були окопи, вали, а в середині дзвіниця була така, що в неї й гармати ставлялись ... А жили вони скрізь по степах, кушам, в землянках, або, по-їхньому, бурдюгах: так чоловік по п'ятнадцять, двадцять, а то й менш.

Землянок запорожці ніколи не замикали. Хазяїн їде куди, так ще й залишає страву для прохожого. Хто хоч, заходь. Та й заходять, було. Наїдяться, нап'ються на дурничку та зроблять хрест, поставлять його серед землянки – це значить, що були гості й дякують господареві.

Додаток 1

1. МОРЕ ПІД КИЄВОМ

Місце, де тепер пливе Дніпро, де вся Полтавщина, – все це було вкрите морем. З далеких країв приїздили купці кораблями до Києва. Продавали різні дорогі товари й за те платили десятину київському князеві. З цих десятин збудували церкву, що на пам'ять того потім дістала назву Десятинна. Коли св. Андрій прийшов до Києва і застромив хрест на горі, де тепер стоїть Андріївська церква, то все море сплило на низ. Але частина його залишилась і сховалась під Андріївською горою. Коли потім збудували тут церкву, то під престолом відкрилось джерело. Тепер щороку дають із скарбу багато тисяч карбованців – купувати клоччя і смолу, і ним затримують воду, що тече звідти. Кожне найменше зрушення збільшує натиск води звідти. Ось чому в Андріївській церкві немає дзвонів: при першому ударенні вода залила б не тільки Київ, а й усю Полтавщину, Київщину і Чернігівщину.

2. ПРО ЗАПОРОЖЦІВ

...От які багатирі були – земля не держала!.. У нього, у того запорожця, сім пудів голова!.. А вуса у нього такі, що як візьме, було, він їх у руки та як розправе одного туди, а другого сюди, то і в двері не влізе, хоч би ті двері були такі, що через них і тройка коней з повозкою проскочила. Вони на дванадцяти язиках уміли балакати; вони із води могли сухими виходити; вони уміли, коли треба, і сон на людей насилать, і туман, на кого треба, пускати, і в річки переливатись...

Вони мали у себе такі верцадла, що, дивлячись у них, за тисячу верстов бачили, що воно у світі й робиться. Оце, як іти куди у поход, то він, хто там у їх був за старшого – чи ватажок який, чи сам кошовий – то він, кажу, візьме у руки верцадло, подивиться в нього та й каже: «Туди не ідім, бо там ляхи ідуть, і туди не ідім, бо там турки або татари заходять, а сюди ідім, бо тут аж нікогісінько нема...».

3. ПРО ЗАПОРОЖЦІВ

... А як вони воювались?

Стануть, було, отут, на Орловій балці, а против них двадцять полків вийдуть. Так полки самі себе поріжуть, кров тектиме по череву коням, а запорожцям і байдуже: стоять та сміються

...

А це все від того, що вони знаючий народ були. На своїй землі їх ніхто не міг узяти. Так вони, як куди їхати, то зараз землі під устілку накладуть, у шапки понасіпають та й ідуть. Хто чоботи скине, то й смерть; а хто шапку зніме, тому голову знімуть. Так і ідуть собі. Доїдуть у город який, п'ють, гуляють, музики водять, танцюють, а як світ – посідають на коней та й поїхали. І всі чують, як вони й балакають, як і коні у їх хропуть, а їх не бачать.

Раз були вони у Петербурзі, зайшли у дворець, їм стула подають, а вони посідали на землю та й сидять.

Приходе до їх Катеринич, дивиться, що вони сидять на землі, і давай з них сміяться. Потім підняв руку над одним запорожцем та й цілиться його вдарити.

– Рубай, рубай, – каже, – коли підняв!

Так де тобі рубати! Як підняв руку, так вона й замкнулась, так і заклала ...

(за Волошина Н. Й. *Українська література. Підручник для 5 класу* / Н. Й. Волошина. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 188 с. (експериментальне видання). – С. 17-18).

Важливо підкреслити, що побудова рефлексивно-корективного уроку контролю знань, норм і цінностей із літератури узгоджується з імперативами Н. Волошиної, читацькоцентричною парадигмою, а також розробленою автором гіпотетично-ідеальною моделлю компетентного випускника-читача й тими рівнями, які там закладено, 12-бальною системою оцінювання навчальних досягнень учнів-читачів, формою, видами й умовами підготовки та проведення тематичної, підсумкової чи/і державної атестації. Назване було детально описано автором у публікаціях [3-5].

Список використаних джерел

1. Волошина Н. Й. Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок учнів / Н. Й. Волошина // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. за ред. д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 191-195.
2. Волошина Н. Й. Українська література. Підручник для 5 класу / Н. Й. Волошина. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 188 с. (експериментальне видання). – С. 17-18.
3. Шуляр В. І. Вивчення літературної теми: методика і технологія (за творчістю П. Куліша і Марка Вовчка) / В. І. Шуляр : навчальний посібник : Бібліотечка «Дивослово». – 2010. – № 3. – 56 с.
4. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
5. Шуляр В. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : практико-орієнтована монографія / В. Шуляр / За редакцією члена-кореспондента АПН України, д. пед. наук, професора Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : Видавництво «Ч», 2006. – 96 с.

The author of the article detected methodological imperatives for assessment system of educational achievements of pupils based on the professor N. Voloshyna heritage. The author stated the main features of the reflexive-corrective control lesson of the knowledge, norms and values in literature. Samples of diagnostic resources built according the reader-centered paradigm were suggested.

Key words: imperatives; methodological imperatives; imperative and permissive rules; reflexive-corrective control lesson of the knowledge, norms and values in literature; reader-centrism.

УДК 372.882

Яценко Т.О.

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розкриваються основні педагогічні передумови перспективного розвитку предметної дидактики – методики навчання української літератури. Автор зосереджується на загальнонавчальних принципах та провідних напрямках педагогічної науки, що зумовлюють ключові тенденції розвитку методичної думки на сучасному етапі.

Ключові слова: педагогічна теорія, загальноосвітній навчальний заклад, методика навчання літератури, тенденція, педагогічна технологія

Завдання сучасної шкільної літературної освіти зумовлюють пошуки її інноваційних змісту, методів, форм і засобів, які забезпечуватимуть учням належний рівень знань і вмінь, досвід їх здобуття й застосування, що значною мірою становить життєву компетентність особистості. Відповідно актуалізується й проблема розвитку фахової компетент-

ності вчителів-словесників, що передбачає не лише осмислення напрацювань конкретної методичної науки, а й суміжних наук, передусім педагогічних теорій та проектів їх теоретико-практичної реалізації.

Наприкінці ХХ ст. та на початку ХХІ ст. спостерігається бурхливий розвиток методики навчання літератури, здобутки якої зумовлюються ґрунтовними напрацюваннями суміжних наук, зокрема педагогічних та психологічних теорій розвитку знань і вмінь: асоціативної (С. Рубінштейн, Ю. Самарін), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Г. Костюк), узагальнення способів пізнання (Д. Ельконін, В. Давидов), розвивального навчання (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко); побудови педагогічних систем (А. Громцева, В. Паламарчук, С. Гончаренко); методичних систем і моделей (Н. Волошина, О. Ісаєва, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, Б. Степанишин). Джерельною базою для означеної в статті проблеми є також педагогічні ідеї формування духовно розвинутої особистості (В. Сухомлинський), організації та реалізації розвивального навчання (А. Алексюк, І. Богданова, С. Гончаренко, М. Гриньова, А. Громцева, Н. Миропольська, В. Паламарчук, С. Сисоєва), технологізованого навчання в гуманітарній сфері (В. Різун, Н. Бондаренко, Г. Селевко, А. Ситченко), особистісно зорієнтованої (А. Плигін, А. Фасоля) та компетентнісної освіти (Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інших).

Мета та завдання статті – висвітлення педагогічних передумов, що визначили сучасні тенденції розвитку методики навчання української літератури в основній і старшій школі другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Методика навчання літератури як предметна дидактика базується на педагогічних ідеях і проектах, які відповідають меті й завданням сучасної шкільної освіти. Ефективність навчання зумовлюється сформованістю в школярів прийомів мислительної діяльності: операцій аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації [8, с. 165]. Важливою ланкою такого навчання визнається постановка і розв'язання навчальної задачі з опорою на алгоритми розумових дій, що відповідає психологічним приписам розвивального навчання та вимогам його технологізації. У педагогічній науці помітна важлива й актуальна тенденція до впровадження *технологізованого навчання* як такого, що має оптимізувати процес засвоєння знань, формування вмінь, їх інтеграції в свідомості учнів на засадах діалогізму та партнерської взаємодії всіх його учасників. Оскільки «... наука розуміється як сфера, форма людської діяльності, діяльність суспільства по виробництву знань, сукупність знань тощо» [2, с. 13], то ідея технологізувати навчання літератури цілком виправдана і має переконливе філософсько-культурологічне та психологічне обґрунтування. Так, О. Пехота пояснює: «Гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистісного потенціалу учня, запобігання безвиході її розвитку змусили школу перейти на технологічний етап розвитку» [7, с. 9].

Різні підходи до пояснення педагогічних технологій дають підстави розрізняти їх за такими визначеннями:

- розробка і застосування засобів навчання та обладнання, включаючи ТЗН;
- спосіб виконання навчальної задачі або процес комунікації;
- сфера знань, на підставі яких конструюються оптимальні навчальні системи;
- узагальнююча характеристика педагогічної технології [7, с. 4].

Зважаючи на *діалоговий принцип* поєднання раціонального в кожному із визначень, поділяємо багатоаспектний підхід Г. Селевко до тлумачення педагогічної технології як системи функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудованій на науковій основі, запрограмованій у часі й просторі й тієї, що забезпечує запланований результат [9, с. 4].

Спираючись на різні характеристики педагогічної технології, їх домінантне значення пов'язуємо з процесуальним аспектом педагогічної роботи, який найбільш повно реалізується в межах конкретної педагогіки – методики предметного викладання. «У технології, – пояснює

Г. Селевко, – більше представлений цільовий, процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиці – змістова, якісна і варіативна сторони» [9, с. 9].

Своїми характерними ознаками педагогічні технології цілком відповідні нинішнім тенденціям розвитку освіти у напрямі *стандартизації її змісту та критеріїв, забезпечення інтегративної функції, демократизації та гуманізації* навчально-виховного процесу. Т. Назарова вказує на такі риси педагогічної технології: а) стандартизація змісту освіти; б) вищий, порівняно з традиційним, рівень організації навчального процесу; в) гарантоване досягнення дидактичної мети переважно завдяки відтворюваності розумових дій, а не майстерності вчителя [6, с. 197]. Організація навчання через кожну навчальну дію виступає характерною ознакою його технологізації. У цьому й має проявлятися педагогічна майстерність учителя, кваліфікація якого визнається О. Пехотою важливим компонентом освітніх технологій [7]. Ефективність технологізованого навчання, яке визначає нині ключові тенденції розвитку методичної науки, забезпечується, на думку вітчизняних учених, завдяки таким своїм організаційним діям:

- переведенням педагогічного задуму в технологічний ланцюжок педагогічних дій, операційно вибудовуваних у повній відповідності до цільових установок, що набирають форми конкретного очікуваного результату;
- функціонуванням педагогічної технології як взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних ресурсів;
- поетапним проектуванням і наступною реалізацією елементів педагогічної технології, відтворюваних учителем і гарантованістю досягнень планованих результатів навчання учнями;
- включення до педагогічної технології діагностичних процедур, що містять параметри, критерії, інструментарій виміру результатів діяльності [5, с. 58].

Ключовими завданнями педагогічної технології українські вчені вважають:

- 1) поглиблення і зміцнення знань, закріплення вмій і навичок;
- 2) систематичне навчання дій з технологічним інструментарієм;
- 3) закріплення соціально значущих форм і звичок поведінки;
- 4) розвиток технологічного мислення, вмій алгоритмізувати, стандартизувати власну пізнавальну діяльність [1, с. 37].

Реалізація цих завдань узгоджується з вимогами державних нормативних документів до змісту та якості освіти, відповідає потребам *компетентнісного навчання і саморозвитку особистості*.

Сучасна педагогіка виробила такі організаційні *етапи* технологізованого навчання, які актуальні й у шкільному курсі української літератури: аналіз вірогідної діяльності учня; визначення змісту навчання на кожному етапі роботи; перевірка міри завантаженості учнів і підрахунок часу, необхідного для навчання; вибір найбільш ефективних організаційних форм навчання та виховання; підготовка матеріалів для здійснення мотивації навчання; розробка системи навчальних вправ на основі алгоритму діяльності; розробка матеріалів для діагностики навчальних досягнень школярів; розробка структури та змісту навчальних занять, планування уроків та домашньої роботи учнів; апробація проекту та перевірка завершеності навчально-виховного процесу [1, с. 40].

Провідну роль у науково-практичному забезпеченні педагогічного процесу відіграють різні технології навчання і виховання, однак, домінують розвивальні, що мають вплив на розвиток тих чи інших тенденцій методичної науки. Це передусім технологія саморозвитку М. Монтессорі, валфдорфська технологія гуманістичного навчання і виховання, технології групового навчання, проектна технологія, інноваційні технології творчого розвитку особистості (Г. Ващенко, С. Сисоєва), інтелектуального виховання учнів та самонавчання (Б. Єсіпов, В. Паламарчук, М. Солдатенко), нові інформаційні технології навчання, а також теорія і практика уроку загалом (Г. Кирилова, В. Онищук, М. Поташник).

В умовах реалізації особистісно орієнтованої парадигми сучасної освіти в Україні утверджуються ідеї *саморозвитку особистості*, проголошені на початку минулого століття італійським педагогом М. Монтесорі [7, с. 58-69]. Основні положення її педагогічної системи актуальні й нині: а) навчання і виховання має бути індивідуальним і ґрунтуватися на тому, що Л. Віготський називав актуальним рівнем знань учня, а І. Якиманська – його суб'єктивним потенціалом; б) учні проходять у своєму розвитку певні етапи, що характеризуються їхніми пізнавальними інтересами та можливостями і зумовлюють сензитивність розвитку; в) ефективність розумового розвитку дітей забезпечується виконанням спеціальних навчальних вправ; г) мислення дитини має пройти такі стадії: «...від предметно-діючого до наочно-образного, і тільки після цього досягається абстрактний рівень».

Пріоритетність особистості учня в процесі навчання, проголошена М. Монтесорі, відповідає *тенденції гуманізації сучасної освіти, а ідеї індивідуалізованого навчання та розумового розвитку особистості* підтримують спрямованість методичної науки і практики до *технологізації педагогічного процесу*, доцільного і в навчанні літератури.

Водночас із ідеями індивідуального навчання активізуються *групові форми* педагогічного процесу. Із середини другої пол. ХХ ст. визначилися *ідеї поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи* учнів одного класу (А. Алексюк, І. Лернер, Ю. Бабанський), які актуальні й в умовах інноваційного навчання. *Ідеї групового навчання* [7, с. 70-90] удосконалюють класно-урочну систему шляхом поєднання макро- і мікроформ навчального процесу, сприяють формуванню *інтерсуб'єктного навчання*, що характеризується як одна з *тенденцій сучасного розвитку методики викладання української літератури* (В. Уліщенко). Реалізація принципів інтерсуб'єктного навчання сприяє розумінню поліфонічної сутності художнього тексту, його експресивного та етико-естетичного багатоголосся, враховує особливості вікової психології, рівень читацької культури учнів, домінують сприйняття художнього твору, акцентує увагу на українських ментальних історико-культурних цінностях.

На рубежі століть поширилася *технологія інтерактивного навчання*, що міцно утвердилася на уроках літератури. Зауважимо, що педагогічним ідеям, які нині тлумачаться як інтерактивне навчання, свого часу приділяв увагу В. Сухомлинський, а частково їх реалізовували у навчально-виховному процесі В. Шаталов, Є. Ільїн та Ш. Амонашвілі.

Учені-педагоги орієнтуються на такі концептуальні ідеї інтерактивного навчання:

- а) вчитель та учні – рівноправні суб'єкти навчального процесу;
- б) учень усвідомлює свої дії, знання та вміння;
- в) вчитель контролює і підтримує хід колективного навчання;
- г) реалізується постійна й активна взаємодія всіх учнів – співнавчання;
- д) організаційними формами є: моделювання ситуацій, тренінги, диспути, рольові ігри тощо [3, с. 71-77].

Інтерактивне навчання можна визначити технологією на тій підставі, що акцентується на організаційних формах навчання, кожна з яких має свою схему реалізації, створюються умови для міжособистісної комунікації учнів та забезпечується їхня висока творча активність.

У контексті нинішніх педагогічних зацікавлень інтерактивним та інтерсуб'єктивним навчанням викликає інтерес *проектна технологія*, що заснована на ідеях Д. Дьюї щодо «навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях» [7, с. 148].

Проектна технологія перспективна в сучасних умовах розвивального та особистісно зорієнтованого навчання насамперед своїми властивостями:

- проблемним навчанням дослідницького характеру та інтегративним змістом знань;
- теоретико-практичною значущістю результатів проектної діяльності;
- самостійністю учнів у проектному здобутті знань;
- структуруванням змісту проектної діяльності.

Проектне навчання виступає варіантом модельованого, оскільки пропонує певну модель організації пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння курсу, теми, виконання окремого проблемного завдання. Технологізоване навчання корелює з проектним передбаченою послідовністю виконання розумово-практичних дій та прогнозованим результатом. Таке навчання є рушієм педагогічних інновацій, тенденція до яких утверджується в методичній науці.

Із середини 60-х рр. ХХ ст. бере початок *технологія програмованого навчання*, вмотивована необхідністю управління навчальним процесом.

Технологія програмованого навчання цікавить нас як пряма передумова технологізації навчально-виховного процесу з літератури, ефективність якого досягається адекватною взаємодією змістової та процесуальної частин.

Своєрідним відгалуженням програмованого навчання є *технологія модульного навчання*, що також передбачає самостійне навчання за індивідуальною програмою, яка передбачає рекомендації щодо виконання завдань. Прикметним для цієї технології є її структурний елемент – модуль, який являє собою «...самостійний, функціонально орієнтований етап розвитку навчання, що має власне програмноцільове та методичне забезпечення» [7, с. 83-85]. Від змістових частин програмованого навчання модулі відрізняються формальними параметрами (парне проведення занять по 30 хв.), логічною завершеністю навчального матеріалу, розрахованого на одну тему, та інтеграцією різних форм і видів взаємозалежної діяльності вчителя та учня [7, с. 84]. Модульне навчання, таким чином, є вищим рівнем програмованого, однак його ідеї в сучасній загальноосвітній школі повноцінно не реалізовано.

Науково-технічний прогрес зумовив розробку і впровадження *комп'ютерних навчальних технологій*, визначивши з середини 80-х років минулого століття одну з неперехідних тенденцій розвитку педагогічної науки і шкільної практики – їх інформатизацію. Педагоги вказують на три напрями інформатизації навчання: а) введення навчальних дисциплін з інформатики; б) активне застосування комп'ютерів у повсякденному житті; в) вплив інформатизації на мету навчання. Акцентується на виробленні якісно нової моделі підготовки членів майбутнього інформаційного суспільства до міжлюдських комунікацій та формування планетарної свідомості громадян [7, с. 167].

Позитивним є *діалоговий характер* спілкування учнів з комп'ютером, а також можливість читати тексти пропонованих програм, що вигідно відрізняє комп'ютерні технології від телевізійних. Запровадження у навчання нових інформаційних технологій потребує розробки нового матеріально-технічного та методичного забезпечення, нових комплексних досліджень, передусім філософсько-педагогічних та психологічних. У просторі методичної науки і шкільної практики виникає потреба в мультимедійних навчальних програмах, підручниках і посібниках, належному матеріально-технічному забезпеченні.

Завдяки ґрунтовній розробці дидактичних проблем інноваційного навчання, яку здійснили А. Алексюк, І. Богданова, С. Гончаренко, М. Гриньова, В. Паламарчук, О. Пехота, В. Різун, С. Сисоєва, О. Семенов, І. Смолюк, тенденція до застосування навчальних технологій визріла і в українській методиці літератури (А. Ситченко), включаючи методику навчання світової літератури (О. Ісаєва, Л. Мірошниченко). Зasadниче значення для її реалізації мають педагогічні вимоги, викладені І. Лернером, який визначив ключові *ланки розвивального навчання*: аспектні проблеми навчання – необхідні для їх розв'язання навчальні вміння – пізнавальні задачі, спрямовані на формування заданих умінь – умови їх реалізації. Припускаємо доцільність розв'язання у такий спосіб не лише часткової навчальної проблеми, а й ширше – загальноосвітньої, тому його ідеї щодо розвивального навчання шляхом виконання пізнавальних задач мають методологічне значення для вирішення проблемних ситуацій в освіті загалом і визначення тенденцій її розвитку зокрема.

У контексті завдань і можливостей сучасної літературної освіти актуалізується і *сугестивна технологія*, яка нині не набула належного поширення в школі. Її прихильники ззна-

чають, що будь-яка педагогічна технологія більшою або меншою мірою містить елементи навіювання – сугестії [7, с. 215], та передбачає можливості навчання, що базується на основі психологічного, переважно емоційного педагогічного впливу на учнів з урахуванням зв'язку їхньої свідомої та підсвідомої діяльності. Зважаючи на психологічні особливості сприймання художнього твору, автор якого силою образів намагається навіяти читачеві певний плин думок і почуттів, засоби сугестивного навчання, мають посилити вплив прочитаного на психічний світ реципієнта.

Різноманіття педагогічних технологій не вичерпується названими, які широко чи частково використовуються в теорії й практиці літературної освіти, багатовимірність якої пов'язана з невичерпним світом художнього твору й авторським поглядом на особистість та життя в цілому. Контекст методичних знань зумовлюється не лише зв'язками з широким колом суміжних наук, а й життєвими реаліями, відображеними у художньому творі, найбільш повно реалізується на уроках літератури.

Досягнення педагогічної думки визначають діалоговий характер змісту і форм високо-технологізованого інтегрованого навчання літератури у контексті завдань фундаменталізації освіти, що забезпечує набуття учнями ключових компетенцій, має особистісне формувальне значення.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Педагогічна інноватика: навч. посіб. / І.М. Богданова. – Одеса : «ТЕС», 2000. – 148 с.
2. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект). / Ю. В. Васьков. – Харків : «Скорпіон», 2000. – 120 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Монахов В. М. Методология проектирования педагогических технологий (аксиоматический аспект) / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 57-71.
6. Назарова Т. С. Образовательная среда школы и новые технологии обучения на рубеже XXI века / Т. С. Назарова // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 195-199.
7. Освітні технології: навч.-метод. посіб. – К.: «А.С.К.», 2001. – 256 с.
8. Педагогика / Под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
9. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

Basic pedagogical pre-conditions of perspective development of subject didactics that is methods of Ukrainian Literature studies is analyzed in the article. The author is concentrated on general education principles and leading directions of pedagogical science, which predetermine key progress of methodical idea trends on the modern stage.

Key words: *Pedagogical theory, general educational establishment, method of studies of literature, tendency, pedagogical technology.*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.147

Алексєєв О. М.

КОМП'ЮТЕРНО-ОПОСЕРЕДКОВАНІ КОМУНІКАЦІЇ ПІД ЧАС ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розглянуто основні канали комп'ютерно-опосередкованих комунікацій у змішаному навчанні дисциплін професійної підготовки студентів інженерних спеціальностей. Відзначено, що суміщення дистанційних і традиційних технологій навчання змінює канали комунікацій. Для успішного формування професійних компетенцій майбутнього інженера необхідно забезпечити ефективну взаємодію учасників навчального процесу в новому комунікаційному середовищі змішаного навчання.

Ключові слова: комп'ютерно-опосередковані комунікації, змішане навчання, дистанційні технології, інженерна освіта.

Інженерна освіта має забезпечити досягнення всіх поставлених перед нею цілей навчання незалежно від прийнятої форми навчання. Проте досвід підготовки інженерних працівників, набутий у вищій школі, не завжди застосовний під час дистанційного навчання, для якого характерне широке використання педагогічних та інформаційно-телекомунікаційних технологій, спрямованих на забезпечення віддаленого участі студента в навчальному процесі. За сучасного рівня їх розвитку дистанційно сформувати весь обсяг професійних компетенцій, необхідних майбутньому інженерові, не є можливим.

Дані, наведені у працях [4-6] та інші, показують, що технічні вузи, які є провідними у галузі використання дистанційних технологій, як правило, поєднують різні форми навчання і планують проводити очно заняття, на яких формуються професійні вміння та навички роботи з виробничим обладнанням. Особливості застосування нових педагогічних та інформаційно-телекомунікаційних технологій під час навчання студентів інженерних спеціальностей дисциплін професійної підготовки вимагають виділення для окремого розгляду моделі змішаного навчання (blending learning), що поєднує традиційні підходи та можливості дистанційного навчання.

Мета статті – проаналізувати можливі канали комп'ютерно-опосередкованих комунікацій і визначити сферу раціонального застосування дистанційних технологій під час змішаного навчання студентів інженерних спеціальностей.

Під час змішаного навчання студентів інженерних спеціальностей дистанційні технології вносять певну специфіку в комп'ютерно-опосередковані комунікації. Перебування студентів у навчальній аудиторії може змінити характер здійснюваних комунікацій, оскільки і комунікант і реципієнт часто знаходяться в безпосередній близькості один з одним. Крім того, якщо зараз текстові повідомлення в середньому становлять більше 90 % загального обсягу комунікацій у комп'ютерному середовищі [1], то в інженерній освіті не виключене домінування інших каналів комунікацій, здійснення яких повинне забезпечити можливість керування фізичними об'єктами або дозволити проведення проектних робіт, де переважають графічні дані.

Для реалізації всіх необхідних комп'ютерно-опосередкованих комунікацій повинні бути вирішені завдання керування комп'ютерним середовищем через користувальницький інтерфейс і супровід взаємодії в термінах предметної сфери досліджуваної навчальної дисципліни. При цьому можливість формування у студентів компетенції, обов'язкової для висококваліфікованого фахівця інженерного профілю, багато в чому визначатиметься тим, наскільки успішно під час вирішення цих завдань ураховані особливості змішаного навчання.

Організація інтерфейсу користувача відображає зовнішній бік діалогу студент – комп'ютер, яка багато в чому визначається характеристиками операційної системи, що використовується у процесі створення комп'ютеризованих робочих місць. Під час змішаного навчання дисциплін професійної підготовки робочі місця студентів інженерних спеціальностей, як правило, будуються на основі комп'ютерів з операційною системою Windows. Тому прийнятними тут є інструменти, аналогічні апаратно-програмним засобам, що використовуються студентами для виконання на комп'ютерах більшості інших навчальних завдань, відтак у процесі змішаного навчання не вимагають спеціальних рішень для організації каналів комп'ютерно-опосередкованих комунікацій.

Комп'ютерно-опосередковані комунікації у предметній сфері навчальної дисципліни професійної інженерної підготовки під час змішаного навчання можуть здійснюватися на рівні «люди – люди» і «люди – документи». У першому випадку вони повинні забезпечити можливість комунікацій між учасниками навчального процесу таким чином, щоб доповнити пряме спілкування викладача зі студентами і студентів один з одним. У другому випадку за допомогою комп'ютерно-опосередкованих комунікацій реалізується взаємодія із цифровими освітніми ресурсами, через які здійснюється виконання навчальних завдань.

Перебування студента в навчальній аудиторії у складі групи студентів із різними здібностями і неоднаковою мотивацією до навчання є однією з основних особливостей змішаного навчання, яку необхідно враховувати під час проектування каналів комп'ютерно-опосередкованих комунікацій. Очна присутність студента в аудиторії дозволяє здійснювати його діалог із викладачем та іншими студентами. Незважаючи на це, для виконання навчальних завдань у ході проведення лабораторно-практичних занять, студентові необхідно надати можливість комунікацій як із викладачем, який контролює виконання завдання, так і з групою студентів, які беруть участь у виконанні спільного завдання. І під час виконання персоналізованих завдань, коли комп'ютерно-опосередковані комунікації здійснюються на рівні «студент – комп'ютер – викладач», і під час роботи над спільним завданням, що вимагає, до того ж, комунікацій студентів усередині групи, як бачимо, кращою є асинхронна схема організації комунікацій. Це дозволяє поєднати індивідуальну роботу в навчальній аудиторії з можливістю для студента зробити запит на участь у діалозі в той час, коли він його потребує, або прийняти аналогічний запит від інших студентів, якщо спілкування не завадить виконанню завдання. Крім того, правильний вибір каналів комунікацій дає можливість організувати спільну роботу всередині групи студентів таким чином, щоб вона не перешкоджала нормальному ходу проведення занять в умовах, коли учасники навчального процесу знаходяться в одній аудиторії.

Вибір каналів обміну інформацією на рівні «люди – документи» значною мірою залежить від форми подання навчального матеріалу дисципліни, а також тих органів чуття, за допомогою яких студент зможе сприйняти його для кращого засвоєння. Для роботи з традиційними навчально-методичними матеріалами, як правило, достатньо лише зорового каналу сприйняття. Порівняно з такими навчальними матеріалами цифрові освітні ресурси можуть бути додатково орієнтовані на роботу з об'єктами, вивчення яких вимагає залучення каналів слухового сприйняття, нюху, дотику, сприйняття гравітації, магнітної орієнтації та ін. За використання таких ресурсів повинна бути реалізована можливість комунікацій зі зверненням до відповідних каналів сприйняття.

Водночас завдання здійснення комп'ютерно-опосередкованих комунікацій на рівні полісенсорної взаємодії із цифровими моделями процесів та об'єктів інженерії для сучасного технічного вузу швидше варто розглядати як перспективну, ніж поточну проблему. Обмеженням є висока вартість робіт зі створення цифрових моделей, що вимагають полісенсорного сприйняття для достовірного уявлення про реальні виробничі об'єкти. Високоякісні периферійні пристрої, необхідні для повноцінної взаємодії студентів із такими моделями, також вирізняються високою вартістю. Тому в змішаному навчанні студентів інженерних спеціальностей для здійснення комунікацій, зазвичай, задіюються лише канали зорового і, рідше, звукового сприйняття.

Більшість студентів сприймає навчальні матеріали на слух гірше, ніж за допомогою зору, час переробки та засвоєння аудіоматеріалів триваліший, технічно утруднений пошук потрібних звукових фрагментів і багаторазові звернення до них. Якщо засвоєння навичок роботи з аудіоданими не є метою заняття, звукове сприйняття для здійснення комунікацій використовується рідше зорового і, як правило, лише як його доповнення. Крім того, акт мовного звернення небажаний, тому що може перешкодити спільній роботі студентів у навчальній аудиторії. Як наслідок, для комунікацій у предметній сфері дисциплін професійної підготовки у змішаному навчанні здебільшого достатня орієнтація на візуальний канал сприйняття, через який студентами сприймаються різного роду тексти, малюнки, графіки, плоскі креслення та об'ємні моделі виробничих об'єктів тощо.

Текстові та графічні навчальні матеріали, вбудовані в цифрові освітні ресурси, хоча й сприймаються тим самим зоровим каналом, що й матеріали традиційних навчальних видань, проте дають викладачеві значно більше виразних засобів. Текстовий матеріал у надрукованих виданнях зазвичай є монохромним, і щоб виділити в ньому смисловий зміст, в розпорядженні у розробника лише кілька варіантів накреслення шрифту і самі шрифти, які за всієї різноманітності мають у своїй основі схожі виразні можливості, непорівнянні з колірним форматкуванням. Зазначене значною мірою стосується і графічних ілюстрацій, що виконуються у друкованих виданнях переважно у відтінках сірого кольору.

Крім розширених можливостей колірного оформлення навчальних матеріалів, що в принципі допустимо і в друкованих публікаціях, застосування цифрових освітніх ресурсів дозволяє використовувати анімовану графіку, що для друкованих видань повністю виключено. Для викладача це означає, що під час вивчення навчального матеріалу, що містить опис складних динамічних процесів, він може спиратися на відеоілюстрації і наочно продемонструвати швидкоплинні або, навпаки, надмірно тривалі зміни в часі та просторі, приховані або абстрактні явища, за інших умов відтворені лише в уявних експериментах.

Існуючі технології дають можливість на досить високому рівні створювати канали комп'ютерно-опосередкованих комунікацій, якщо обробляються текстові матеріали. При цьому можлива організація комунікації за синхронною схемою між двома (чати, ХМРР, ICQ) і великою кількістю учасників (групові текстові чати, відеоконференції), або за асинхронною схемою – з одним (електронна пошта) і багатьма учасниками (форуми, списки розсилок, телеконференції). Однак завдання ускладнюється, якщо у змісті навчальної дисципліни переважають графічні дані. У більшості випадків повноцінна робота з графікою не забезпечується і здійснюється лише на рівні передачі графічних файлів, що потім обробляються на комп'ютері реципієнта за допомогою відповідних спеціалізованих програмних засобів.

Перспективним для створення каналів комунікацій під час роботи з текстовою і, частково, графічною інформацією є технологія Wiki, в якій у рамках асинхронної схеми може бути реалізована модель колективного гіпертексту з можливістю створення і редагування записів будь-ким із учасників навчального процесу. Змістом Wiki-сайта є сторінки, що містять текст або текст із вставками графічних ілюстрацій. Такі сторінки можуть бути частиною загального цифрового освітнього ресурсу, і на будь-які зі сторінок Wiki-сайта можливе розміщення

посилань на цю саму або інші сторінки сайта чи інших сайтів і на них можна посилатися з будь-яких інших сторінок. Скориставшись відповідними інструментами Wiki-сайта, студенти можуть відредагувати і зберегти змінений варіант тексту існуючої сторінки або створити нову, здійснюючи, таким чином, спільну роботу з виконання загального навчального завдання. Для форматування сторінок допускається використовувати теги HTML або зручнішу для таких сайтів спеціальну розмітку, що дозволяє створювати якісні освітні ресурси, що мають велику наочність.

Обов'язковою вимогою до професійної підготовки студентів більшості інженерних спеціальностей є формування у них умінь конструювати деталі, вузли машин і самі машини у складі загальної групи проектувальників. Тому в дисциплінах професійної підготовки навчальним завданням часто передбачається колективна робота над проектом, у якому переважають графічні дані. Для виконання таких завдань, як правило, використовують спеціальні креслярсько-орієнтовані комп'ютерні системи, які є професійними інструментами проектувальників, що створюють тривимірні моделі виробів машинобудування та їх плоско-проекційні креслення.

На ринку комп'ютерних програмних продуктів професійного призначення представлена велика група креслярсько-орієнтованих систем, використання яких здатне забезпечити ефективну спільну роботу групи проектувальників. Одним із найбільш вдалих рішень є програмний продукт SolidWorks [7], що широко використовується в технічних вузах України і багато в чому відповідає вимогам змішаного навчання студентів інженерних спеціальностей. Електронний технічний і розпорядчий документообіг та підтримка в SolidWorks роботи з єдиною цифровою моделлю виробу дають можливість студентам брати участь у виконанні спільних навчальних проектів.

У Сумському державному університеті для створення каналів комп'ютерно-опосередкованих комунікацій використовується елемент керування EModelViewControl від SolidWorks, який вбудовувався в цифрові освітні ресурси за підтримки технології Wiki. Завдяки цьому після входу на Wiki-сайт кожен зі студентів може побачити сценарій загальної роботи, в якій він бере участь. При цьому весь протокол обговорення зберігається як структурований набір заміток, кожна з яких студент може у зручний для себе час переглянути і на неї відповісти. Студент має можливість безпосередньо на зображенні динамічно змінюваної в процесі спільного проектування моделі виробу розмістити письмові пояснення до виконаних змін у навчальному проекті, а викладач дистанційно прорецензувати результати роботи студента. Свої зауваження та рекомендації викладач може конкретизувати, розміщуючи їх текст безпосередньо на зображенні тієї моделі або її частини, яких вони стосуються.

Певні складнощі виникають під час використання дистанційних технологій для навчання студентів роботи на промисловому обладнанні – на фізичних об'єктах, керування якими з використанням телекомунікаційних технологій не завжди можливе. З відомих рішень, які можуть бути застосовані в дистанційному навчанні, потрібно зазначити розроблені компанією Intelitek (Манчестер, США [3]) багаторівневі навчальні системи на базі технічних комплексів зі спеціально розроблених повнофункціональних моделей навчальних металообробних верстатів і промислових роботів. Відпрацювання керуючих програм проводиться в режимі реального часу, а за їх виконанням студенти спостерігають на своїх віддалених комп'ютерах за допомогою мультимедійних онлайн-мережових технологій. Однак це технічно складні і дорогі рішення, які не завжди застосовні в умовах вітчизняної інженерної освіти (наприклад, у Росії, відоме поодиноким подібне рішення, яке реалізоване в Уфимському державному авіаційному технічному університеті в кооперації з ВАТ «Уфимське моторобудівне виробниче об'єднання» [2]).

Обмежені можливості застосування подібних рішень у технічних вузах України і досить вузьке коло завдань, що вирішуються за їх допомогою в частині формування професійної

компетенції студентів інженерних спеціальностей, свідчать про неможливість повного заміщення традиційних підходів у навчанні дистанційними технологіями. У зв'язку з цим під час змішаного навчання частина навчальних занять і раніше проводиться з використанням традиційних методик, що передбачають безпосередню роботу з обладнанням у навчальній лабораторії або на підприємстві, де воно встановлене. Можна припустити, що в міру розвитку дистанційних технологій та вдосконалення комп'ютерного моделювання об'єктів машинобудівного виробництва канали комп'ютерно-опосередкованих комунікацій удосконалюватимуться і тоді частка занять, що проводяться з використанням нових технологій, стане більш значущою.

Аналіз каналів комп'ютерно-опосередкованих комунікацій, можливих під час навчання студентів інженерних спеціальностей, свідчить про досить представницькі сфери навчальних завдань, де виправдане застосування дистанційних технологій. Проте ними не вичерпується проблема формування професійних компетенцій фахівців інженерного профілю. За сучасного рівня розвитку дистанційних технологій частина занять повинна проводитися в навчальних аудиторіях під час суміщеного використання традиційних підходів та технологій дистанційного навчання. Проведення робіт з розвитку педагогічних та інформаційно-телекомунікаційних технологій має сприяти розширенню каналів комп'ютерно-опосередкованих технологій і підвищенню якості підготовки інженерів за умов змішаного навчання в технічному ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Рязанцева Т. И. Некоторые особенности реализации коммуникативных принципов и стратегий в условиях компьютерно-опосредованного общения / Т. И. Рязанцева // Вестник Московского университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 1. – С. 202-211.
2. Технопарк АТ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.technopark-at.ru/index.php/tsentr-podgotovki-i-perepodgotovki-spetsialistov/tsentr-ministankov>. – Назва з титул. екрану.
3. Intelitek. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.intelitek.com>. – Назва з титул. екрану.
4. Michigan Engineering. Degrees in Manufacturing Engineering. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mfgeng.engin.umich.edu/howitworks.html>. – Назва з титул. екрану.
5. Purdue University. Engineering professional education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://engineering.purdue.edu/ProEd/credit/msme>. – Назва з титул. екрану.
6. Rochester Institute of Technology. Online Study [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rit.edu/emcs/ptgrad/online/>. – Назва з титул. екрану.
7. Volkov N. I. Review of modern software packages for designing in mechanical engineering and their application in teaching progress / N. I. Volkov, A. N. Alexeyev, A. N. Kochevsky // Symposium «Education Technologies on Electronic Platforms in Engineering Higher Education». – Bucharest, 2005. – P. 309–312.

The paper examines the main channels of computer-mediated communications in blended teaching of disciplines for professional preparation of students at engineering departments. Combination of distance learning and traditional methods of education changes the channels of communications. In order to successfully form professional competencies of future engineers it is necessary to make possible effective interaction of the participants of educational process in a new communicational environment of blended teaching.

Key words: *computer-mediated communications, blended teaching, distance learning technologies, engineering education.*

УДК 372.862

Левін П. Б.

МІСЦЕ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ЗАСВОЄННІ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНИХ НАУК УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано доцільність формування в учнів основної школи базових економічних понять в процесі технологічної діяльності. Визначено дидактичні можливості програми «Трудове навчання» щодо формування та реалізації економічних знань учнів.

Ключові слова: технологічна освіта, економічні поняття, навчальний проект.

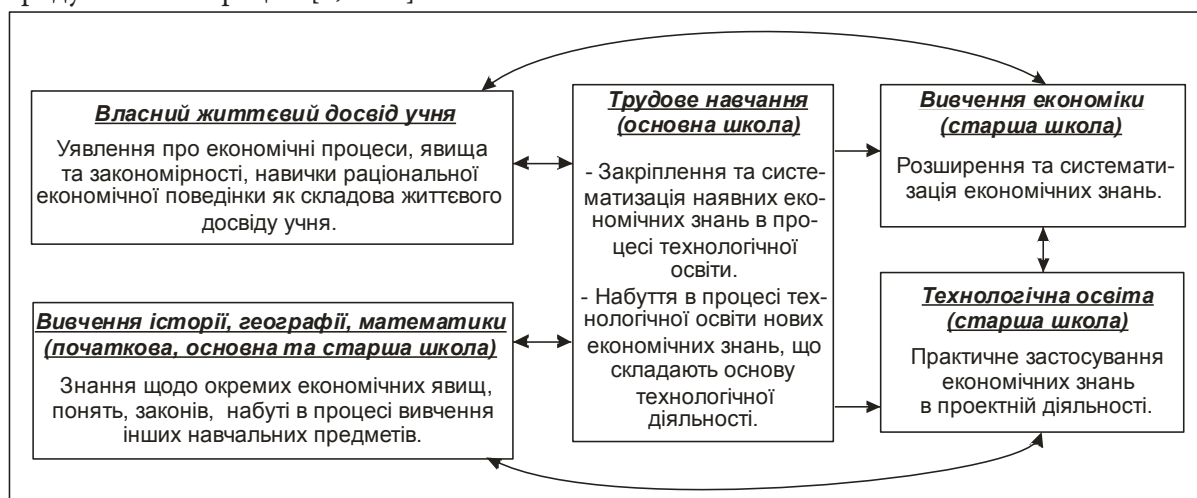
Для кожного індивіда економічна наука є засобом усвідомлення його економічного становища як найманого працівника, підвищення власного життєвого рівня, розвитку особистості. З огляду на це безперервна економічна освіта в загальноосвітній школі є необхідним елементом підготовки учнів до функціонування в соціумі.

Технологічна освіта є галуззю, яка поряд з вирішенням основних програмних завдань, забезпечує формування економічних понять та реалізацію економічних знань школярів. Використання можливостей програми з трудового навчання дозволяє перетворити учня на компетентного споживача, а також розвинути (за наявності) його здібності до підприємництва.

Тему засвоєння економічних знань в процесі трудової діяльності розглядали ряд авторів, зокрема О.Ф. Аменд [1], І.А. Сасова [9], О.Т. Шпак [10]. Питання економічної освіти та економічного виховання учнів досліджені в роботах А.С. Нісімчук [8], Л.П. Куракова [6], С.Б. Бадмаєва та Д.А. Березовської [2]. Проблему використання міжпредметних зв'язків з метою формування економічних знань учнів розглянула О.Булигіна [4]. При цьому місце трудового навчання в засвоєнні учнями основної школи економічних наук з урахуванням можливостей чинної навчальної програми не визначено жодним науковцем.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності формування в учнів основної школи базових економічних понять в процесі трудової діяльності, а також у визначенні дидактичних вимог щодо формування та реалізації економічних знань учнів в рамках програми «Трудове навчання».

Реалізація економічних знань в технологічній освіті є однією з умов безперервної економічної освіти, що охоплює сукупність економічних знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку економічного мислення та економічної культури особистості. Отже, з погляду реалізації економічних знань трудові операції слід розглядати як засіб економічної освіти, розвитку економічного мислення, формування творчого ставлення до праці, поєднання навчання з продуктивною працею [5, с. 54].



Мал. 1. Місце трудового навчання в засвоєнні учнями основ економічних наук

Трудове навчання посідає значне місце у засвоєнні учнями економічних наук. Її зв'язок з економічною освітою є дуальним (див. мал. 1). Технологічна діяльність потребує певної економічної підготовки учнів та водночас створює умови для засвоєння, закріплення та систематизації економічних знань учнів.

У повсякденному житті учень стикається з необхідністю приймати економічні рішення (вибір споживчого товару з числа наявних, розпорядження певною сумою коштів, участь у плануванні сімейного бюджету тощо). Початкові економічні знання дитина засвоює через сприйняття основ домашнього господарства, розвиток навичок дбайливого ставлення до речей та розуміння їх цінності, усвідомлення власних потреб, ознайомлення з елементарними відомостями про економічні явища. Результатом зазначеної практики є формування відповідних економічних уявлень (критерії вибору споживача, обмеженість ресурсів та безмежність потреб, корисність та користь товару та ін.). Ці уявлення про економічні явища та закономірності реалізуються при виконанні аналітичної роботи в рамках технологічної освіти.

Організуючи технологічну діяльність учнів, вчитель має використовувати міжпредметні зв'язки, спираючись на знання школярів, набуті при вивченні інших навчальних предметів. Ці знання віддзеркалюють економічні явища та поняття, сприяють виробленню навичок економічного аналізу та проведення розрахунків. Застосування зазначених знань та навичок на практиці в процесі технологічної діяльності сприяє їх закріпленню, що в свою чергу, позитивно позначається на засвоєнні відповідних тем та розв'язанні завдань більш високого рівня з інших навчальних предметів.

Для організації технологічної діяльності вчитель формує в учнів базові економічні поняття, що безпосередньо реалізуються в технологічній освіті. Йдеться про економічні закони, терміни, явища, про які учні не мають уявлення на момент вивчення відповідної теми на уроках трудового навчання. При цьому успішне засвоєння даної теми є неможливим та/або ускладненим без відповідних базових економічних знань.

Необхідним є окреслення кола економічних знань (уявлення про економічні явища, поняття, закономірності, закони тощо), засвоєних учнями на момент вивчення конкретних тем предмета «Трудове навчання». Дана вимога виконується шляхом детального аналізу змісту навчальних програм з відповідних предметів (історія, географія, математика). Доцільно чітко визначити перелік економічних знань (з деталізацією за темами), необхідних для успішної технологічної діяльності учнів.

Результатом порівняння наявних та необхідних під час технологічної діяльності економічних знань буде виявлення кола економічних питань, засвоєння яких має передувати вивченню відповідного розділу (теми) з трудового навчання. Висвітлення таких питань є одним із завдань викладача в процесі підготовки учнів до здійснення конкретного виду технологічної діяльності.

Потрібний ретельний аналіз обсягу нового матеріалу з економіки, який пропонується учням в процесі технологічної освіти. Інакше кажучи, необхідна оцінка доцільності введення економічних понять, заучування формулювань економічних законів тощо. Слід виходити з мінімального обсягу економічних знань, потрібних учню для вирішення завдань, поставлених перед ним в процесі технологічної діяльності. Зазвичай у 5-7 класах виправданим є стисле повідомлення необхідної інформації з економічних питань без введення термінології і заучування формулювань законів та ін. При цьому у 8-9 класах корисною слід вважати систематизацію знань з економічних питань шляхом ознайомлення школярів з економічними законами, термінологією тощо.

Зміст матеріалу з економічних питань обумовлюється віковими особливостями учнів та темою уроку [1, с. 39]. Слід уникати невиправданого підвищення рівня складності та збільшення обсягу матеріалу з економіки. Базовими розділами економічної науки, вивчення яких створює основу результативної технологічної діяльності, є макроекономіка (основні закони та поняття економіки), економіка домогосподарства та економіка підприємства. Враховуючи

прикладний характер технологічної освіти, в ній реалізуються переважно знання та навички з розробки та виконання маркетингових програм.

Дидактичні можливості курсу «Трудове навчання» щодо реалізації економічних знань конкретизуються в таблицях 2 та 3.

Для успішного розв'язання відповідних задач учитель має знайомити школярів (особливо учнів 5-6 класів) з відомостями, необхідними для здійснення елементарних маркетингових програм. До таких відомостей належать мета та алгоритм найпростішого маркетингового дослідження, сутність понять «потреби споживача», «виробництво», «товар», «витрати», «дохід» та деякі інші.

У 7-9 класах доцільно вводити поняття «продуктивність праці», «собівартість», «попит», «пропозиція», «конкуренція», «планування», «організація» (як процес), «контроль», «кошторис виробництва», «сегментація ринку», «реклама» та деякі інші. Як вже зазначалось, вчителю слід уникати невинуватної деталізації та орієнтування учнів на заучування визначень дефініцій.

Доцільною можна вважати підготовку «аналітичних карт», які рекомендує складати О.Т. Шпак [10, с. 58-59]. Зазначені карти містять перелік розділів і тем, які мають найбільші можливості для економічної підготовки учнів.

Таблиця 2

Основні економічні знання, вміння та навички, що формуються в процесі технологічної освіти в рамках обов'язкової для вивчення складової навчального плану за чинною програмою [7]

Уміння та навички	Модуль та клас
Формування уявлень про виникнення знарядь праці на різних етапах розвитку суспільства, а також про процес праці.	5 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із фанери та ДВП); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів з аплікацією).
Визначення витрат виробництва.	9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу).
Планування роботи з виготовлення виробу. Складання та обґрунтування послідовності технологічних операцій.	5 клас: <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів з аплікацією). 8 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із сортового прокату та листового металу); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення швейних виробів); <u>блок 3</u> (технологія виготовлення виробів інтер'єрного призначення). 9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу).
Пояснення значення банку ідей.	8 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із сортового прокату та листового металу); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення швейних виробів); <u>блок 3</u> (технологія виготовлення виробів інтер'єрного призначення).
Пошук та аналіз економічної інформації, необхідної для проектування та виготовлення виробу.	6 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із тонколистового металу та дроту); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення вишитих виробів).
Проведення маркетингового дослідження (за скороченої програмою) з метою визначення смаків споживачів та потреби у виробі.	5 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із фанери та ДВП); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів з аплікацією).
Аналіз характеристик споживачів конкретних видів виробів.	5 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із фанери та ДВП).
Визначення критеріїв вибору споживачів.	9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних спицями).

Уявлення про стандарти якості та безпеки продуктів.	7 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із деревини); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних гачком).
Оцінка впливу на споживача використання в побуті автоматичних приладів та комп'ютерної техніки.	9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних спицями).
Здійснення обґрунтованого вибору виробу для проектування та виготовлення.	5 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із фанери та ДВП); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів з аплікацією).
Аналіз моделей-аналогів (визначення їх переваг та недоліків).	7 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із деревини); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних гачком).
Опис переваг обраного об'єкта проектування з економічного погляду. Обґрунтування доцільності використання в проекті окремих характеристик моделей-аналогів.	7 клас: <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних гачком). 8 клас: <u>блок 3</u> (технологія виготовлення виробів інтер'єрного призначення).
Вибір конструкційних матеріалів, які застосовуються для проектування виробів, економічне обґрунтування вибору.	6 клас: <u>блок 2</u> (технологія виготовлення вишитих виробів). 7 клас: <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних гачком). 8 клас: <u>блок 2</u> (технологія виготовлення швейних виробів). 9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу).
Обґрунтування з економічного погляду вибору матеріалів для виготовлення виробу з кількох альтернатив.	7 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із деревини). 8 клас: <u>блок 3</u> (технологія виготовлення виробів інтер'єрного призначення).
Порівняння матеріалів для виготовлення виробу (вплив на здоров'я споживачів та/або на навколишнє середовище, зміна споживчих характеристик виробу залежно від застосування кожного матеріалу).	8 клас: <u>блок 2</u> (технологія виготовлення швейних виробів). 9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних спицями).
Визначення технології виготовлення виробу та обґрунтування вибору технології з економічного погляду.	8 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення виробів із сортового прокату та листового металу).
Пояснення значення прототипу (моделі, макету) виробу на етапі проектування.	9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних спицями); <u>блок 3</u> (технологія використання та ремонту побутових електроприладів).
Презентація результатів проектної діяльності та оцінка результатів проектної діяльності.	9 клас: <u>блок 1</u> (технологія виготовлення комплексного виробу); <u>блок 2</u> (технологія виготовлення виробів, в'язаних спицями); <u>блок 3</u> (технологія використання та ремонту побутових електроприладів).

Найбільший потенціал з погляду формування економічних понять та реалізації економічних знань в технологічній освіті має варіативна складова навчального плану (див. табл. 3). При виконанні практичних завдань-проектів учні здійснюють самостійну діяльність з розробки проблеми, оформлення результатів аналізу економічної інформації у вигляді проектної документації, виготовлення виробу та його презентації. Метод проектів орієнтований на самостійну

роботу школярів, які вчатьс я добувати знання, зокрема економічні, та застосовувати їх для вирішення практичних задач. Проектна діяльність сприяє поглибленню та систематизації економічних знань, розвитку економічного мислення школярів. Важливим результатом формування економічних понять та реалізації економічних знань в технологічній освіті має стати формування економічної свідомості учнів, яка визначає реакцію або відповідну поведінку людини та є основою повсякденної діяльності особистості в різних економічних ситуаціях [3, с. 12].

Таблиця 3

**Основні економічні знання, вміння та навички, що формуються в процесі
трудоого навчання в рамках варіативної складової навчального плану
(проектна діяльність) [7]**

Клас	Знання, вміння та навички
5-6	Поняття про технологію як перетворюючу діяльність.
	Поняття про спеціалізацію.
	Обґрунтування виконання певних операцій членами домогосподарства замість придбання відповідних товарів та послуг.
	Генерування ідей проектів та обґрунтований вибір найбільш прийнятної.
	Маркетингові дослідження (анкетування) з метою визначення потреби у виробі.
	Характеристика споживачів виробу.
	Визначення причин популярності виробів, що мають певні ознаки.
	Економічне обґрунтування добору виробу та виду оздоблення в розрахунку на задоволення потреб потенційних споживачів відповідних виробів.
	Пошук виробів-аналогів та інформації щодо їх характеристик, порівняння їх споживчих властивостей. Виявлення найкращих ознак у кожному зразку з погляду споживача.
	Вибір виробу та його обґрунтування з економічного погляду.
	Вибір матеріалів, інструментів та пристосувань для роботи, елементарне економічне обґрунтування вибору.
	Добір сировини й матеріалів та його економічне обґрунтування (вартість, вплив на споживчі властивості тощо).
	Планування роботи з виготовлення виробу.
	Методи проектування: комбінування. Моделі-аналоги. Складання опису виробів як проектної документації.
	Контроль якості виробу.
Презентація та оцінювання виробів з погляду споживача.	
7-9	Характеристика споживачів різних видів виробів. Сегментація споживачів виробів кожного виду.
	Оцінка попиту на виріб. Характеристика потреб споживачів, які дані вироби задовольняють.
	Порівняння інтересів виробника та споживача.
	Порівняння з економічного погляду природних та штучних матеріалів з погляду виробників та споживачів.
	Ступінь складності догляду за виробами із різних матеріалів та значення цього чинника для потенційних споживачів виробів. Пояснення з економічного погляду необхідності створення нових конструкційних матеріалів.
	Значення моди з погляду виробника, урахування модних тенденцій у процесі проектування.
	Чинники, які визначають вибір виробу для масового виробництва.
	Виконання міні-маркетингового дослідження з метою прогнозування попиту споживачів на вироби різного призначення.
	Економічне значення методу проектування.
	Визначення завдань проекту.
	Оцінка перспективи виготовлення виробів кожного виду з погляду рівня доходу виробника.

7-9	Оцінка ідеї бізнесу зі створення підприємства, яке виготовляє певні вироби з погляду рівня доходності.
	Пошук інформації про вироби-аналоги, аналіз їх переваг та недоліків з погляду споживача та виробника.
	Вибір виробу для виготовлення та його обґрунтування з економічного погляду. Доведення конкурентної переваги виробу у порівнянні з виробами-аналогами.
	Добір матеріалів для виготовлення виробу, визначення їх кількості, економічне обґрунтування.
	Вибір технології створення виробу та його економічне обґрунтування.
	Складання плану роботи з виконання проекту, плану проектної діяльності та їх обґрунтування з економічного погляду.
	Розрахунок собівартості виробу. Залежність собівартості виробу від кількості робочого часу, потрібного для його виготовлення.
	Захист проекту та його презентація потенційним споживачам.
	Оцінювання результатів проектної діяльності.
	Оцінка виготовлення виробу і процесу праці за загальними функціональними показниками.
	Оцінювання результатів власної діяльності та виробів інших учнів з погляду споживчих властивостей та сприйняття потенційними споживачами.
	Презентація виробу. Аналіз маркетингових прийомів, які були використані під час презентації виробу.
	Розробка елементарного рекламного матеріалу виробу на паперовому носії. Оцінка якості рекламних матеріалів інших учнів.

У календарному плануванні принципи послідовності та наступності мають бути враховані не лише з погляду вимог технологічної освіти, але й у набутті економічних знань та відповідних навичок (економічні розрахунки, планування тощо). В такий спосіб виконується вимога системності, систематичності та безперервності економічної освіти.

Учителю при складанні плану уроку слід виокремлювати економічні поняття, закономірності, закони тощо, які будуть використані при вивченні даної теми. Для викладання на уроках трудового навчання матеріалу з економіки можна рекомендувати метод, запропонований О.Т. Шпаком [10, с. 70]. Він полягає у підготовці вчителем до уроку роздаткового матеріалу для учнів у вигляді карток та/або опорних конспектів, що розкривають зміст відповідних економічних понять, законів, закономірностей тощо. Це дозволяє більш швидко та зрозуміло пояснити теоретичний матеріал з економіки, звільняючи час для роботи над набуттям учнями практичних знань та вмінь.

В процесі закріплення матеріалу в частині засвоєння економічних знань слід пропонувати учням питання, що стосуються практичного використання цих знань в технологічній діяльності. Приклади питань: Яким чином проведення міні-маркетингового дослідження вплинуло на результат роботи (якість виробу)? Для чого виробнику потрібно вивчати смаки споживачів виробу? Чому виробник повинен розраховувати собівартість виробу? Недоцільно перевіряти, чи запам'ятали школярі ті чи інші визначення економічних понять, якщо вони безпосередньо не є необхідними для успішної технологічної діяльності.

Формування та реалізація економічних знань в технологічній освіті має на меті допомогти учням набутти досвіду самостійного прийняття обґрунтованих економічних рішень, сформулювати в школярів уявлення про ключові економічні події та явища, а також навички застосування економічних знань в практичній діяльності. В процесі трудового навчання учні одночасно використовують наявні знання щодо економічних явищ, процесів та закономірностей й засвоюють нові економічні знання, набувають нових економічних вмінь та навичок. Реалізація економічних знань в технологічній освіті сприяє вирішенню таких завдань: розвиток творчого потенціалу учня та його соціалізація; розвиток економічного мислення та формування економічного світогляду школярів; розвиток в дітей здатності до самореалізації та самоосвіти. Необхідним є знаходження оптимального балансу між навчальним матеріалом, що є безпосередньо складовою технологічної освіти, та матеріалом з економічних наук.

Список використаних джерел

1. Аменд А.Ф. Экономическое образование и воспитание учащихся IV-X (V-XI) классов / Аменд А.Ф. – Челябинск: ЧГПИ, 1987. – 164 с.
2. Бадмаев С.Б. Экономическое воспитание учащихся: Уч.-метод. пособие для учителя / С.Б. Бадмаев, Д.А. Березовская. - Элиста : Калмыцкое кн. изд-во, 1988. – 70 с.
3. Бугаева Т.И. Моделирование культуры экономического мышления будущих специалистов / Т.И. Бугаева // Гуманітарні науки. – 2007. - № 22. – С. 77-86.
4. Булигіна О. Формування економічних знань у старшокласників під час вивчення природничої і суспільствознавчої освітніх галузей / О. Булигіна // Рідна школа, 2009. - № 4. – С. 60-61.
5. Корець М. Концептуальні засади трансформації професійної підготовки вчителів для освітньої галузі «Технології» / М. Корець // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 53-58.
6. Кураков Л.П. Экономическое образование и воспитание школьников / Л.П. Кураков, Е.Н. Соболева, В.Н. Якимов; под ред. В.Н. Якимова. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
7. Навчальна програма з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів (5-9 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_29082013_tn_5_9.pdf.
8. Нисимчук А.С. Экономическое образование школьников / Нисимчук А.С. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
9. Сасова И.А. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки / И.А. Сасова А.Ф. Аменд. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
10. Шпак А.Т. Организация экономического образования и воспитания учащихся / Шпак А.Т. – К. : Радянська школа, 1987. – 127 с.

The expedience of forming basic economic concepts of primary school pupils in the technological activity process is substantiated in the article. The didactic opportunities of Labor studies educational program for forming and using economic knowledge of pupils are determined.

Key words: *technological education, economic concepts, educational project.*

УДК 81'25

Мікрюков О. О.

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМП'ЮТЕРНИХ
ТЕРМІНІВ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ**

У статті здійснено комплексний аналіз комп'ютерної термінологічної лексики. Розкрито основні структурні та семантичні особливості комп'ютерних термінів-словосполучень.

Ключові слова: *термін, термінологія, номенклатура, професіоналізми, словосполучення, словоскладання.*

З розвитком цивілізації у різних галузях науки та техніки з'являються багато нових термінів. Особливого значення лінгвісти надають дослідженню структурно-семантичних особливостей терміна, оскільки переважно більшу частину лінгвістичного фонду складає фахова лексика.

Якщо розглядати мову як систему, то можна знайти достатню кількість законів і понять які утворюються новими засобами, які зустрічаються у спеціальній лексиці та яким потрібна номінація. Використання багатозначних загальнономовних слів у спеціальній науковій сфері є одним із поширених засобів номінації фахових термінів. Коли вживаються загальнономовні слова з різних галузей науки, то вони базуються на тих самих законах та механізмах «утворення» різних змістів їх вживання [1, с. 20].

© Мікрюков О. О., 2014

Структурно-семантичний потенціал термінів, їх словотвірна парадигма перебуває в центрі уваги багатьох лінгвістів: В. Н. Прохорова, А. В. Суперанської, Т. Л. Канделаки [2; 3; 4]. Але до сьогодні поглибленого дослідження сучасних комп'ютерних термінів та термінів-словосполучень не було. Такі роботи носять поодинокий характер.

Ця стаття присвячена аналізу структурних та семантичних особливостей термінів-словосполучень (на матеріалі сучасної англійської мови).

Мета цієї статті полягає у виявленні основних структурно-семантичних особливостей компютерних термінів-словосполучень в сучасній англійській мові.

Об'єктом дослідження виступають англійські терміни комп'ютерної галузі та терміни-словосполучення.

Предметом дослідження є структурні та семантичні особливості комп'ютерних термінів-словосполучень сучасної англійської мови.

Матеріал дослідження представлений 600 комп'ютерними термінами-словосполученнями, дібраними методом суцільної вибірки з «Англо-русского словаря АBBYY Lingvo 12», «Електронного словаря Мультигран», «Oxford Dictionaries online».

У статті були використані методи: структурного моделювання (для визначення структурних особливостей термінів-словосполучень); семантичного аналізу (для виявлення структурно-семантичних особливостей комп'ютерних термінів-сполучень); кількісного аналізу (для встановлення частотності аналізу моделей заявлених термінологічних одиниць).

Джерелом дослідження ми обрали сучасні електронні словники «АBBYY Lingvo 12 Багатомовна версія», який включає в себе 39 тематичних словників, серед них «Англо-русский словарь терминов Computers», «Англо-русский словарь LingvoComputers», а також «Електронный словарь Мультигран», «Oxford Dictionaries online». З-поміж цієї кількості термінів ми виділили 600 термінів-словосполучень.

Словосполучення є традиційним способом утворення термінів. На його продуктивність у термінології взагалі (у зв'язку з необхідністю найбільш точно позначати складні денотати) і в комп'ютерній термінології зокрема вказується, наприклад, у роботах Л. С. Козловської, Т. Л. Канделаки [1; 4].

Модель іменник + іменник є найбільш продуктивною в англійській термінології:

chip size — ємність мікросхеми пам'яті, version number — номер версії

Терміни, створені за моделлю ім. + ім., не настільки частотні, як в англійській, ця модель в українській мові поступається за продуктивністю моделі прик. + ім.: *привід компакт-дисків, зберігання даних, плата розширення* [6].

Найбільш продуктивним структурним типом двокомпонентних термінів в українській мові є конструкція прикметник + іменник: *транзитний вузол, звукова плата, цифровий перетворювач* [7].

В англійській мові ця модель менш продуктивна, але теж широко представлена. Наприклад: hard disk — жорсткий диск, graphic display — відображення графічної інформації, multi-dimensional array — багатовимірна матриця [5].

В обох мовах однаково частотні атрибутивні словосполучення з різними видами дієприкметників :

Past Part. + N

multihomed host — багатоканальний ведучий вузол; *nested calls* — вкладені виклики; *parametrized cell* — параметризована секція [6].

Present Part. + N

moving boundary — рухливий кордон; *overlapping windows* — вікна, що перекриваються; *pending message* — повідомлення із затримкою передачі [5].

В обох мовах є багатокомпонентні терміни, які не настільки частотні, як двокомпонентні, проте утворюються в значній кількості: *спільна комутація телефонних з'єднань; віддалене керування мережами; частота оновлення екрану; removable hard disk* — змінний жорсткий

диск; *index register addressing* — індексна адресація; *main storage data register* — реєстр даних головного запам'ятовувального пристрою [6].

Специфічними для англійської мови є багатокомпонентні терміни, що представляють собою лексиколізованні відрізки речення:

digital-to-analog (converter) — цифрово-аналоговий перетворювач, *drop-on-demanding (printing)* — друк за вимогою, *Cyan-Magenta-Yellow* — схема подання кольорового зображення, застосовувана в деяких системах друку [5].

В обох мовах певну роль у комп'ютерній номінації грають дієслівні словосполучення:

to turn panel on — активізувати вікно; *to backspace a file* — повертатися на файл; *to seek access* — запитувати доступ [6].

Особливістю англійської комп'ютерної термінології є наявність у ній значного числа імперативних конструкції, наприклад:

do with the solution — команда «закінчити рішення», *pass-by-value* — передача параметрів за значеннями [6].

Модель V + and + V із двома імперативами найбільш продуктивна серед англійських дієслівних конструкцій:

drag-and-drop (тягни й кидай) — перетаскування мишею об'єкта;

cut-and-paste (ріжемо-клеїмо) — вирізання й вставка;

point-and-shoot (наводь і стріляй) — спосіб роботи з меню з підсвічуванням [5].

Терміни-словосполучення, що виражають єдині цілісні поняття, мають різний ступінь значенневої розкладності, у цілому вони більш стійкі у порівнянні з вільними словосполученнями загальнолітературної мови за своєю лексико-семантичною організацією. Їх можна віднести до числа лексичних словосполучень, характерною рисою яких є те, що місце одного з компонентів заповнюється не довільним словом відповідної категорії, а лише деякими, утворюючи певну семантичну групу [4, с. 58].

В англійській науково-технічній термінології є велика кількість термінів, що складаються з декількох компонентів. Наприклад: *read-write head for magnetic unit* (універсальна голівка запам'ятовувального пристрою обчислювальної машини на магнітній стрічці); *dynamic pulse storage unit* (пам'ять обчислювальної машини на динамічних тригерах) [7].

Такі багатокомпонентні терміни, за твердженням лінгвістів, поділяються на два типи:

- 1) нерозкладні терміни-словосполучення;
- 2) розкладні терміни-словосполучення.

Стійкі термінологічні словосполучення набагато легше піддаються перекладу, ніж складні слова-терміни, тому що в них усі компоненти граматично оформлені, що полегшує розкриття значенневих зв'язків між ними.

У термінах словосполучення граматичне оформлення може виражатися:

- суфіксами (*tailless plane, selective communication*);
- прийменниками (*system of axes, system of equations*);
- закінченнями (*three wheeled bicycle, controlled system*) [7].

Тому зазвичай значенневий зміст термінологічних словосполучень не допускає ніяких неточностей у тлумаченні термінів.

Велика увага приділяється систематичності знову створюваних термінів. У багатьох областях розроблені спеціальні правила утворення термінів для понять або об'єктів певного класу.

Терміни-словосполучення створюються шляхом додавання до терміна, що позначає родові поняття, конкретизуючої ознаки з метою одержати видові поняття, безпосередньо пов'язані з вихідним. Такі терміни фактично являють собою згорнуті визначення, що підводять дані поняття під більш загальне й одночасно вказують його специфічну ознаку. У такий спосіб утворюються своєрідні термінологічні гнізда, що охоплюють численні різновиди позначуваного явища [4, с. 35].

Терміни-словосполучення перекладаються у більшості випадків калькуванням відповідних англійських словосполучень, наприклад: *database* — укр. «база даних», рос. «база данных», *input-output list* — укр. список вводу-виводу, рос. список ввода-вывода [5].

Отже, в сучасній англійській мові словосполучення є одним з найефективніших способів термінотворення. Продуктивність цього способу досить яскраво ілюструється в термінологічній системі мови та при перекладі.

Комп'ютерні терміни-словосполучення складаються з двох, трьох і чотирьох основ, але найпоширенішими є двокомпонентні утворення.

Так 354 термінів-словосполучень є двокомпонентними (*level circuit, heck character, center holes, calibration plane, calculating time, advanced search, admissible conclusion, address readout, superfluous information, generalized network, gateway computer, gate generator, garbled file*) [5]. Також знайдено 223 термінів-словосполучень, які є трьохкомпонентними: (*gate between channels, fault containment boundary, fast rewind operation, false position method, failure analysis report, electric calculating machine, elapsed time recorder*) [6]. Чотирьохкомпонентних термінів-словосполучень нараховано 23 (*failure and usage data report, select a number of consecutive pages, zero offset indexed addressing*) [7].

Розглянемо англійські комп'ютерні терміни-словосполучення за частиномовною приналежністю. При дослідженні виявлено, що найбільш численні групи – це іменники (чисельно у вибірці становлять 262 одиниць), дієслова (187 одиниці), прикметники (151 одиниці).

Найбільш частотні моделі словосполучень серед іменників: *noun + noun, adjective + noun, verb + noun*. Розглянемо їх детальніше.

До найпродуктивніших способів утворення комп'ютерних термінів-словосполучень належать такі (цифровий показник відповідає кількості термінів утворених за цією моделлю):

N+N(106)

Ex: *version number, activation record, activation security, activity memory, security technology, voltage offset, abbreviation expansion, edge connector* [5];

Модель типу *N + N* виявляє майже необмежені можливості номінації предметів та явищ, має великі можливості подальшого словотворення, а також просту синтаксичну та морфологічну будову.

N+N+N (75)

Ex: *edge extraction process, eigenvalue assignment problem, fact access accumulator, failure analysis report, fat node architecture* [5];

Adj + N - ця модель синтаксична, тому що порядок розташування компонентів збігається з порядком слів у відповідному словосполученні: *facial animation, favorable origin, multiaddress computer, hard disc, active hub, backward compatibility, backward drive, broad packet, segmentable memory* [6]; Ця модель творення комп'ютерних термінів-словосполучень третя за і продуктивністю і в нашій вибірці є 68 терміни, утворених за нею. Модель творення прикметників *V + N* також є досить продуктивною, а особливо у тих випадках, коли дієслово вживається в формі Participle I та II: *PII+N* (59) - *nested calls, parametrized cell, abbreviated addressing, generated language, abridged multiplication, estimated performance, automated attendant, garbled file*; *V+N*(50) - *write synchronizer, edit box, edit command, adjust boundaries, edit buffer, edit cursor*; *PI+N* (38) - *accounting sector, overlapping windows, moving boundary, writing height, writing plate, falling edge, adding element, calculating time, babbling error* [5]. У нашій вибірці міститься 137 термінів-словосполучень, утворених за цими моделями.

Ще кілька моделей, які створюються за допомогою прислівників, є малопродуктивними, проте все ж беруть участь в утворенні комп'ютерних термінів-словосполучень *Adv+N*: *early termination, early removal* [5].

Семантичні особливості англійських комп'ютерних термінів-словосполучень

Більшість термінів становлять препозитивні атрибутивні словосполучення, а саме ті словосполучення, в яких є означення та означуваний компонент і означення займає в слово-

сполученні початкову позицію. Компоненти термінів-словосполучень перебувають в атрибутивному зв'язку. Атрибутивний зв'язок може здійснюватись за допомогою: прикметникових сполучень (*field tests of software*), конструкції типу «іменник + іменник» (*machine computation*), конструкції типу «прикметник + іменник» (*dynamic support system*) [5].

У словосполученнях один елемент є головним (ядерним), а інший стоїть у функції означення, додатку, адвербіального модифікатора, наприклад: *segment table*. Найчастіше у функції ядерного слова виступають іменники, дієслова та прикметники. У нашій вибірці в 468 термінах-словосполучень ядерним словом виступає іменник: *estimation problem*, *edge extraction process*, *facsimile transmission*, *falling edge* [7].

Крім іменників у вибірці в якості ядерного слова були виявлені наступні частини мови:

- Дієслово: *seek mode*, *run continously*, *write (drive) winding*. Всього у вибірці 53 таких одиниць. Дієслово як ядерне слово може бути представлене Participle I (у вибірці становить 23 одиниці): *segment ordering*, *multiterminal addressing*, *generative modeling*; Participle II (у вибірці становить 30 одиниць): *automatically operated*, *avalanche rated*, *binary coded* (5);
- Прикметник: *easily testable*, *economically viable* [5]. Всього у вибірці ми нарахували 39 таких термінів-словосполучень.

У смислового аспекту терміни-словосполучення є цілісними лексичними одиницями і поділяються на три типи. До першого належать словосполучення, в яких усі компоненти є словами спеціального словника. Кожне з них самостійне і може вживатися окремо, зберігаючи своє значення. Однак, термін-словосполучення, що складається з цих компонентів, набуває нового значення, яке має смисловою самостійність. Ех: *dynamic storage*, *abbreviation expansion*, *debug allocator* [6]. До другого типу належать терміни-словосполучення, в яких один компонент є технічним терміном, а другий – це слово загальноживаної лексики. Ех: *education computing*, *authorized user*, *admissible conclusion domain*. До третього типу належать терміни словосполучення, обидва компоненти яких – слова загальноживаної лексики, і тільки сполучення цих слів є терміном, який використовується в певній галузі науки чи техніки. Ех: *father process*, *garbage collector*, *gate pulse*, *glass box* [6].

За номінативною функцією, всі комп'ютерні терміни можуть бути умовно поділені на декілька груп:

1. Лексичні одиниці, пов'язані з роботою ПК (259 одиниць вибірки): *seek mode*, *cartesian coordinate type robot*, *early removal*, *edge extraction process*, *edit cursor* [5].
2. Лексичні одиниці сфери стандартів, локальних мереж, систем передачі даних (107 одиниць вибірки): *broad packet*, *caller graph*, *card feed stop light*, *facsimile transmission* [5].
3. Лексичні одиниці, які позначають розвиток обчислювальної техніки (98 одиниць вибірки): *calculus of approximation*, *teleprinter code*, *duplex computer system* [6].
4. Лексичні одиниці, які позначають засоби комплексного подання інформації (59 одиниць вибірки): *yield enhancement*, *dynamic support system*, *fast rewind operation* [7].

Серед комп'ютерних термінів-словосполучень існує багато професіоналізмів. Вживання цих слів обмежене вузькоспецифічними потребами представників певної професії. До професіоналізмів звичайно належать назви трудових процесів, різні професійні означення загально-мовних понять. Через обмеженість їх вживання більш-менш вузьким колом людей, а також в силу того, що в більшості випадків професіоналізми є неофіційними розмовними заміниками термінів, їх інколи називають професійними діалектизмами. Ех: *educational computing*, *active caching*, *active hub* [5]. За цією класифікацією можна поділити тільки ті слова, які вживаються лише в галузі комп'ютерних технологій.

Проаналізувавши вибірку, ми встановили, що серед усіх англійських термінів-словосполучень у галузі комп'ютерних технологій найбільш продуктивними є двокомпонентні словосполучення. Більшість двокомпонентних термінів-словосполучень утворені за допомогою іменника, прикметника та дієслова, а також деякі трьохкомпонентні словосполучення утворю-

ються тільки із іменників, тому що саме іменник за своєю номінативною функцією найчастіше є ядром комп'ютерних термінів-словосполучень.

На нашу думку комп'ютерні терміни, як прошарок лексики, мають перспективи майбутніх лінгвістичних досліджень, оскільки ця галузь науки супроводжується постійним оновленням комп'ютерної терміносистеми, створенням нових та трансформацією існуючих термінологічних одиниць.

Список використаних джерел

1. Козловська Л. С. Семантично-структурний аналіз термінології комп'ютерної сфери (словотвірний аспект) / Л. С. Козловська // Гуманітарний вісник. Серія : іноз. філ.-я. — Черкаси : ЧДГУ, 2003. — С. 18-25.
2. Прохорова В. Н. Семантика терміна / В. Н. Прохорова // Вестник МГУ. Серія 9 : Филология. — М. : ЦИИ МГУ, 1981. — № 3. — С. 23-32.
3. Суперанская А. В. Общая терминология : Вопросы теории / Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. — М.: УРСС, 2003. — 246 с.
4. Канделаки Т. Л. Значение терминов и системы значений научно-технических терминологий / Т. Л. Канделаки // Проблемы языка науки и техники. — М. : Наука, 1980. — С. 12-92.
5. Електронний словник «АВВУУ Lingvo 12». Багатомовна версія : <http://lingvo.abbyyonline.com/ru>
6. Електронний словарь Мультитран. Англо-русский и русско-английский : <http://www.multitrans.ru>
7. Oxford Dictionaries Online: <http://oxforddictionaries.com>

The article presents complex analysis of computer terminology. Main structural and semantic peculiarities of computer word-combinations and possible ways of creating computer terminology are determined.

Key words: term, terminology, nomenclature, professionalisms, word-combination, compound word.

УДК 373.3.016:512

Моцик Н.Д.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглядається один із засобів активізації пізнавальної діяльності, а саме розвиток творчого мислення при вивченні алгебраїчного матеріалу в початкових класах.

Ключові слова: пізнавальна активність, творче мислення, початкова школа, числовий вираз, рівняння, нерівність.

Розбудова національної школи України вимагає нових підходів до вдосконалення всієї системи освіти і висуває на перший план завдання розробки нового змісту і нових технологій навчання і виховання, які б забезпечували поряд з істотним підвищенням теоретичної і практичної підготовки учнів методологічну переорієнтацію освіти на особистість учня, пріоритет соціально-мотиваційним факторам в процесі навчання, створення умов для досягнення кожним учнем заданого рівня знань, навичок і вмінь з усіх предметів і, зокрема, з математики.

Важливе значення для досягнення цих цілей має перехід на більш гнучку, ніж існуюча, стратегію шкільної математичної освіти, яка б забезпечувала активізацію пізнавальної діяльності учнів, стимулювала їх до виявлення активності та самостійності в навчанні.

Пошукам шляхів, засобів і методів активізації навчального процесу присвячені роботи І.Т. Огороднікова, В.П. Єсіпова, М.О. Данілова, Л.П. Арістової та ін.

У працях Н.О. Половнікової, Д.В. Вількеєва, М.І. Махмутова, Т.І. Шамової підкреслюється вольова та емоційна настроєність суб'єкта як важливий показник активності школяра; готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями психічний стан, який виявляється в настрої вирішувати інтелектуальні завдання; виявлення в навчальному процесі вольової, емоційної та інтелектуальної сторін особи; як розумову діяльність учнів, яка спрямована на досягнення певного пізнавального результату, і як підвищену інтелектуально орієнтовану реакцію до навчального матеріалу на основі пізнавальної потреби. Т.І. Шамова [6] розглядає пізнавальну активність, як якість діяльності, в якій проявляється особистість самого учня з його відношенням до змісту, характеру діяльності і бажанням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Відомі українські вчителі-новатори сучасності С.П. Логачевська [5], Л.П. Дашевська, А.Г. Процюк, Л.Ф. Лобач та інші знаходяться у постійному пошуку шляхів підвищення ефективності уроків у початкових класах, постійно самовдосконалюються і не зупиняються на досягнутому.

Провідні педагоги, науковці, методисти зосереджено ведуть пошук таких форм і методів роботи з учнями, які б сприяли підвищенню якості і ефективності процесу засвоєння знань, умінь і навичок, активізації навчальної діяльності, всебічному гармонійному розвитку дитини, але питанню формування пізнавальної активності учнів при вивченні алгебраїчного матеріалу приділено уваги недостатньо.

Мета статті – розкрити один із засобів активізації пізнавальної діяльності, а саме розвиток творчого мислення при вивченні алгебраїчного матеріалу в початкових класах.

Розвиток творчої особистості молодшого школяра був і залишається одним із найважливіших завдань навчання та виховання. Саме сьогодні ефективність роботи школи визначається тим, як навчально-виховний процес забезпечує виявлення та реалізацію творчих здібностей кожного учня, формує творчу особистість та готує до творчої пізнавальної діяльності.

Детально вивчивши і дослідивши проблему розвитку творчого мислення молодших школярів в процесі вивчення числових виразів, рівностей, нерівностей, ми пропонуємо використовувати у своїй практиці такі шляхи розвитку творчого мислення:

- Ми вважаємо що з метою розвитку творчого мислення необхідно дотримуватись певної послідовності у роботі над виразом.
 1. Формування уявлень про найпростіші вирази (сума та різниця двох чисел) та введення виразів на дві дії ($7 \cdot 2 + 3$, $12 - 3 - 4$, $9 + 4 - 2$).
 2. Вирази на дві дії першого ступеня із застосуванням дужок: $16 - (4 + 8)$; $17 - (10 - 3)$; $5 + (4 - 1)$.
 3. Вирази на дві дії першого і другого ступенів, знаходження числових значень, у яких виконується в порядку слідування дій: $12 \cdot 3 + 8$, $2 \cdot 4 \cdot 5$, $6 : 2 \cdot 8$.
 4. Вирази на дві дії першого й другого ступенів, знаходження числових значень яких спирається на правила порядку виконання арифметичних дій: $20 - 16 : 2$, $24 : 3 \cdot 2$; вирази на три і більше дій: $9 \cdot 8 + 9 \cdot 3$, $4038 \cdot 97 - 2460 : 60$.
- На нашу думку подача учителем великої кількості варіантів розв'язування покращить умови для розвитку творчого мислення у молодших школярів.
- Для покращення рівня розвитку творчого мислення ми пропонуємо використовувати різноманітні прийоми читання виразів.

- Ми вважаємо, що для покращення творчого мислення дітей, потрібно розвивати у них інтерес до розв'язання виразів, тому наступний шлях ми пропонуємо такий: використання нестандартних завдань, а саме:
 1. Поставте замість „*” знаки дій “+” і “-” так, щоб рівності були правильні:

$$78 \cdot 9 \cdot 7 = 80 \qquad 56 \cdot 45 \cdot 9 = 2$$
 2. Які із виразів обчислені правильно:

$$84 - 24 : 3 = 20 \qquad 24 + 6 : 3 = 26$$
 3. Поставте замість клітинок знаки дій “+”, “-” так, щоб рівності були правильні:
 4. Знайдіть числове значення виразів, у яких останньою є дія віднімання:

$$\begin{array}{ll} 64 - 40 : 4 & 64 - 15 + 32 \\ 72 - 5 \cdot 8 & 59 - 81 : 9 \end{array}$$
 5. Поставте дужки так, щоб рівності були правильні:

$$6 \cdot 4 - 2 = 12 \qquad 12 : 2 \cdot 2 = 3$$
- Треба вчити дітей логічно міркувати, і ми вважаємо що цього можна досягти, якщо дітей вчити порівнювати вирази як числові, так зі змінною, при цьому подаючи нестандартні завдання :
 1. Не обчислюючи, поставте знаки „>” або „<” , „=” замість „*”.
 2. Поставте потрібний знак між виразами з коментуванням.
 3. Заповніть віконечка числами так, щоб нерівності були правильні.
- Ми наголошуємо на тому, що при розв'язуванні нерівностей із змінною основним способом виступає метод підбору. З метою підвищення рівня розумового розвитку учнів необхідно застосовувати інші способи розв'язування нерівностей:
 1. Зведення нерівностей до рівностей.
 2. Розв'язування нерівностей на основі залежності між компонентами і результатами дій.

Розглянемо більш детально шляхи розвитку творчого мислення при вивченні алгебраїчного матеріалу. У початковій школі алфавіт математичної мови включає : цифри – 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9; букви латинського алфавіту – *a, b, c, ... x*; знаки дій „-”, „+”, „•”, „:”, знаки відношень і дужки „=”, „>”, „<”, „()”. За допомогою алфавіту складають різні вирази. Вирази поділяються на дві групи : числові вирази, вирази зі змінними. Числовий вираз вказує, які дії і в якому порядку треба виконати над числами, що входять до нього. Якщо виконаємо ці дії, то дістанемо числове значення виразу, або, коротко, значення виразу. Робота над числовими виразами практично збігається з вивченням арифметичного матеріалу. Однак у плані алгебраїчної пропедевтики окремо можна визначити такий її зміст:

 - формування уявлень учнів про числовий вираз;
 - розкриття подвійного значення знаку дії: позначає дію, яку треба виконати над числами; позначення виразу, наприклад, $7+2$ – це сума чисел 7 і 2;
 - знаходження значень числових виразів;
 - порівняння виразів. Визначення істинності чи хибності рівностей та нерівностей. Перетворення числових виразів (розклад числа на розрядні доданки).

У пропедевтичній роботі можна вичленити такі два напрямки:

 - формування і розвиток уявлень учнів про числовий вираз та ознайомлення з відповідною термінологією;
 - перетворення і порівняння числових виразів та формування уявлень у школярів про числові рівності і нерівності;
 - розв'язування задач з складанням числових виразів.

Уявлення молодших школярів про числові вирази розширюється відповідно до послідовності введення арифметичних дій та правил порядку їх виконання. З урахуванням складності виразів варто виділити чотири кроки їх опрацювання :

а) формування уявлень про найпростіші вирази (сума та різниця двох чисел) та введення виразів на дві дії:

$$(7 + 2 + 3, \quad 12 - 3 - 4, \quad 9 + 4 - 2);$$

- б) вирази на дві дії першого ступеня із застосуванням дужок:
($10 - (4 + 3)$, $17 - (10 - 3)$, $5 + (4 - 1)$);
- в) вирази на дві дії першого і другого ступенів, знаходження числових значень яких виконуються в порядку слідування дій:
($12 : 3 + 8$, $2 - 4 - 5$, $6 : 2 - 8$);
- г) вирази на дві дії першого і другого ступенів, знаходження числових значень яких спирається на правила порядку виконання арифметичних дій:
($20 - 16 : 2$, $24 : (3 \cdot 2)$);
- д) вирази на три і більше дій:
($9 \cdot 8 + 9 - 3$, $4038 \cdot 97 - 2460 : 60$).

Перший крок припадає на час вивчення додавання і віднімання в межах 10 та складання таблиць додавання і віднімання з переходом через десяток. У цей період знаки „+” і „-” у прикладах виду $2 + 3$, $5 - 1$ виступають лише як коротке позначення слів „додати” і „відняти”. Це відтворюється в процесі читання: до числа два додати три, буде п’ять. У робочому плані вводять термін „приклад”. Такі записи як $2 + 1 = 3$, $3 + 2 = 5$ називають прикладами на додавання. Згодом діти дізнаються, що, додаючи кілька одиниць, збільшуємо число на стільки ж одиниць, а віднімаючи — зменшуємо його на стільки ж одиниць. Вводять також назви компонентів і результатів дій, назви знаків дій „плюс” і „мінус”. У ході роботи вчитель „непомітно” вводить термін „вираз”. Наприклад, пропонується вправа „Запишіть і обчисліть вирази”:

- до числа 4 додати 5;
- 6 плюс 3;
- 7 зменшити на 6;
- від числа 9 відняти 6;
- 10 мінус 8.

Ніяких тлумачень терміну „вираз” не подається, його значення розкривається під час застосування в різних ситуаціях, у процесі виконання завдань виду:

1. Прочитай спочатку вирази на додавання а потім на віднімання:
 $10 - 6$, $7 + 2$, $8 - 4$, $9 + 1$.
2. Склади і запиши два вирази на додавання.
3. Склади і запиши два вирази на віднімання.
4. Порівняй числа і вирази: 13 і $8 + 3$, $13 - 4$ і 10 .
5. Випиши парами рівні між собою вирази: $10 + 3$, $13 - 4$, $2 + 5$, $9 + 4$.
Зразок: $10 + 3 = 9 + 4$.

Якщо учні не розуміють завдання, вчитель змінює формулювання, доповнює його. Сполучення „значення виразу” на першому етапі не використовується. На другому (під час використання дужок) — розкривається друге значення знаків дій — знак дії визначає вираз: $5 + 2$ — це сума чисел 5 і 2; $9 - 3$ — це різниця чисел 9 і 3. Спираючись на знання дітей про назви чисел при діях додавання і віднімання, вчитель пояснює, що запис, який складається з двох чисел, сполучених знаком „плюс”, називається так само, як і результат дії додавання, тобто сумою, а запис, який складається з двох чисел, сполучених знаком „мінус”, називається так само, як результат дії віднімання, тобто різницею. Наприклад:

Щоб учні засвоїли нові значення термінів „сума” і „різниця” як назви виразів, їм слід пропонувати вправи виду:

1. Прочитай і обчисли:
 - а) від числа 12 відняти суму чисел 7 і 2:
 $12 - (7 + 2)$;
 - б) до числа 8 додати різницю чисел 13 і 6:
 $8 + (13 - 6)$.
2. Використовуючи дужки, запиши потрібні вирази і знайди відповіді:
 - а) 16 зменшити на суму чисел 7 і 3;

- б) 9 збільшити на різницю чисел 14 і 8;
в) різницю чисел 12 і 7 зменшити на 2.

$27 + 1 = 28$	$18 - 6 = 12$
$\underbrace{\hspace{1.5cm}}$	$\underbrace{\hspace{1.5cm}}$

На другому і на наступних кроках вказані різновиди вправ доповнюються завданнями на порівняння виразів і використання знаків більше і менше та розв'язуванням задач на дві дії складанням виразу. На нашу думку, суттєвим на даному етапі є спеціальне пояснення понять „числовий вираз” і „значення виразу” методом зв'язної розповіді. Її основою може бути такий текст: „Записи виду $25 + 3$, $60 - 20$, $10 + 4 - 8$, $16 - (9 - 5)$ називають числовими виразами. Якщо виконаємо дії, то знайдемо значення виразу: 28 – значення першого виразу, 40 – другого, 6 – третього і 12 – четвертого. Запис $25 + 3 = 28$ можна читати так: сума чисел 25 і 3 дорівнює 28, або – значення виразу $25 + 3$ дорівнює 28”.

Вказаними термінами учні оволодівають у процесі сприймання і виконання вправ, поданих у різних формулюваннях. Пропонуємо деякі з них:

1. Знайди значення виразів: $17 - (11 - 5)$, $17 - 11 - 5$, $12 - (6 + 4)$.
2. Випиши вирази, значення яких дорівнює: $47 : 35 + 12$, $47 + 10 + 1$, $100 - (50 - 30)$, $40 - 10 + 17$, $80 - 47$.
3. Прочитай вирази на 2 і 3 дії: $29 - 3 - 9$, $21 : 3 + 6$, $2 \cdot 6 + 18 - 7$. Знайди значення кожного виразу.

Третій крок припадає на ознайомлення школярів з діями множення і ділення і триває до запровадження правил порядку виконання арифметичних дій. Ми гадаємо, що першочергове завдання тут – оволодіння назвами компонентів і результатів нових дій. Характерним вправами є такі:

1. Прочитай і порівняй вирази $2+2+2+2+2$ 2·5.
2. Знайди добуток чисел 3 і 7.
3. Знайди частку чисел 18 і 3.
4. До добутку чисел 2 і 8 додай 15.

На даному етапі розкривається нове значення назви результатів дій (сума, різниця, добуток, частка).

На четвертому етапі розглядається правило обчислення значень виразів, що містять дії різних ступенів (в довільному порядку), подаються формулювання всіх правил порядку виконання дій.

Тотожне перетворення числового виразу – це зміна одного виразу іншим без зміни його значення. У процесі обчислень складних виразів ми постійно виконуємо тотожні перетворення, але термін „перетворення виразів” не вводиться. Молодші школяра ознайомлюються з перетворення у практичному плані. Найбільш типовими вправами є такі: заміна числа сумою двох доданків: $7 = 2 + 5$; заміна числа розрядними доданками: $235 = 200 + 30 + 5$; перетворення на основі означення дії множення: $4 + 4 + 4 = 4 \cdot 3$; обчислення у вигляді ланцюжка рівностей: $7 + 8 = 7 + (3 + 5) = (7 + 3) + 5 = 10 + 5 = 15$; ілюстрування правил властивостей арифметичних дій $(20 + 3) \cdot 4 = 20 \cdot 4 + 3 \cdot 4$.

Одним із видів роботи щодо перетворення виразів є їх порівняння. У початкових класах воно здійснюється здебільшого на основі порівняння значень виразів.

У деяких вправах порівняння виконується на основі властивостей арифметичних дій. Саме в цих випадках більше проявляється „тотожність виразів”. Наприклад: $4 \cdot 3 + 4 \cdot 6 = 4 \cdot (3 + 6)$.

Порівняння виразів із використанням знаків „більше”, „менше” і „дорівнює” допомагає у розвитку самоконтролю під час проведення обчислень, стає основою у формуванні уявлень про числові рівності й нерівності, про нерівності зі змінною.

Вправ на порівняння практикується достатньо, але важлива не стільки кількість скільки різноманітність форм подання завдань. Пропонуємо розглянути різновиди вправ: $10 - 2 > 7$, $9 - 9 \dots 9$, $10 - 9 \dots 2$, $3 + 4 \dots 6$, $7 - 5 \dots 9$.

У таких вправах перше завдання як правило, виконане. Між виразом $10-2$ і числовим 7 вже поставлено знак „більше”. Це орієнтує дітей на те, що й інші пари виразів теж треба порівнювати.

1. Запиши приклади, у яких відповідь менша за 50 : $4+43$, $8+43$, $2+17$, $30+25$.
2. Випиши вирази, між якими треба поставити знак „більше”: $40-5...5$, $60-3...47$.
3. Випиши приклади, які розв’язані неправильно і виправи помилку: $23+41=54$, $64-12=62$, $34+51=85$.
4. Постав знак між виразами: $2+2+2...2\cdot 8$, $2+2+2+2...2\cdot 7$, $2\cdot 5...12$.
5. 90 більше 70 на 20 ; 60 більше 10 на \square , 70 більше 50 на \square , 50 менше 80 на \square .

Наведені зразки вправ готують дітей до переходу від нерівностей до рівностей.

У молодших школярів формують поняття тільки про правильні рівності і нерівності. Закріпленню терміна і поняття рівності допомагають вправи на складання рівностей.

Потрібно стимулювати школярів до порівняння на основі міркування (розуміння дії та їх властивостей). Наприклад: 9 більше $9-3$. Якщо від 9 відняти, 3 то стане менше, ніж 9 .

Бажано ознайомити дітей з використанням нерівностей для розв’язання деяких задач. Наприклад: потрібно розлити 10 літрів соку. Місткість каструлі 5 л, а банки 3 л. Чи вистачить цих посудин щоб розлити сік?

Розв’язання: $5+3<10$.

Відповідь: повністю розлити сік у банку і каструлю не можна.

Корисні та подобаються дітям вправи на порівняння виразів шляхом зміни порядку виконання дій з допомогою дужок.

1. Розстав дужки, щоб рівності були правильними: $4+6\cdot 3=30$, $31-10+3=24$, $4\cdot 7-4\cdot 2=6$.
2. У виразі $24:2+1\cdot 2$ постав дужки так, щоб після обчислення вийшло -16 ; 6 .

Практикуються вправи, в яких треба утворити нерівність шляхом добору чисел, наприклад: $28+8 > 25+$?

Використання вказаних вище засобів активізації творчого мислення в процесі вивчення виразів, рівностей, нерівностей приведе до високого рівня творчого мислення дітей і тим самим підвищить рівень їх розумового розвитку.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Математика: підруч. для 1 кл. загальноосв. навч. закл. / М.В.Богданович, Г.П. Лищенко – К. : Генеза, 2012. – 160 с. : іл.
2. Богданович М.В. Математика: підруч. для 2 кл. загальноосв. навч. закл. / М.В.Богданович, Г.П. Лищенко – К. : Генеза, 2012. – 160 с. : іл.
3. Богданович М.В. Математика: Підручник для 3 класу / М.В.Богданович – К. : Освіта, 2003. – 160 с.
4. Богданович М.В. Математика: Підручник для 3 класу / М.В.Богданович – К. : Освіта, 2005. – 159 с.
5. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі: Методичний посібник для вчителів. / С.П.Логачевська – К. : Заповіт, 1998. – 336 с.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова – М. : Знание, 1979. – 209 с.

The article examines one of the means of stimulation cognitive activity, that is the development of creative thinking while studying algebraic material in primary school.

Key words: cognitive, activity, creative thinking, primary school, numerical expression, equation, inequality.

УДК 373.3.016:004+004.9

Моцик Р.В.

ВИВЧЕННЯ ПРИСТРОЇВ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються основи вивчення пристроїв комп'ютера в початковій школі на уроках інформатики з урахуванням вимог програми «Сходинки до інформатики».

Ключові слова: інформатика, процес навчання, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.

На сучасному етапі інформатизації суспільства все більшого поширення набуває розвиток комп'ютерної техніки, відбувається перехід до інформаційних технологій, широкого застосування набувають комп'ютери, програмне забезпечення у виробництві, управлінні, науці, освіті тощо. Комп'ютерна грамотність стала обов'язковою ознакою кожної освіченої людини.

Вже у 2001-2002 роках у школах були запроваджені експериментальні курси «Комп'ютерна азбука» (1 клас, автори: Белкіна Е.В. і Козленко О.Г.) та «Сходинки до інформатики» (2,3,4 класи, автори: Колесніков С.Я, Ломаковська Т.В., Ривкінд Ф.М., Ривкінд Й.Я.) Для забезпечення реалізації завдань курсів підготовлені підручники, розроблене програмне забезпечення «Сходинки до інформатики+» [4, с. 9-15].

У 2005 році навчальний комплекс «Сходинки до інформатики» пройшов експертну оцінку Міністерства освіти і науки України і рекомендований та використовується у загальноосвітніх навчальних закладах України.

В освітній галузі «Технології» Державного стандарту початкової загальної освіти та з урахуванням вимог програми «Сходинки до інформатики» з 2013-2014 навчального року всі учні 2 класів формуватимуть ІКТ та інші компетенції на уроках «Сходинки до інформатики». Тому у 2013 році з'явилося нове видання підручників, робочих зошитів «Сходинки до інформатики» для учнів 2, 3, 4 класів за редакцією авторів: Г.В. Ломаковська, Г.О. Проценко, Й.Я. Ривкінд, Ф.М. Ривкінд, українською та російською мовами навчання.

У своїй педагогічній діяльності вчитель інформатики початкових класів використовує підручники, робочі зошити, різноманітні програмні забезпечення, наочні матеріали, заохочує молодших школярів вивчати пристрої комп'ютера, розпочинаючи вже з 2 класу.

Проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі привертала увагу педагогів, методистів та психологів: В. Ю. Бикова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, Н.В. Морзе, Ю.О. Жука, М.П. Лапчика, Г.О. Михаліна, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, М.І. Шкіля та ін. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджувалися в працях В.П. Безпалька, В.М. Бондаровської, В.П. Зінченка, Ю.І. Мамбиця, Н.Ф. Тализіної та ін.

Мета статті – проаналізувати введення предмета інформатики в освітній курс початкової школи, розкрити методiku її викладання, проаналізувати вивчення пристроїв комп'ютера на уроках інформатики.

Вивчення інформатики у початковій школі є лише невеликою, але дуже важливою складовою частиною структури застосування нових інформаційних технологій, тому саме на початкову школу покладається завдання сформувати в учнів первинні навички інформаційної культури, початків комп'ютерної грамотності, забезпечити наступність у подальшому вивченні інформатики.

З перших днів навчання необхідно навчити дитину вільно спілкуватися з комп'ютером, свідомо його використовувати під час виконання необхідних завдань, сформувати елементарні навички роботи з комп'ютером та пристроями, що вивчаються, забезпечити розвиток

творчого мислення школярів та реалізацію основних виховних завдань, які стоять перед початковою школою.

Саме вивчення курсу «Сходинки до інформатики» передбачає декілька напрямів навчальної та розвиваючої діяльності учнів.

Перший напрям – пізнавальний. У цьому напрямі учні повинні засвоїти відомості про призначення комп'ютера, про можливості його використання, про його складові частини, основні принципи його роботи. Багато уваги приділяється обговоренню питань застосування сучасних комп'ютерів. Важливою частиною цього напрямі є знайомство учнів з властивостями інформації, з інформаційними процесами в оточуючому світі та в комп'ютері.

Другий напрям – прикладний. У цьому напрямку учні повинні здобути навички роботи з клавіатурою, пошуку та запуску потрібних програм, підготовки та редагування текстів у текстовому редакторі, складання простих мелодій у музичного редакторі, створення малюнків у графічному редакторі тощо.

Третій напрям – розвиваючий. На цих уроках учні розвивають свої творчі здібності та логічне мислення шляхом виконання різноманітних творчих завдань, як у процесі роботи з прикладними розвиваючими програмами (конструктори, кросворди, логічні ігри та інші), так і на теоретичній частині уроку.

Програма «Сходинки до інформатики» включає в себе вивчення такої змістової лінії як «Комп'ютер та його складові», що має на меті ознайомлення учнів зі складовими частинами комп'ютера, їхнім призначенням, а також застосуванням комп'ютерів у різних сферах сучасного інформаційного суспільства. [1, с. 24-27].

Вивчення даної теми рекомендується розпочати зі знайомства учнів з основними складовими комп'ютера: системним блоком, клавіатурою, мишею, монітором і принтером, вироблення навичок використання миші і клавіатури за допомогою програм-тренажерів та розвивальних програм. На другому етапі передбачається оглядове ознайомлення учнів із пам'яттю і процесором як пристроями, що забезпечують зберігання і опрацювання даних, тобто реалізацію інформаційних процесів із використанням комп'ютера.

Далі учні, працюючи з різними програмами, закріплюють знання про складові комп'ютера та розширюють уявлення про сфери його застосування для опрацювання інформаційних даних. У другому класі дуже важливо навчити учнів працювати із клавіатурою та мишею. Для цього необхідно передбачити систематичну роботу учнів із клавіатурним тренажером [2, с.33-39].

Як і будь-який предмет в початковій школі, інформатика повинна бути забезпечена відповідними методичними посібниками і матеріалами. До методичного забезпечення зазвичай відносять ті посібники, які необхідні вчителю для якісного проведення занять. Вчитель може користуватися готовими, або створювати свої методичні посібники.

Міністерством освіти і науки України для вивчення курсу «Сходинки до інформатики» рекомендовано два підручника. Зокрема, у підручнику Г.В. Ломаковської вивчення будови комп'ютера розпочинається на четвертому уроці. Ознайомлення з основними пристроями комп'ютера проводиться за такою методичною схемою. Перший урок з інформатики розпочинається запитаннями вчителя «Діти, хто з вас бачив комп'ютери?», «Що він може виконувати?», «З яких частин складається?». Після ознайомлення із зовнішнім виглядом комп'ютера вчитель повідомляє правила безпеки роботи на ньому (не можна без дозволу вчителя вмикати комп'ютер, натискати клавіші, які не дозволив чіпати вчитель, сильно стукати по клавішах, перебувати перед ввімкненим екраном більше 15 хв.) [4, с. 23-26].

Лише після цього вводяться назви пристроїв комп'ютера, спочатку для пасивного засвоєння на основі проведення аналогії з окремими фактами життєвого досвіду школярів (монітор (дисплей), він схожий на телевизор – «язик» комп'ютера, за допомогою нього ми бачимо малюнки, схеми, приклади, слова. Системний блок – найголовніша частина комп'ютера.

Процесор – «голова» комп'ютера він обчислює, розпізнає малюнки, відтворює музику. Клавіатура – «вуха» комп'ютера, за допомогою неї ми передаємо комп'ютеру слова, малюнки. Комп'ютер може запам'ятовувати текст чи малюнки, фільми, музику, задачі, завдання тощо). Також проводиться ознайомлення з такими складовими комп'ютера як миша, принтер, сканер, модем. Діти отримують уявлення про поділ складових комп'ютера на пристрої введення та пристрої виведення.

Оскільки на попередніх уроках діти дізналися про різні види комп'ютерів, то доцільним постає питання про те, чи є системний блок у ноутбучі. Вчитель пояснює дітям, що у такому комп'ютері використовується інший пристрій – тачпед. На наступних уроках вчитель знайомить дітей з пам'яттю комп'ютера та процесором, а також засобами довготривалого зберігання інформації (дисками, флеш-пам'яттю). На цьому ж уроці діти отримують знання про призначення основних складових комп'ютера.

Наступні уроки вивчення будови комп'ютера передбачають формування в учнів навичок підготовки комп'ютера до роботи, знайомлять з поняттями «Робочий стіл», «піктограми», «вікна» та формують вміння виконувати дії з ними.

Як і при вивченні інших предметів початкової школи, наочність для уроків інформатики має величезне значення, так як у дітей переважає наочно образне мислення. Тому наочне оформлення підручника є досить вдалим. Також обладнання кабінету інформатики має передбачити наявність певних таблиць, стендів, плакатів, схем, мультимедійних презентацій тощо. Треба зазначити, що якість засвоєння матеріалу учнями залежить від систематичної практичної роботи, яка має на меті вправління у користуванні комп'ютером та його складовими. Для цього використовуються різні дитячі комп'ютерні програми, такі як GCompris, RapidTyping, Tux Paint, Sretch тощо. На кожному уроці передбачено виконання учнями вправ на формування навичок користування мишею та клавіатурою, відпрацювання вмінь використання певних клавіш тощо. Під час практичної роботи вчителю потрібно врахувати, що деякі діти вже мають певний досвід роботи з комп'ютером, тому слід звернути увагу таких дітей, що вони можуть мати не зовсім правильне уявлення про користування його складовими і виправити помилки. Також слід дотримуватися певних правил при роботі з мишею та клавіатурою. [6, с. 54-59].

Основне положення рук при роботі з клавіатурою:

Великі пальці – на пропуску (пробілі), 4 пальці лівої, і 4 – правої – на буквах, відповідно, («Ф» «І» «В» «А») («О» «Л» «Д» «Ж») – це положення основне, і в нього повертаємося після друкування будь-якого символу. Зап'ястя рук не повинні опиратися ні на клавіатуру, ні на стіл.

Робота з “мишею”

Зап'ястя знаходиться на столі, великим і безіменним, або великим і мізинцем утримуємо “мишу”, кистю рухаємо її. Вказівний і середній (безіменний) знаходяться на кнопках відповідно на лівій і правій. Ліва кнопка – вибір елементів (об'єктів), запуск програм (подвійне натискання).

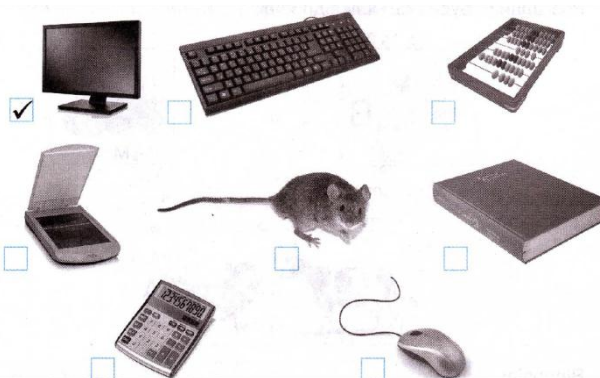
Права кнопка – виклик контекстного меню (вікно з набором найбільш типових команд для даного об'єкту), або в деяких DOS-програмах – виділення об'єктів – рівноцінно клавіші Insert.

Окрім практичної роботи на етапі закріплення вивченого доцільним є використання розвивальних завдань творчого характеру та тестів.

Хочеться зазначити, що вчитель може використовувати не лише завдання, подані у підручнику, а й додатковий дидактичний матеріал, власні творчі завдання тощо.

На уроках інформатики, щодо вивчення пристроїв комп'ютера пропонуються вчителем такі завдання вже з 2 класу:

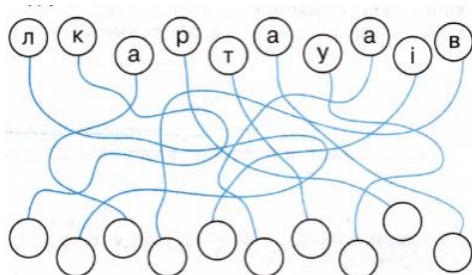
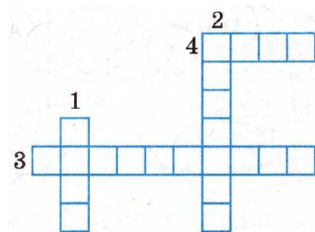
1. Серед предметів знайди ті, які можуть бути складовими частинами комп'ютера, та постав позначки у відповідних квадратах.



2. У рядку знайди зайве слово і підкресли його.
 - монітор, клавіатура, фотоапарат, принтер.
3. Познач пристрої введення цифрою 1, а пристрої виведення – цифрою 2.
 ...монітор ...миша ...клавіатура
 ...принтер ...колонки ...сканер
4. Перестав букви у правильному порядку і відгадай, які слова зашифровані. Запиши їх.
 ШИМА НОТРОМІ
 ЕАСРКН РНРПІЕТ
5. Мудрунчик вирішив перевірити, чи знає Елзік складові комп'ютера. Він склав текст і попросив Елзіка вставити пропущені слова. Допоможи Елзікові.
 Я включив комп'ютер та став грати в свою улюблену гру, швидко рухаючи
 Отримавши рекордний результат, я ввів з своє ім'я та роздрукував на список рекордсменів. Потім набрав на невеличку розповідь про відпочинок влітку, переписав з фотографії, додав їх до тексту розповіді та переглянув на
- Слова для довідки: принтер, миша, сканер, клавіатура, диск, монітор.
6. З чого складається комп'ютер? Укажи позначкою (✓) правильну відповідь.
 миша, сканер, монітор;
 монітор, клавіатура, системний блок, миша, принтер;
 принтер, монітор, клавіатура.
7. Розгадай ребус.



8. Розгадай кросворд.
 1. У комп'ютері його називають «системний».
 2. Пристрій, схожий на телевизор.
 3. Пристрій введення інформації.
 4. Схожа на сіру тваринку з хвостиком.
9. Розшифруй слово.



10. Викресли букви, що повторюються, і ти отримаєш назву складової частини комп'ютера.

ЕОЮРМА

МОК СНЕЮТ

11. Обведи мишу, підключену до комп'ютера.



12. Заповни стовпчики.

Пристрої для
введення інформації

.....

Пристрої для
виведення інформації

.....

Пристрої для
введення і
виведення
інформації

.....

Отже, вивчаючи інформатику, діти повинні розуміти облаштування функціональних компонентів, з яких складається персональний комп'ютер, їх характеристики, продуктивність і взаємодію. Сучасне століття називають століттям інформації. Людина повинна навчитися орієнтуватися в інформаційному потоці. І чим раніш це відбудеться, тим ефективніше буде її робота. Курс «Сходінки до інформатики» розрахований на молодших школярів, учнів 1-4 класів. Він передбачає й оволодіння практичними навичками роботи за комп'ютером, і розвиток логічного й алгоритмічного стилю мислення, що буде сприяти більш повному й ефективному оволодінню персональним комп'ютером.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / В.Ю. Биков, Ю.О. Жук //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №5. – С. 20-24.
2. Касова К. Викладання основ інформатики і комп'ютерної техніки для молодших школярів / К. Касова // Початкова школа. – 2009. – № 9. – С. 33-39.
3. Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи / О. Кивлюк // Початкова школа. – 2004. – №4. – С.34-35.
4. Колесніков С.Я. Сходінки до інформатики: Експериментальний підручник для 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів. / Г.В. Ломаковська, Ф.М. Ривкінд, Й.Я. Ривкінд, О. Хобяков. – К.:АДЕФ-Україна, 2001. – 68 с.
5. Колесніков С.Я. Сходінки до інформатики: Експериментальний підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів. /Г.В. Ломаковська, Ф.М. Ривкінд, Й.Я. Ривкінд, О. Хобяков. – К.:АДЕФ-Україна, 2001. – 68 с.
6. Шакотько В.В. Комп'ютер у початковій школі: навч.-метод. посібник / В.В. Шакотько – К. : ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2007. – 128 с.

The article covers the basics of studying computer devices in primary school science lessons meet the requirements of the "Steps to informatics."

Key words: computers, the process of learning, computer, computer devices, innovations, software.

УДК 378.

Рева Т. Д.

СТРУКТУРУВАННЯ КУРСУ АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI

У статті головним завданням є структурування курсу аналітичної хімії на основі міжпредметної інтеграції з використанням структурно-функціонального підходу.

Ключові слова: аналітична хімія, міжпредметна інтеграція, модульне структурування.

Вища фармацевтична освіта є важливою ланкою системи безперервної освіти на Україні. Вона націлена на підготовку фахівців, здатних до постійного творчого пошуку і придбання нових знань, на забезпечення здоров'я населення і підготовку людей до здорового способу життя. Фармацевтичний факультет Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, створений всього кілька років тому, націлений на підготовку провізорів, які можуть конкурувати на ринку праці з випускниками інших вузів, що мають великий досвід підготовки студентів за спеціальністю «Фармація». Завдання підготовки висококваліфікованих кадрів, що володіють здатністю до самоосвіти та самореалізації повинна вирішуватися комплексно з активним застосуванням сучасних засобів дидактики вищої освіти.

Основними положеннями теоретичних основ змісту освіти займалися відомі вчені І.Є.Булах, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.Ф.Москаленко, Я.В.Цехмістер. Розкриттю сутності педагогічних технологій присвячені праці А.М.Алексюка, В.І.Євдокимова, М.Б.Євтуха, М.В.Кларіна, Б.І.Коротяєва, А.С.Нісімчука, Н.Г.Ничкало, О.С.Падалки, І.Ф.Прокопенка, Г.К.Селевка, М.А.Чошанова та ін.

Загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти розкриті С.Я.Батишевим, В.М.Галузинським, В.А.Козаковим, О.Е.Коваленко, В.С.Ледньовим, Н.Г.Ничкало, С.А.Шапоринським, М.В.Черпінським та ін.

Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування вмінь та навичок учнів і студентів зробили педагоги і психологи С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський, Д.Н.Богоявленський, В.П.Беспалько, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Т.І.Ільїна, Є.М.Кабанова-Меллер, О.М.Леонт'єв, М.І.Махмутов, Н.О.Менчинська, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, М.М.Скаткін, Н.Ф.Тализіна та ін.

Окремі питання підготовки медичних і фармацевтичних кадрів досліджені І.А.Зупанцем, В.Ф.Москаленком, З.М.Мнушко, І.В.Ніженковскою, В.П.Чернихом, М.В.Черпінським та ін.

Метою даної статті є структурування курсу аналітичної хімії на основі міжпредметної інтеграції з використанням структурно-функціональний підходу при підготовки майбутніх провізорів.

Державні освітні стандарти вищої професійної освіти передбачають фундаментальну і поглиблену підготовку провізорів. Інтегрований підхід під час вивчення аналітичної хімії має формувати у студентів фармацевтичного факультету наукову картину світу в межах існуючих природничо-наукових парадигм, усвідомлення ними необхідності поєднання гуманітарних і природничо-наукових знань, що сприятиме підвищенню професійної культури майбутніх фахівців, їх умінню компетентно розв'язувати професійні завдання. Інтегрований підхід до вивчення хімічних дисциплін дає змогу формувати професійне мислення майбутніх провізорів, інтегрований тип пізнання тощо. Не менш важливим, чим глобальне структурування навчального матеріалу з використанням інтегрованого підходу, є локальне модульне структурування курсів дисциплін.

Аналітичну хімію звичайно відносять до прикладних наук, але вона має свій предмет фундаментальних досліджень, що не збігається з предметами інших наук. Якщо для інших хімічних наук основний інтерес представляють типові (загальні) властивості речовин, що відносяться до тих або інших класів або груп, то для аналітичної хімії найбільш важливі характеристичні властивості речовин, що відрізняють кожний індивідуальний об'єкт від

інших об'єктів того ж класу. Не менше значення для аналітичної хімії має і фізика. Вивчення фізичних явищ (заломлення світла, електролізу, дифузії, адсорбції) у минулому приводило до створення нових аналітичних методів, наприклад рефрактометрії, полярографії, хроматографії, кулонометрії тощо.

Багато складних приладів, спочатку створених фізиками для наукових досліджень, стали згодом засобами проведення хімічного аналізу.

Будь-яка методика аналізу включає різноманітні вимірювання. Сучасний аналіз немислимий без вимірювальних приладів, без еталонів хімічного складу. Тому аналітична хімія тісно зв'язана з наукою про вимірювання і їх похибки, тобто з метрологією. Отже, тепер фізика, математика, біологія, метрологія і деякі інші «нехімічні» науки виявилися не менш значимими для сучасної аналітичної хімії, ніж суміжні хімічні науки.

Серйозним недоліком існуючих навчальних програм з аналітичної хімії, що вивчається студентами-провізорами, є також те, що не забезпечується єдиного підходу до змісту навчального матеріалу, тобто цілісності знань, не враховуються прогалини у знаннях студентів з хімії за загальноосвітню школу. Наслідком цього, наприклад, є те, що студенти часто не розуміють значення вивчення хімічних елективних курсів, не вміють раціонально і творчо застосовувати набуті знання для виконання дослідних аналітичних лабораторних робіт, тощо. Крім того, у процесі історичного відбору тем вивчення аналітичної хімії, багато блоків знань необгрунтовано втрачалися (наприклад, теорія будови речовин, термодинаміка й ін.), а інші, навпаки, були гіпертрофовані. Все це привело до зниження системності, фундаментальності знань, їх цінності й утрудняло їхнє застосування в практичній діяльності. Недостатньо використовуються при цьому науково обгрунтовані педагогікою й психологією дидактичні принципи побудови навчальної дисципліни «Аналітична хімія». Треба сказати, що можливо в змісті діючих в цей час програмах та у підручниках з аналітичної хімії для студентів фармацевтичних вузів відсутній ряд компонентів змісту, які важливі для навчання й виховання особистості, крім того, у них недостатньо відбиті методологічні аспекти та основи змісту, матеріал, що дає ціннісну та професійну хімічну орієнтацію студентів.

У своїй роботі ми використовували структурно-функціональний підхід. При розробці структурування навчального матеріалу ми спиралися на дослідження [1], [2], [3], адаптуючи та доповнюючи їх в співвідношенні із цілями нашого дослідження та специфікою курсу аналітичної хімії для майбутніх провізорів.

Програма з курсу «Аналітична хімія» структурована на модулі, до складу яких входять блоки змістових модулів, теми відповідно до вимог «Рекомендацій щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін» (наказ МОЗ України від 12.10.2004р. № 492). Обсяг навчального навантаження студентів описаний у кредитах ECTS – залікових кредитах, які зараховуються студентам при успішному засвоєнні ними модулів (залікових кредитів, 1 кредит ECTS – 36 годин). Програма підготовки поділена на 3 модулі, які у свою чергу поділяються на 8 змістових модулів (див. табл. 1) та розрахована на 324 академічні години, з них: лекційні заняття – 30 годин; практичні заняття – 150 годин; самостійної роботи – 144 години.

Таблиця 1

Зміст модулів курсу	Структура навчальної дисципліни	Загальна кількість годин/ кредитів	Аудиторних	Лекцій	Практичні заняття	СРС
1	Модуль 1 Змістових модулів 3	108/3,0	62	10	52	46
2	Модуль 2 Змістових модулів 2	144/4,0	46	12	34	48
3	Модуль 3 Змістових модулів 3	72/2,0	42	8	34	50
Всього	324/9,0	180	30	150	144	

У структурі кожного модуля ми виділили інваріантну та варіативну частини.

Модуль 1 «Якісний аналіз»

У змісті даного модуля тісно зв'язані блоки фундаментальних і прикладних знань. Ці два блоки зв'язуються в модулі періодичним законом і періодичною системою елементів, стехіометричними законами й знаннями про хімічні процеси, теорією електролітичної дисоціації, теорією утворення та розчинності осадів тощо. Оскільки фундаментальні закони, закономірності відображають повторювані відносини хімічних об'єктів, то на їхній основі складаються рівняння реакцій, вирішуються хімічні завдання, розкриваються сутнісні взаємозв'язки; пояснюються, прогнозуються й моделюються досліджувані явища й процеси. Модель структури інваріантної частини системи знань модуля «Якісний аналіз» показує, що важливе навантаження системоутворення та функціонування знань несе як блок знань про речовину, так і тісно пов'язаний з ним блок знань про хімічні реакції (речовини-реагенти й продукти хімічних реакцій).

Зміст модуля 1 «Якісний аналіз»:

1. Інваріантний зміст.

- Теорія електролітичної дисоціації. Правила написання іонних рівнянь реакцій.
- Основні типи хімічних реакцій, що використовують в аналітичній хімії.
- Групові реагенти та характерні реакції. Специфічні та неспецифічні реакції.
- Дробний аналіз та систематичний хід аналізу.
- Сутність, умови й ознаки аналітичних хімічних реакцій.
- Розчинність речовин.
- Чутливість аналітичних реакцій. Метрологічні характеристики чутливості.

2. Варіативна частина.

- Хімічні методи аналізу.
- Фізичні методи аналізу.
- Фізико-хімічні методи аналізу.
- Методи аналізу, обумовлені потребою для аналізу кількістю речовини.
- Способи виконання аналітичних реакцій.
- Класифікації катіонів та аніонів.

У процесі оволодіння студентами якісним аналізом і знаннями про нього, об'єм і зміст, поняття про розчини та хімічні реакції значно збагачуються, особливо знаннями про класифікації та методи їх пізнання. Їхньому вивченню, типології реакцій ми надаємо важливого значення і прагнемо до їхнього системного засвоєння.

Модуль 2 «Кількісний аналіз»

На основі теоретичних і фактологічних знань про речовини та хімічні реакції, закон еквівалентів, розкриваються кількісні розрахунки, важливі для кількісного аналізу.

Зміст модуля 2 «Кількісний аналіз»:

1. Інваріантний зміст.

- Закон еквівалентів, що лежить в основі титриметричного аналізу.
- Теоретичні основи титриметричного аналізу.
- Одиниці, які характеризують кількісний склад розчинів, що використовуються в титриметричному аналізі.
- Сутність та класифікація методів гравіметричного аналізу.

2. Варіативна частина.

- Види титрування (пряме, зворотне, замісне).
- Методи титриметричного аналізу (залежно від типу хімічної реакції).
- Методи одержання осадів (хімічні, електрогравіметричні, термографічні).

Даний модуль має величезне теоретичне значення у вивченні курсу аналітичної хімії. У даному блоці теорія також безпосередньо пов'язана із практикою: усілякі розрахунки, розв'язок хімічних, хіміко-фармацевтичних завдань. Ці знання мають важливе значення й широке застосування для вивчення інших курсів хімії та для пояснення багатьох фармацевтичних питань.

Модуль 3 «Інструментальні (фізичні та фізико-хімічні) методи аналізу»

Всі інструментальні (фізичні і фізико-хімічні) методи засновані на вимірюванні відповідних фізичних величин, які характеризують визначувану речовину в об'єкті, що аналізується. В інструментальних методах аналізу як інструменти застосовують різноманітні прилади, призначені для проведення основних процедур аналізу:

- а) вимірювання фізичних і фізико-хімічних властивостей речовин;
- б) реєстрація результатів вимірювання.

Багато фізико-хімічних властивостей специфічні. Тому деякі інструментальні методи використовують як для ідентифікації певних речовин, так і для визначення кількісного вмісту в аналізованих об'єктах.

Зміст модуля 3 «Інструментальні (фізичні та фізико-хімічні) методи аналізу».

1. Інваріантний зміст.

- Закони світлопоглинання: закон Бугера – Ламберта, закон Бера, об'єднаний закон Бугера – Ламберта – Бера. Вимоги щодо підпорядкування основному закону світлопоглинання.
- Сутність оптичних методів аналізу та їх класифікація (за об'єктом, що визначають, за характером взаємодії електромагнітного випромінювання з речовиною, за ділянкою електромагнітного спектру, що використовують).

2. Варіативна частина.

- Природа і властивості електромагнітного випромінювання. Спектральні характеристики електромагнітного випромінювання: довжина хвилі, хвильове число, взаємозв'язок між ними.
- Спектр електромагнітного випромінювання: межі довжини хвиль, що охоплюють ультрафіолетову, видиму та інфрачервону ділянку спектру.
- Уявлення про монохроматичне світло, засоби монохроматизації світла.
- Світлофільтри та принцип їх вибору.
- Молекулярна абсорбційна спектрофотометрія – сутність і основні поняття (пропускання, оптична густина, молярний і питомий коефіцієнт поглинання, зв'язок між коефіцієнтами поглинання).

Тут найбільше чітко проявляється структурно-функціональний підхід до вивчення аналітичної хімії: у комплексі узагальнюються та використовуються структурні теорії для розкриття у взаємозв'язках сполуки, будови та властивості біогенних елементів, особливо, їхніх сполук, розкриваються, головним чином, біологічні й біохімічні функції останніх, їх вплив на навколишнє середовище.

Найважливіше узагальнює, системотворче й функціональне навантаження несе блок «Інструментальні (фізичні та фізико-хімічні) методи аналізу». У цьому блоці найбільш активно виступає міжпредметна інтеграція. Зв'язки через даний модуль курсу аналітичної хімії найбільш очевидні з іншими хімічними, фізичними, фармацевтичними і медичними дисциплінами. Зміст представлених тут блоків і компонентів знань має інтегрований характер, а їх застосування комплексність і яскраву професійну спрямованість. У даному блоці виражені наші підходи до виділення методологічного компонента і встановленню зв'язків теорії із практикою. При конкретизації даного варіанта передбачається різнобічний розгляд об'єктів на основі виділених теорій, встановлення міждисциплінарних зв'язків (у тому числі включення питань по аналітичній хімії в інтегрований іспит «Крок 1. Фармація»), активне використання теорій і законів для їхнього пояснення, прогнозування та моделювання. Розгляд властивостей біогенних елементів та їх сполук передбачене в різних природних середовищах і в різних контекстах. Останнє найбільш активно виражається в еколого-валеологічній і професійній спрямованості знань даного модуля. Особливістю змісту даного модуля є те, що в його розкритті використовуються інваріанти знань двох раніше вивчених модулів, що мають тут велике методологічне значення. У свою чергу знання даного модуля збагачують фактичним матеріалом усі інші модулі. Вони є орієнтовною основою дій і ідеальним результатом системного

оволодіння змістом кожного модуля, методологічним орієнтиром для побудови методичної системи наступного вивчення фармацевтичної хімії, токсикологічної хімії, біохімії, фізичної та колоїдної хімії, систематизації та узагальнення знань і їх системної організації в діяльності викладача та студента.

В результаті дослідження запропоновано структурування курсу аналітичної хімії на основі міжпредметної інтеграції з використанням структурно-функціонального підходу при підготовці майбутніх провізорів.

Список використаних джерел

1. Галкин В.А. Модульно-рейтинговая технология обучения студентов-заочников / Образование в регионах России и странах СНГ. - 2000. - № 1 (9). – С. 40-45.
2. Жиров А.И. Теория и практика профессионального геоэкологического образования в высших педагогических учебных заведениях: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - М., 1999. – 48 с.
3. Кузнецова Н.Е. Формирование систем и понятий в современном обучении химии. – Л., 1985.-105 с.

The article to the main tasks has contexture of course of analytical chemistry on the basis of intersubject integration with the use of structural-functional approach.

Key words: *analytical chemistry, intersubject integration, module structure.*

УДК 378.14:519.876.5

Шаран В. Л., Шаран О. В.

МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена обґрунтуванню ролі і місця моделювання у процесі формування професійно-математичної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: *професійно-математична компетентність, майбутні учителі, моделювання, методичні задачі, моделі задач.*

Удосконалення української системи освіти, підвищення рівня її якості є важливим завданням сучасного суспільства. Розв'язання цього завдання можливе за умови підготовки майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самонавчання, самовдосконалення, набув компетентності у педагогічній сфері та в галузі викладання математики, зокрема. Необхідним стає створення умов для становлення й реалізації студента як майбутнього фахівця, формування у нього професійної компетентності. Навчаючись в університеті, студент повинен мати можливість моделювати, опрацьовувати й закріплювати власні професійні вміння. Аналіз педагогічної і методичної літератури з окресленої проблеми показав, що моделювання можна розглядати у двох аспектах: широкому – власне професійному, педагогічному, та вузькому – математичному, що включає використання прийомів моделювання у процесі формування математичних знань та вмінь школярів. Отже, моделювання в процесі формування професійно-математичної компетентності майбутніх учителів набуває особливої значущості.

Формування математичної компетентності вчителів розглянуто у працях С. Ракова, Л. Зайцевої, В. Поладової та ін. Особливе значення для обґрунтування теоретичних аспектів сучасної професійної математичної підготовки мають праці Г. Бевза, М. Бурди, П. Ерднієва, М. Ігнатенко, Ю. Колягіна, Г. Луканкіна, М. Метельського, З. Слєпкань, А. Столяра, І. Тесленко, М. Шкіля, Н. Шунди та ін. У роботах О. Аверіної, Р. Блохіної, Г. Жукової, Г. Іларіонової, С. Скворцової та ін. розглянуто проблему формування професійно-математичної компетентності фахівців різного профілю у вищих навчальних закладах. Моделюванню педагогічної освіти присвятили свої роботи В. Биков, О. Вербицький, О. Глузман, Р. Підкурманна, В. Сазонов, Ю. Сухарников та ін. Використання моделювання як методу наукового пізнання відображено у роботах методистів: О. Барінової, Н. Істоміної, І. Нефьодової, К. Паладян, Н. Салміної, С. Скворцової, Л. Фрідмана та ін.

Однак сформульована нами проблема в цілому не була предметом спеціального дослідження.

Метою цієї статті є обґрунтування ролі і місця моделювання у процесі формування професійно-математичної компетентності майбутніх учителів.

Сучасна підготовка майбутніх учителів потребує впровадження нових підходів до навчання, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій та стимулюють потребу майбутнього фахівця у самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу. Подібні можливості, на нашу думку, реалізуються завдяки використанню принципу моделювання у навчальному процесі студентів.

Моделювання – загальний метод наукового дослідження, який широко застосовується в педагогічній науці. Йому відводиться важливе місце поряд з такими методами як спостереження й експеримент. Сутність його полягає у тому, що для розв'язування певного завдання будується модель деякого об'єкта, явища або процесу.

Моделювання є невід'ємним складником у забезпеченні природної єдності навчання та наукових досліджень у педагогічному процесі. На думку В. Штоффа, під моделлю слід розуміти таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт... Модель як штучна система відображає з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і може замінити його у дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт [2, с. 50].

В. Биков вважає, що модель – це деяке поєднання (аналог, образ) системи, що моделюється, в якому відображається, враховується, характеризується і можуть відтворюватися такі особливості й властивості цієї системи, які забезпечують досягнення цілей побудови та використання моделі [1, с. 232].

Модель є штучним елементом, який створюють для кращого пізнання системи. Спираючись на думку сучасних науковців, зазначимо, що для студентів важливо показати і модель педагога, тобто модель його професійної діяльності, і використання принципу моделювання в процесі навчання окремих дисциплін, зокрема, математики.

“Для того, щоб випускник ВНЗ міг з найменшими труднощами адаптуватись у своєму подальшому житті, самостійно здобувати конкретні актуальні знання, необхідні для успішної професійної діяльності, йому треба для набуття таких здатностей створити відповідні умови в процесі навчання у ВНЗ. Такі здатності студент може набутти тільки в стані активної інтелектуальної та соціальної дії, які зумовлені її самоактуалізацією, коли він виступає в ролі не отримувача, споживача і репродуктора чогось уже готового і кимось даного, а є здобувачем нового як результату внутрішнього особистісного та власного осмислення, почуттєвого переживання, визначення власної точки зору й життєвої позиції” [4, с. 42].

Навчаючи студента у вищому педагогічному навчальному закладі, потрібно формувати його готовність до виконання майбутніх обов'язків вчителя, вміння організувати дітей на

уроці та в позаурочний час, здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання учнів, використовувати діяльнісний, компетентнісний та творчий підходи у навчанні школярів.

Підготовка до педагогічної діяльності відбувається значно успішніше, якщо студент – майбутній учитель, уже в роки навчання в університеті поставлений в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності. Це стає можливим, якщо використовувати педагогічну гру, яка являє собою групову вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування навчальних методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку на заняттях у школі [7, с. 5]. Учасники гри в процесі імітаційного моделювання занять, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій отримують більш конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої педагогічної діяльності.

Практичні заняття з методики викладання математики доцільно проводити в такій формі, що передбачають імітацію реального уроку в загальноосвітній школі. Один зі студентів виконує роль учителя, а, отже, демонструє володіння всіма професійними функціями вчителя щодо управління навчально-виховним процесом на уроці. Інші студенти групи виконують ролі учнів класу і колег-учителів одночасно. По завершенні імітаційного моделювання уроку викладачем здійснюється ґрунтовний його аналіз спільно з усіма учасниками у формі дискусії. Такий аналіз максимально наближає всіх студентів групи до умов роботи школи, до ділових взаємин, орієнтує їх на те, щоб навчитися самостійно спостерігати педагогічні явища, виховує прагнення до творчого пошуку, розвиває інтереси і нахили до педагогічної діяльності. Адже педагогічна діяльність складається з постійного вирішення взаємопов'язаних, взаємно проникаючих педагогічних завдань, які можуть бути успішно розв'язані тільки на основі конкретної педагогічної ситуації.

Крім того, при великій кількості чинних на сьогодні програм і підручників, що відображають різні, а часом і протилежні методичні концепції, тільки фахівець із високим рівнем професійного мислення, що володіє повним набором технологій сучасного навчання, може свідомо визначити, а потім і реалізувати власну методичну позицію, побудувати навчання за допомогою методично грамотного застосування найбільш ефективних методів та прийомів.

Особливої уваги заслуговують практичні заняття з методики викладання математики, на яких студенти закріплюють знання, які одержали на лекціях, вчать вільно орієнтуватися у питаннях методики математики, бути компетентними, застосовувати знання на практиці. Цього можна досягти за допомогою різноманітних методів навчання: виступи студентів з доповідями, обговорення статей і розробок уроків з методичних видань, самостійне складання планів-конспектів уроку, інсценування фрагментів уроків на практичних заняттях, розв'язування методичних задач, аналіз чинних програм, підручників та робочих зошитів, самостійна розробка диференційованих завдань за поданою темою тощо.

Зокрема, розв'язування різноманітних методичних задач створює умови для найбільш повного використання й розвитку потенціалу особистості майбутнього вчителя.

Під методичною задачею розуміємо “таке навчальне завдання, в якому моделюється той чи інший елемент реальної методичної діяльності, що вимагає від майбутнього вчителя, по-перше, усвідомлення визначеної проблеми та умов, стосовно до яких вона виникає, по-друге, актуалізації або отримання необхідних знань і, по-третє, конкретних методичних дій для розв'язання ситуації” [5, с. 48]. При такому трактуванні, за нашими переконаннями, методична задача стає тим засобом навчання, який дозволяє органічно поєднувати процес засвоєння майбутніми вчителями професійних знань та виконання на їхній основі професійних дій.

Виділяємо такі групи методичних задач для студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Перша група. Методичні задачі, спрямовані на засвоєння теоретичних питань курсу. Наприклад:

1. Яка відмінність у вивченні нумерації чисел 11 – 20 і нумерації чисел 1 – 10?
2. Яку роль відіграє ознайомлення учнів з метром для засвоєння нумерації чисел концентру “Сотня”.
3. Яку бесіду можна провести з учнями за певною нумераційною таблицею?

Якими різними способами можна прочитати вирази $18+(20-12)$; $(9+3) - 7$). Якими термінами оперує вчитель при читанні даних виразів?

З якими правилами про порядок виконання дій у виразах і в якому класі ознайомлюються молодші школярі?

Розв'язуючи ці та подібні методичні задачі, студенти заглиблюються в теоретичні основи початкового курсу математики та методичні особливості окремих тем.

Друга група. Задачі, пов'язані з методичним аналізом завдань з підручників з математики для початкової школи.

1. Проаналізуйте за чинними підручниками з математики для 1 класу методику ознайомлення з числами першого десятка та, зокрема, з числом 0. Наскільки повно викладено матеріал і яких завдань, на вашу думку, не вистачає у кожному з них? Що б ви змінили у порядку вивчення даної теми? Обґрунтуйте відповідь.

2. Назвіть способи порівняння учнями чисел в межах 5?

3. Чому вирази кожного стовпчика доцільно розглядати у зівставленні та протиставленні ?

$53+6$	$86-4$	$48+3$	$720-260$
$530+60$	$860-400$	$480+30$	$72-26$

4. З якою метою і в якому класі учитель може використати таке завдання?

Порівняйте вирази:

$(60+8):2$	$60+8$
$(60+8):2$	$60:2+8$
$(60+8):2$	$60:2+8:2$

5. Якими завданнями доцільно доповнити систему підготовчих вправ, вказаних у чинних підручниках, щоб учні самостійно змогли "відкрити" кожний із прийомів виду $24 \cdot 3$; $5 \cdot 13$; $54 : 2$; $54 : 2$; $50 : 2$; $96 : 4$?

Розв'язуючи такі методичні задачі, студент має можливість порівнювати чинні підручники з огляду на доцільність і своєчасність використання різних завдань та будувати свою методичну позицію.

Третя група. Завдання на застосування знань до розв'язання практичних питань методики. (методичні дії, які виконують студенти під час вирішення методичних задач)

Наведіть правильний хід міркування учня, який виконує усно такі завдання: $40 \cdot 80$, $200 \cdot 7$, $500 \cdot 90$. Чи можна застосувати цей хід міркування при розв'язуванні прикладу $9400 \cdot 80$, коли обидва множники закінчуються нулями? Чи можуть учні самостійно пояснити доцільність такого запису:

$$\begin{array}{r} 9400 \\ \times 80 \\ \hline \end{array}$$

На що вчитель повинен звернути увагу учнів, щоб попередити помилки під час розв'язування вправ: $9036 : 3$; $9036 : 3$?

1. Яке завдання може запропонувати учитель до поданого запису?

$$\begin{array}{l} 20 \cdot 9 - 6 : 3 = 140 \\ 20 \cdot 9 - 6 : 3 = 58 \\ 20 \cdot 9 - 6 : 3 = 20 \end{array}$$

Які обчислювальні прийоми використовують учні під час знаходження часток: $48 : 2$; $64 : 4$; $72 : 6$; $55 : 5$?

2. Учитель запропонував задачу: "Кріт вирив 7 морквин, а буряків – на 2 менше. Скільки овочів вирив кріт?" Опишіть різні види робіт над цією задачею.

Четверта група. Творчі задачі.

1. Складіть математичний диктант із 12 завдань з метою перевірки компетентності учнів з теми "Множення числа 6 і ділення на 6".

2. Наведіть приклад задачі на знаходження четвертого пропорційного. Перетворіть її на задачу на пропорційне ділення.
3. Яку бесіду та наочність можна використати для ознайомлення учнів з властивостями ділення числа на добуток та множення числа на суму?
4. Складіть 2 варіанти диференційованих завдань до певної теми початкового курсу математики.
5. Наведіть приклади індивідуальної допомоги учням у процесі самостійного розв'язування певної задачі.

Розв'язування методичних задач може виконувати навчальну і контрольну функції в процесі вивчення методики математики. Такі завдання можна використовувати при опитуванні студентів, написанні самостійних, контрольних робіт, складанні екзаменаційних білетів.

Успішне розв'язання студентами методичних задач, вміння моделювати різні типи уроків є показником засвоєння ними методики математики, формування їхньої професійної компетентності.

Як відомо, початкова освіта, як найважливіший етап загальної освіти, покликана “передавати дітям в процесі виконання ними навчальної діяльності зміст “високих” форм суспільної свідомості, що має теоретичний характер”. Виходячи з цього, основу навчального матеріалу повинні складати ключові поняття сучасної науки, що, у свою чергу, ініціює пошуки загального способу їхнього засвоєння. Одним із таких способів є моделювання (у вузькому розумінні цього слова), оскільки, з одного боку, воно властиве будь-якій пізнавальній діяльності, а з іншого, – будь-яке пізнання можна розглядати як процес побудови і дослідження певних моделей.

У молодших школярів уявлення про процес розв'язування задачі формується як перехід від текстової моделі (текст задачі) до схематичної (короткий запис, схематичний рисунок), а далі – до математичної (вираз, рівняння). Процес розв'язування задачі передбачає аналіз її умови, подання результатів цього аналізу у вигляді допоміжної моделі – короткого запису (схематично, таблицею, кресленням), схематичного рисунка тощо; пошуку шляхів і складання плану розв'язування задачі, створення математичної моделі задачі. При цьому моделі поділяються на репрезентативні та розв'язувальні (за Фрідманом Л. М. [6]). Репрезентативні моделі – скорочений запис задачі у вигляді схеми чи таблиці або схематичний малюнок, креслення, діаграма, графік тощо – є результатом аналізу умови задачі. Розв'язувальні моделі – у вигляді схеми аналізу або синтезу – “дерева міркувань”, графа – є ілюстрацією процесу пошуку розв'язання.

Під час розв'язування простих задач акцент ставиться на обґрунтуванні вибору арифметичної дії, необхідної для відповіді на запитання задачі; під час розв'язування складених – на аналітичних або синтетичних міркуваннях щодо пошуку плану розв'язування.

Так, наприклад, рекомендуємо студентам у процесі навчання математики у початкових класах широко використовувати дидактичні матеріали: предметне ілюстрування (неповна наочність), тексти пам'яток, алгоритмів, картки з друкованою основою, опорні схеми простих і складених задач, також опорні схеми “типових” задач та узагальнені плани їх розв'язування тощо.

Наприклад, під час розв'язування простих задач, сформульованих у прямій і непрякій формі, доцільно порівнювати їх структури.

<i>Пряма форма</i>	<i>Непряма форма</i>
I – ...	I – ..., на ... більше
II – ?, на ... більше	II – ?

У залежності від шуканої величини вибирається відповідна арифметична дія (у першому випадку шукається більше число – дія додавання, у другому – менше число, тому дія – віднімання).

У процесі навчання розв'язування складених задач використання прийомів моделювання також відіграє важливу роль. Треба зазначити, що для формування вміння виконувати

аналітичний пошук розв'язування задачі на практичних заняттях з методики викладання математики пропонуємо студентам використовувати різноманітні математичні структури задач, з тим, щоб попередити формальний підхід, обмежити запам'ятовування способу розв'язування і ставити учнів кожного разу в умови свідомого вибору числових даних для відповіді на запитання задачі.

У процесі опрацювання методики навчання розв'язування складених задач складаємо пам'ятку, в якій відображений порядок роботи над задачею. Оскільки молодші школярі ознайомлюються з основами інформатики, то доцільно подати таку пам'ятку у вигляді алгоритму. Учні під час читання команд алгоритму встановлюють, які з них стосуються розв'язування простих задач, а які – складених.

Алгоритм розв'язування задачі

1. Прочитай задачу та уяви, про що у ній йдеться.
2. Склади скорочений запис задачі (схематично, таблицею чи кресленням).
3. За скороченим записом поясни числові дані задачі та запитання.
4. Повтори запитання задачі. Чи можна зразу відповісти на запитання задачі? Якщо так – переходи до пункту 7.
5. Розбий задачу на прості. Сформулюй кожен просту задачу.
6. Склади план розв'язування задачі.
7. Запиши розв'язання задачі.
8. Запиши відповідь.

Особлива увага надається 4-му пункту алгоритму: в залежності від відповіді на його запитання, міркування йдуть різними шляхами – якщо на запитання задачі можна відповісти одразу, то задача – проста, і ми переходимо до 7-го пункту; а якщо не можна, то це складена задача, і треба послідовно виконати команди пунктів 5 – 8.

Ефективним прийомом навчання розв'язування задач є використання опорних схем у вигляді табличок на основі порівняння між собою узагальненої математичної структури і плану розв'язання. При цьому узагальнюється математична структура окремих задач в процесі визначення їхніх істотних ознак та формулюється узагальнений план розв'язання. Такі узагальнені схеми розв'язування певних видів задач та інші прийоми моделювання корисно пропонувати опрацьовувати та складати як учням на уроках математики, так і студентам на практичних заняттях з методики викладання математики.

Як бачимо, всі вище зазначені засоби, починаючи від предметного ілюстрування і до узагальнених планів розв'язування кількох видів задач, є моделями задач, які мають бути постійним обов'язковим компонентом роботи над задачами. Вони є тією опорою, яка допомагає зрозуміти суть і свідомо вибрати правильний шлях розв'язування. Ефективність використання моделювання в процесі навчання математики молодших школярів перевірена студентами IV курсу під час проходження педагогічної практики.

Завдяки моделюванню (у широкому розумінні слова), що включає проведення фрагментів уроків, ділових ігор, розв'язування методичних задач та ін., студенти формують свою готовність до виконання майбутніх обов'язків вчителя, набувають професійної компетентності. Застосування прийому моделювання (у вузькому розумінні слова) в процесі навчання математики сприяє усвідомленому розв'язуванню задач, підвищує ефективність засвоєння понять, що мають теоретичний характер, здійснює значний вплив на розвиток пізнавальної активності школярів та студентів. Використання моделювання у процесі формування професійно-математичної компетентності майбутніх учителів повинно займати вагоме місце.

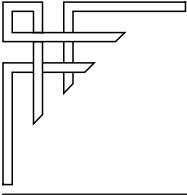
Перспективи подальших досліджень полягають у відшуканні, обґрунтуванні та перевірці інших ефективних підходів до формування різних складових професійної компетентності майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В. Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Грушко И. М. Основы научных исследований / И. М. Грушко, В. М. Сиденко. – Харків : Вища школа, 1983. – 224 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 40-44.
5. Соловейчик М. С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности / М. С. Соловейчик // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С. 48-51.
6. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
7. Щербань П. М. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. М. Щербань. – К. : Знання, 1988. – 48 с.

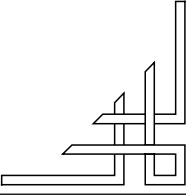
The article is devoted to substantiation of the role and place of modeling in the process of formation of professionally-mathematical competence of future teachers.

Key words: *professional-mathematical competence, future teachers, modeling, methodological problems, model of problems.*



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 37.015.3:7

Борисова Т.В.

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюються різноманітні аспекти педагогічної значущості театральної діяльності школярів. Обґрунтовуються твердження щодо здатності театру впливати на розвиток комунікативних, творчих якостей особистості, сприяти збагаченню емоційної сфери, оптимізації художньо-пізнавальної діяльності дітей та молоді, забезпечувати психологічні потреби учнівської аудиторії.

Ключові слова: *театральна діяльність, школярі, педагогічне керівництво, спектакль, комунікативні якості, творчі здібності, психологічні потреби, гедоністичні можливості.*

Сучасний період трансформування освітніх стратегій характеризується актуалізацією питань оптимізації процесів формування і розвитку всебічно розвиненої особистості. Прогресивна педагогічна спільнота у всі часи виокремлювала театр як могутній і дієвий інструмент впливу на учнівську аудиторію, усвідомлюючи, що саме театральне мистецтво в силу своєї видової специфіки акумулює широкий спектр художніх засобів виразності різних мистецтв, а відтак, містить значні можливості різновекторного впливу на школярів. Однак, ефективне використання мистецтва театру у шкільному навчально-виховному процесі знаходиться у безпосередній залежності від ступеня осягнення учителями саме педагогічної значущості театральної діяльності, міри їх обізнаності з специфічними механізмами театральної творчості, здатними здійснювати на дітей цілеспрямований комплексний вплив і сприяти формуванню і розвитку гармонійної особистості. Саме ці позиції складають підґрунтя логіки пропонованого дослідження й опосередковано обґрунтовують його актуальність.

Сучасна мистецько-педагогічна думка презентує широкий спектр наукових матеріалів, що ґрунтовно досліджують різноманітні аспекти проблеми застосування театру у школі. Так, наукові засади поліхудожнього, зокрема театрального виховання висвітлено у науковому доробку І. Зязюна, Л. Масол, теоретико-методичні ідеї художньо-естетичного виховання та театральної діяльності дітей представлено у працях Н.Миропольської, Т.Гризоглазової та інших.

Однак, належно оцінюючи внесок визначених науковців у вирішення досліджуваної нами проблеми, відзначимо, що питання системного аналізу засобів впливу театру на дитячу особистість, визначення різних аспектів педагогічної значущості театрального мистецтва досі не піддавались спеціальному науковому опрацюванню.

Мета написання статті полягає у визначенні специфічних інструментів педагогічного впливу театральної діяльності на формування і розвиток всебічно розвиненої особистості сучасного школяра.

На основі вивчення широкого кола наукових поглядів, думок, положень і тверджень з мистецтвознавства, психології та педагогіки зазначаємо, що однією із особливо значущих властивостей театру є його здатність активізувати художньо-пізнавальну діяльність дітей.

Загальновідомо, що дитина у процесі життя та навчання намагається збагатити свій життєвий досвід: постійно накопичує знання про світ, людські стосунки, набуває певних уявлень про оточуючу дійсність, художні явища мистецтва тощо. Творча діяльність школярів у сфері театру в силу своєї специфіки (здійснення інтелектуально-осмислювальної роботи учасників над роллю, залучення їх до розроблення власних елементарних варіантів режисерських ходів, декоративного, музичного, хореографічного забезпечення постановки тощо) сприяє активізації цих процесів.

У дитячому театрі учасники у процесі постановок вистав особливо охоче репрезентують уже набуті враження від характерів персонажів, подій, явищ тощо. Таким чином, заняття театральною творчістю сприяють концентрації особливої уваги та чутливості до вчинків інших людей у житті, розвитку вміння бачити, розуміти мету і значення різноманітних дій людини.

Саме тому, чим змістовнішою є виконувана на сцені п'єса, багатшими і яскравішими характерами дійових осіб, тим більше школярі-виконавці дізнаються не лише про її героїв, але і взагалі про життя, людей, час, в якому вони живуть, тим повнішими стають їхні уявлення про багатоманітність засобів виразності внутрішнього духовного світу людини. Починаючи краще розуміти вчинки людей, більш тонко вловлювати внутрішній смисл людської мови, різноманітність її інтонаційних відтінків, дитина більш точно оцінює і свої власні вчинки.

Окрім значного потенціалу театральної діяльності для розширення загального і мистецького кругозору школярів, вона є важливим фактором підвищення рівня емоційної сприйнятливості учнів, розвитку в них здатності до оцінних дій у сфері естетичних явищ, забезпечення психологічної розрядки дітей.

У якості аргументації висловлених тверджень наводимо міркування Є. Шевцова: "Мистецтво посідає особливе місце в естетичному вихованні, у розвитку чуттєво-емоційної сфери людини. Тому жодна із систем естетичного виховання не залишала мистецтво поза своєю увагою. Водночас характер впливу мистецтва на формування емоційного світу особистості досі залишається однією з найскладніших проблем естетичного виховання. Емоційний вплив мистецтва виявляється у тому, що людина по-новому починає сприймати себе, свою діяльність. Це, у свою чергу, стимулює пошук нею такої діяльності, яка відповідала б її більш вирослим почуттям. Тому й немає протиріччя у тому, що мистецтво виховує почуття і одночасно сприяє формуванню і розвиткові життєдіяльності людини, орієнтує її на досягнення нової мети" [14, с. 29-30].

Зазначаємо, що школярі, які беруть участь у театральній постановці у якості акторів (а вони, як відомо, складають більшу частину учасників постановочної роботи), зазнають найбільшого впливу в аспекті трансформації емоційно-чуттєвої сфери. Це пояснюється насамперед тим, що жоден крок на сцені, жодна фізична дія у театральному мистецтві не здійснюється механічно, без внутрішнього обґрунтування, і школяр-виконавець в силу специфіки роботи актора над роллю змушений постійно здійснювати спостереження щодо емоційних переживань – як своїх власних, так й інших людей. Зауважимо, що прийоми накопичення та репрезентації "емоційних спостережень" широко використовував у репетиціях з акторами В.Немирович-Данченко, зокрема вимагаючи від акторів осмислення першопричин тієї або тієї поведінки персонажа та віднайдення, за визначенням режиссера, "зерна ролі".

Таким чином, робота з дітьми у царині театрального мистецтва дає можливість практично керувати процесом розвитку та збагачення їхньої емоційної сфери.

Принагідно додаємо, що одним із доволі вагомих аргументів на користь залучення дітей до театральної діяльності є її вплив на формування естетично-оцінного ставлення до дійсності, зокрема до мистецтва.

Так, загальновідомо, що театральне мистецтво за своєю природою є мистецтвом суспільним, тобто не може існувати без глядачів, які створюють навколо вистави певне суспільне середовище. Сцена і глядач спільно оцінюють явища дійсності. Зрозуміло, що театр

досягає своєї естетичної мети тільки у тому випадку, коли те, що він пропонує глядачам, є для них внутрішньо важливим, якщо життя, яке зображається у виставі, хвилює їх, якщо питання, які піднімаються на сцені, мають пряме або опосередковане значення для духовного розвитку суспільства. Тільки у таких випадках театр є великою пізнавальною і виховною силою та різнобічно впливає на глядача.

Доцільно наголосити, що однією із домінуючих потреб сучасного школяра, зумовлених надзвичайною насиченістю навчально-виховного процесу різноманітною інформацією, темпом життя і впливом окремих негативних суспільних факторів, є потреба у відпочинку, у психологічній розрядці. Одна із привабливих і цінних властивостей театру полягає у можливості забезпечення таких потреб.

Так, видатні театральні педагоги та режисери вбачали навіть у професійному театрі об'єкт відпочинку і розваги. "Не будемо казати, що театр – школа. Ні, театр – це розвага", – стверджував К. Станіславський [12, с. 465]. Близьким є твердження Г. Товстоногова: „У театрі шукають і розваг, і відпочинку. І цього зовсім не потрібно боятися. У справжньому театрі, розважаючись, вчать жити, а відпочиваючи, збагачують себе... Театр – свято. Театр – розвага. Театр – видовище” [13, с. 367]. „Сучасний театр повинен об'єднати, сплавити воедино школу зі святом, мудрість з розвагами, урок з видовищем” [13, с. 303].

Таким чином, участь школярів у творчій діяльності у сфері театального мистецтва здатна сприяти мінімізації психологічної напруженості й тим самим – вивільненню позитивної енергії дитини.

Варто також зазначити, що театральне мистецтво володіє значними можливостями щодо активізації художньо-творчої діяльності школярів.

На основі вивчення наукових праць з питань художньої творчості з'ясовано, що значна кількість дослідників різних напрямів (філософів, мистецтвознавців, психологів, педагогів) вбачає основу художньої діяльності у грі. Для прикладу, відомий філософ К. Гросс стверджує: "Навіть не будучи грою, художня творчість, мистецтво має ігрове начало, ігровий аспект. Власне, ігрове начало художньої діяльності безпосередньо є джерелом естетичної та художньої насолоди, засобом розваги та відпочинку людини" [4, с. 144-145].

Зазначаємо, що науковці-психологи також стверджують, що гра і сформована в її процесі творча уява є психологічною базою художньої творчості та художнього сприймання. "Спостереження над психічним розвитком людини вказують, – зазначає один із дослідників психології гри і уяви, вітчизняний учений В. Роменець, – що перехідною формою між дією перцептивною і творчою є гра. Саме в ній людина вивільняється від скутості, яку породжує поле сприймання, саме в ній розвиває свою уяву, розвиває тим, що ставить спочатку цю уяву в зовсім довільне, незалежне становище від дійсності і створює завдяки фантазії свій особливий (зокрема дитячий) світ. Розвинувши у грі таку первісну функцію фантазії, як довільне фантазування, людина активно втручається в світ, намагається його перетворити згідно зі своїми ідеалами і законами дійсності" [9, с. 41].

Л. Виготський вважав драматичну або театральну постановку найрозповсюдженішим видом дитячої творчості саме через її близькість до театральної гри: "...по-перше, драма, заснована на дії, здійснюваній самою дитиною, найбільш близько, дієво та безпосередньо пов'язує художню творчість із особистими переживаннями... Іншою причиною близькості драматичної форми для дитини є зв'язок будь-якої драматизації з грою, цим корінням усілякої дитячої творчості, і тому є найбільш синкретичною, тобто містить у собі елементи найрізноманітніших видів творчості" [2, с. 61-62]. Участь дитини в ігровій діяльності спричиняє формування здатності відрізнити певну річ від її значення і надавати значення однієї речі іншій, тобто здійснювати "перенесення значення", що, як відомо, становить елементарну основу художнього образу (метафоричність) і є засадовим для розвитку творчих якостей особистості.

Зауважуємо, що театральне мистецтво, демонструючи майстерність творчого перевтілення, викликає в дітей потребу у власному перевтіленні, у реалізації власних ідей, тобто у творчості, таким чином спонукаючи дитину до особистісного самовираження.

Так, цілком об'єктивним є те, що людині завжди притаманне бажання самоствердитися та самовиразитися, і це прагнення є особливо актуальним у пору становлення особистості. У театральній творчості, заснованій на драматичній грі, ця потреба дитини чи юної людини у самовираженні реалізується безпосередньо. К.Станіславський з цього приводу розмірковував: "Ви ніколи не думали, як було б добре розпочати створення Дитячого театру з дитячого віку? Адже інстинкт гри з перевтіленням є у кожної дитини. Ця пристрасть до перевтілення у багатьох дітей звучить яскраво, талановито, викликаючи подив навіть у нас, професійних артистів.

Дещо є у нашій педагогіці, що вбиває цю дитячу сміливість ініціативи, і потім, тільки ставши дорослими, деякі із них починають шукати себе на сцені. А ось якщо уникнути цього розриву, якщо об'єднати талановитих дітей у Дитячий театр у розквіті їхньої дитячої творчості й уже з тих пір розвивати їхні природні прагнення – уявіть, якого свята творчості можна досягти до їхнього зрілого віку?!" [10, с. 279].

Уточнюємо, що самовираження пов'язане з формуванням ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе. Запропонована театральним мистецтвом можливість прийняття ролі іншого передбачає співпереживання з іншим, ідентифікацію з ним, тобто перевтілення. Так формуються важливі складові творчих здібностей, знижується самоконтроль, який стримує та гальмує інтуїцію та уяву, розвивається асоціативне мислення тощо.

Можливістю самовиразитись пояснюється й емоційний і творчий підйом у результаті спілкування з мистецтвом театру. На підтримку цього твердження свідчать факти виявлення школярами бажання виконувати у процесі театральної діяльності одразу декілька професійних театральних функцій: театального виконавства, виготовлення декорацій, костюмів, елементарної сценарно-режисерської роботи тощо.

Слід також відзначити особливу значущість мистецтва театру для розвитку комунікативних якостей учасників сценічної діяльності.

Це твердження пояснюється тим, що театральна діяльність є тією конкретною діяльністю, завдячуючи якій і на основі якої дитина входить у колективні стосунки, розвиває спілкування з її учасниками. Адже спільна робота над сценарієм, декораціями, костюмами, обговорення особливостей рольової поведінки, манери виконавської презентації персонажа сприяють не тільки досягненню основ театральної культури, але і безпосередньому розширенню дитячих контактів та набуттю досвіду спілкування у колективі.

Окрім радості творчості, у процесі роботи над постановкою дитина відчуває задоволення від того, що знайшла своє місце серед інших, виявила і ствердила себе у колективі. Відтак, важлива сторона театральної діяльності полягає в тому, що за її допомогою дитині надається необмежена можливість духовного спілкування, передавання своїх переживань навколишнім.

Логічним у плані здійснення аналізу засобів впливу театрального мистецтва на дитячу особистість є виокремлення здатності театру до збудження у дітей відчуття естетичної насолоди від художньої творчості, сприйняття елементів різних видів мистецтв та досягнення краси в їх інтегративному поєднанні.

Доцільно згадати, що театральна діяльність заснована на грі, а відтак є діяльністю безпосередньо вільною і творчою, такою, що охоплює всі основні духовні здібності у їх цілісності та єдності: чуттєве сприйняття, образне мислення, емоції, інтелект, волю, уяву. У театральній грі дитина духовно стверджує себе у світі, відчуває силу своїх здібностей. Такий вид творчої діяльності приносить особливу насолоду вже самим процесом своєї дії, ця насолода є безкорисливою і тому спорідненою з естетичним переживанням.

Б. Брехт радить: “Якщо ви прагнете прийти до насолоди мистецтвом, то ніколи не вдовольняйтесь зручним і дешевим споживанням лише результату художньої праці. Необхідно прилучитися до самої праці, певною мірою стати діяльним самому, дещо підігнати власну фантазію, приєднати або протиставити весь власний досвід досвіду художника тощо. Насолоду мистецтвом не можна здобути дешевою ціною” [1, с. 37].

У процесі роботи над театральним образом школяр самостійно обдумує свою роль. На репетиції він відпрацьовує вміння виразно і чітко передавати особливості персонажа, своєчасно віднаходити необхідні репліки, дотримуватись умовності театального висловлювання, рухатись сценою тощо. Успішно виконуючи все це, беручи участь у творчому пошуку, учень відчуває почуття задоволення, радості, які, у свою чергу, стають внутрішнім стимулом, що спонукає його до більш активної участі у театральній творчій діяльності.

Навколишній світ, тим більше світ, віддзеркалений у творах театального мистецтва, існує не тільки як об’єкт практичної діяльності, але і як об’єкт безкорисливого споглядання, джерело естетичної насолоди. Таким чином, мистецтво театру сприяє утворенню гедоністичних почуттів не лише в учасників, але й у глядацької аудиторії.

Театр впливає на глядача на основі залучення його до того, що відбувається на сцені і чому глядач є безпосереднім свідком. Сприймаючи виставу, глядач емоційно і морально захоплюється нею, отримує естетичну насолоду. “Естетичне задоволення, – зауважує К.Гросс, – стосується звичайних постійних виявів духовного життя з тією лише різницею, ... що психічна діяльність, яка переважає в естетичному враженні, у звичайній свідомості не становить кульмінаційного пункту, а швидше схожа з мостом, за допомогою якого ділове буденне життя безперервно і бурхливо несеться, не думаючи ні про що інше, крім з’єднання з протилежним берегом; і потрібен святковий, недільний настрій для того, щоб з’явилося бажання зупинитися на цьому мосту і помилуватися картинами, що з нього відкриваються” [4].

Узагальнена функціональна концепція впливу театального мистецтва на всебічний розвиток особистості відображена у міркуваннях видатного режисера В.Немировича-Данченка: „Музика життя; дух легкого, вільного спілкування; безперервна близькість до блиску вогнів, до красивої мови; збуджується усе моє найкраще; ідеальне віддзеркалення усіх людських взаємостосунків – сімейних, дружніх, ділових, любовних..., політичних, героїчних, зворушливих, смішних... Царство мрії. Влада над натовпом ...” [8, с. 105].

Таким чином, можемо стверджувати, що заняття театральним мистецтвом розширюють життєвий та художній світогляд школярів, сприяють збагаченню їхнього мистецького тезаурусу, підвищують рівень емоційної сприйнятливості учнів, розвивають у них здатність до оцінювання естетичних явищ, активізують художньо-креативні здібності, мають значний потенціал для формування в учнівської молоді навичок творчої співпраці у мистецькому колективі, інтенсифікують розвиток комунікабельності його учасників, спричиняють збудження в учнів відчуття естетичної насолоди від художньої творчості, від осягнення краси в інтегративному поєднанні різних видів мистецтв, а також певною мірою забезпечують потребу сучасних школярів у психологічній розрядці та відпочинку. Всі зазначені елементи є рівнозначними, взаємопоєднаними і комплексно сприяють оптимізації навчально-виховної діяльності дітей та юнацтва.

Список використаних джерел

1. Брехт Б. Восприятие искусства и искусство восприятия / Б.Брехт // Декоративное искусство СССР. – 1964. – №8. – С. 37-42.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – Изд. 3-е. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Гризоголова Т. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки : дис...канд. пед. наук / Т. Гризоголова. – К., 1994. – 187 с.

4. Гросс К. Введение в эстетику / К.Гросс. – К. : Харьков, 1989. – 246 с.
5. Зязюн І. А. Всеукраїнська державна комплексна програма естетичного виховання / І. А. Зязюн // Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 41-43.
6. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2- 5.
7. Миропольська Н. Є. Театральне мистецтво в школі / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 1. – С. 25-27.
8. Немирович-Данченко В.И. Рождение театра : воспоминания, статьи, заметки, письма / В.И.Немирович-Данченко. – М. : Искусство, 1989. – 486 с.
9. Роменець В.А. Фантазія, пізнання, творчість. – К. : Наукова думка, 1965. – 410 с.
10. Сац Н.И. Жизнь – явление полосатое / Н.И.Сац. – М. : Новости, 1991. – 592 с.
11. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека / П.В.Симонов. – М. : Знание, 1975. – 338 с.
12. Станиславский К.С. Собрание сочинений / К.С.Станиславский. – В 8-ми т.– М. : Искусство, 1954-1963. – Т.5. – 466 с.
13. Товстоногов Г.А. Зеркало сцены / К.С.Станиславский. – В 2-х т.– Л., 1984. – Т. 2. – 567 с.
14. Шевцов Е.В. Эстетическое воспитание и формирование личности / Е.В.Шевцов. – М.: Просвещение, 1982. – 293 с.

This paper highlights the various aspects of teaching students the importance of theatrical activity. Reasoned statement about the ability of theater to influence the development of communication and creative personality traits, enrich the emotional sphere, optimizing the art and learning of children and young people, to provide psychological needs of student audiences.

Key words: drama activities, pupils, teacher leadership, performance, communication quality, creativity, psychological needs, hedonistic opportunities.

УДК 378. 147. 134: 786 (043.3)

Воєвідко Л. М.

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА ТРАДИЦІЯ В. ПУХАЛЬСЬКОГО У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ (НА МЕЖІ ХІХ-ХХ СТ.)

У статті окреслено сутність музично-виконавської традиції у педагогічній діяльності першого ректора Київської консерваторії, героя України – Володимира Пухальського на межі ХІХ – початку ХХ сторіччя.

Ключові слова: традиція, парадигма, обґрунтування, трансформація, демократичність, фахова підготовка.

Педагогічна діяльність В. Пухальського здебільшого була продовженням і розвитком кращих традицій школи Т. Лешетицького. В особі В. Пухальського фортепіанне мистецтво в Україні, безсумнівно, мало визначного педагога. Педагогічна обдарованість, школа, яку він пройшов у чудового педагога, яким був Т. Лешетицький, любов до справи виховання молодих музикантів – все це забезпечило В. Пухальському вагомий педагогічний успіх.

Н. Гуральник трактує педагогічну діяльність В.Пухальського як методико-технологічну систему, яка базується на принципах Т. Лешетицького попри спільні риси його системи з системою Л. Делпє [5,184]. На педагогічні погляди В. Пухальського також вплинув К. Таузіг, традиції якого були продовжені та трансформовані у власну фортепіанну школу [6, с. 22-27].

Педагогічна діяльність В. Пухальського ґрунтувалась на таких витоках (традиціях) педагогічної школи Т. Лешетицького:

- надання першочергового значення художньому виконанню музичних творів (технічна майстерність як засіб розкриття художнього образу);
- здатність учнів самостійно розв'язувати художньо-виконавські завдання;
- коригування динамічного плану творів задля підсилення художньо-емоційного змісту;
- обґрунтування мелодичних контурів фразування;
- вдумливе прослуховування звучання зі свідомим слуховим контролем.

Характеристика українських фортепіанно-виконавських традицій вимагає аналізу творчого амплуа В. Пухальського, яке є довершеним, продуктивним поєднанням виконавства з педагогічною діяльністю. Творчість артиста-виконавця, а саме музиканта-виконавця, – миттєва, нематеріальна, зберігається тільки в спогадах сучасників, у відгуках слухачів. Неповторність художніх досягнень вимагає особливо бережливого ставлення до них, бажання зберегти їх якнайдовше [8, с. 49-57]. Педагогічна діяльність разом з розвитком виконавських ідеалів допомагає виробленню основ певного творчого світосприйняття, яке передається від учня до учня, несе в собі найбільш життєздатне та цінне, що було характерним для його засновника.

В. Пухальський є одним з фундаторів національної фортепіанної виконавської школи, багатогранний талант якого найповніше відкрився в педагогіці. Педагог виховав цілу плеяду видатних, відомих цілому світу піаністів-виконавців, педагогів, музичних діячів, мистецтвознавців [11, с. 22-38]. Серед учнів В. Пухальського – музиканти зі світовими іменами – В. Горовіц і А. Браїловський, прекрасні музиканти, професори, педагоги, які працювали в різний час у Київській та інших консерваторіях – А. Штосс-Петрова, М. Тутковський, Б. Яворський, А. Альшванг, Л. Ніколаєв, Г. Коган, Д. Клімов, М. Гольденберг, Р. Зарицька, К. Михайлов, І. Беркович, Б. Міліч, Г. Артоболовська, С. Короткевич, А. Добкевич, З. Худякова, Є. Жарковський, О. Брон, С. Струмило, М. Гольдштейн та багато інших [7; 112]. При всіх виконавських, педагогічних та особистісних відмінностях їм властиві спільні риси, що дає вагоме право говорити про школу В. Пухальського, про українські виконавські традиції, одним з фундаторів яких він вважається.

На думку Н. Гуральник, «педагогіка В. В. Пухальського спирається на індивідуально-трансформоване успадкування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл з домінантою взаємозбагачення (II тип) та має ознаки I типу – самостійного визначення шляхів наслідування історичних надбань видатних педагогів-піаністів з яскраво виявленим ідейно-лідерським характером власної на рівні «материнської» фортепіанної школи» [5, с. 186].

На жаль, більша частина матеріалів про діяльність В. Пухальського втрачена. Надруковані статті про його життя і діяльність – нечисленні, короткі і мають переважно біографічний характер. Аналізуючи публікації в пресі, можна зробити висновок, що В. Пухальського вкрай рідко згадують, тільки з нагоди деяких річниць (не всіх), а про педагогічну та виконавську діяльність взагалі не йдеться. Так, «Русская музыкальная газета» (1899 р., № 40) відзначає його талант та плідну педагогічну та просвітницьку діяльність, журнали «Музыкальное обозрение» (1928 р., № 2), «Музыка и революция» (1928 р., № 3) публікують спогади Г. Когана, учня В. В. Пухальського, про внесок Володимира В'ячеславовича у формування та розвиток піаністичної школи України, стаття Ж. Аністратенко «Педагог-просвітитель» (до 125-річчя від дня народження В. Пухальського) [1, с. 19] висвітлює деякі аспекти просвітницької та педагогічної діяльності митця. В статті Т. Білокур «Музична еліта вшановує В. Пухальського» окреслено віхи творчого життя українського піаніста, композитора, професора, першого директора консерваторії [2, с. 3]. У статті О. Борисюк «Вшанували українського маестро» з нагоди 150 річчя із дня народження йдеться про те ж [3, с. 8]. Тобто актуальність педагогічних надбань В. Пухальського очевидна, та на жаль, досі не досліджена і не використовується у фаховій підготовці майбутніх учителів музики для загальноосвітніх шкіл.

Важливим внеском в українську музичну педагогіку є монографія Н. Гуральник «Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти». Авторка пропонує проект історико-аналітичного

дослідження основних тенденцій розвитку української фортепіанної школи ХХ сторіччя та узагальнює науково-теоретичні, методичні та практичні досягнення її представників у контексті музичної та загальної педагогіки. Дослідниця проводить відповідну періодизацію, аналізує методико-технологічні та інноваційні системи педагогів-піаністів минулого століття та визначає перспективи науково-педагогічного та музично-творчого розвитку фортепіанної школи України, висвітлює напрямки її функціонування в культурно-освітньому просторі [5].

Педагогічний талант В. Пухальського виявлявся в умінні глибоко і тонко аналізувати гру учня, розуміти її основні переваги та недоліки, в умінні поставити правильний «педагогічний діагноз» і знайти найкоротші індивідуальні шляхи для розв'язання виконавських завдань. У цьому В. Пухальський був надзвичайно близький до Т. Лешетицького [8, с. 125].

Розкриття художнього змісту твору В. Пухальський тісно пов'язував з такими засобами музичної виразності, як виконавський ритм, артикуляція, динаміка, педалізація, фразування, апікатура. Ядро музичного образу вбачав в інтонації, відводячи велике значення знаходженню «кульмінаційних точок» фрази. Інколи він радив виявляти ці точки спеціальними відтінками та збільшенням тривалості звучання. Такий прийом складав враження «живого дихання, пульсації ритму. Все це часто застосовував Пухальський, демонструючи високе мистецтво фразування» [8, с. 131].

Однією з найважливіших умов вільної гри Володимир В'ячеславович вважав посадку за фортепіано, дещо віддалену від інструмента. Ця умова була важливою до тих пір, доки студент не навчився сидіти за інструментом прямо та вільно, стежити за рівністю дихання.

В основі роботи над виконавською технікою лежала повна свобода піаністичного апарату. Підлегле значення техніки, не зменшувало відповідної роботи для набуття учнями всіх необхідних навичок технічної досконалості. Педагог проявляв велику винахідливість у складанні технічних вправ. Ці методи допомагали виховувати в учня внутрішню свободу, яка приводила до свободи руху. Володимир В'ячеславович був неабияким психологом, емпіричним шляхом знаходив правильні розв'язання практичних питань, проблем фортепіанного навчання.

Питання співвідношення художніх і технічних завдань у підготовці фахівців у процесі навчання і виховання піаніста було також важливим та одним з першочергових у класі В. Пухальського. На своїх щоденних заняттях зі студентами він підтверджував переваги слухових і образно-художніх уявлень над технічними. Зауважимо: саме щодо гри на фортепіано передова педагогіка завжди прагнула до зближення вузько технічних завдань з висвітленням образного змісту музичного матеріалу. Працюючи в цьому напрямку, В. Пухальський завжди допомагав учням кожному індивідуально, зрозуміти та глибше вникнути у зміст твору, який вивчався, і відповідно обирати найбільш доцільні прийоми в оволодінні технікою. Отже, виховання творчої уяви разом з розширенням кругозору в практиці В. Пухальського нерозривне від вироблення технічної майстерності [12, с. 514].

Зазначимо, що в технічних прийомах В. Пухальський зробив великий крок вперед порівняно зі своїм учителем щодо використання в ігрових рухах усієї руки. Він був послідовним противником так званої «ізольованої» техніки пальців, завжди іронічно ставився до гри піаністів – представників старої фортепіанної школи. Так, наприклад, про гру професора Штейна писав, що він виконував свою партію надзвичайно точно, ритмічно, не відступаючи від вказівок партитури, як це прийнято в Німеччині, скляним звуком завдяки винятковій техніці пальців [12, с. 25].

В. Пухальський повністю змінив постановку руки: зберіг так зване склепіння Лешетицького, але замінив заокруглену форму пальців (Лешетицького) на більш витягнуті (особливо на чорних клавішах), як у постановці піаністичного апарату учнів Антона Рубінштейна [11, с. 85]. В. Пухальський вимагав свободи всього плечового пояса, пластики рук, ціпких та дещо витягнутих чуттєвих пальців. Виховання таких якостей було обов'язковим в роботі з кожним учнем, з такою ціллю розроблялись спеціальні вправи та пропонувались студентам відповідні прийоми гри [12, с. 31].

Один із перших елементарних прийомів полягає в тому, щоб легко покласти руку, відчуваючи опору на кінчику пальця, який в свою чергу опирається в долонний звід, після чого легко

зняти руку [12, с. 215]. Продовжуючи методику Т. Лешетицького, педагог вимагав вдумливого прослуховування звучання, яке повинно було бути «м'яким, соковитим» та на опорі.

Зміст роботи В. Пухальський вбачав у досягненні необхідної якості звучання. Жоден піаністичний прийом не існував сам собою. Працюючи над вправами, В. Пухальський завжди наголошував, що технічний і музичний розвиток нерозривні, відбуваються одночасно під постійним слуховим контролем: грати треба зосереджено, стежити за якістю звучання. Він вважав, що педагогу необхідно знати безліч вправ, але пропонувати учням найбільш корисні в кожному окремому випадку, виходячи з особливостей виконання твору та індивідуальних якостей учнів [8, с. 131].

Для виховання свободи пропонувалась гра арпеджіо в багатьох комбінаціях. Цьому виду техніки Володимир В'ячеславович надавав вагомого значення, допомагав учневі звільнитися, використовуючи при цьому різні асоціації: «Уявляйте собі, що у вас не руки, а крила, і не курячі, а орлині». Вони змушували учнів відчувати пластичність та політ рухів [6, с. 26].

В. Пухальський відкрив нові для того часу принципи, які зіграли позитивну роль у розвитку національного піанізму та становлення українських виконавських традицій:

- 1) професійна вимогливість щодо проведення вдумливої, осмисленої та систематичної повсякденної роботи;
- 2) демократичність спілкування педагога і учня в процесі фахової підготовки;
- 3) творчий характер навчально-виховного процесу;
- 4) використання різноманітних методів;
- 5) глибокий художньо-педагогічний аналіз виконавської моделі музичного зразка.

Прослуховування фактурних змін, гармонічної основи твору також не залишалось поза увагою Володимира В'ячеславовича. Найменша неточність викликала у нього бажання заставити учня почути свою помилку. Прослуховування лінії басів при постійній зміні гармонії явно переважало в процесі роботи. Тут якраз залучалась педаль, яка допомагала прослуховуванню і проведенню цієї лінії. Таким чином, слух і художні завдання повинні були бути основними регуляторами педалі. В. Пухальський, як і К. Ігумнов, були прихильниками частого застосування педалі, але для нього завжди було важливим звучання ясної гармонії, тому він звертав особливу увагу на чисте звучання басів. В даному питанні В. Пухальський перевершив Т. Лешетицького, який вимагав яскравого виділення мелодії і відсував на другий план супровід [12, с. 312].

Робота над зазначеними виконавськими методами проходила ненав'язливо. На першому плані було вдумливе, виразне виконання всіх творів, які вивчались у класі. Основу технічної свободи Володимир В'ячеславович вбачав у внутрішній свободі, в звичайному відчутті руху музики і розвитку фрази, в почутті форми. Тому він постійно наполягав на вдумливому прослуховуванні власного виконання. Студент повинен чути і головне і те, що знаходиться на другому плані в фактурі, розрізняти мелодичну лінію кожного голосу, вміти виконати партію кожної руки окремо і з будь-якого місця [4, с. 215].

В. Пухальський вимагав від своїх учнів, як зазначалося вище, свідомого слухового контролю. Невипадково всі вони при різних рівнях музичної обдарованості чули власне виконання, а не сліпо виконували заучені рецепти. Велику увагу приділяв він розвиткові слухових уявлень, роботі над звуком. Гра вихованців В. Пухальського відрізнялася змістовністю, врівноваженістю, відчуттям цілого і частин твору. У педагога-музиканта індивідуальні риси його творчої особистості – результат складної взаємодії природної обдарованості і життєвих шляхів, які зумовили особливості його виконавського-педагогічного стилю з притаманними йому конкретними, обґрунтованими вимогами до виконавства [4, с. 78].

На першому етапі розучування твору він разом з учнем аналізував аплікатуру і часто записував всю, керуючись індивідуальною будовою руки учня і власним досвідом роботи над твором, який підказував йому варіанти аплікатури, відмінні від редакторської, але при цьому зручні, правильні й художньо виправдані (зі спогадів А. Артоболевської, П. Гольденберг, Н. Скоробогатько). Серйозно ставлячись до питань аплікатури, Володимир В'ячеславович був упевнений, що від вміння підібрати аплікатуру залежить і характер звучання, і зручність рухів.

Вивчення педагогічного репертуару в класі педагога-піаніста В. Пухальського дозволило глибше проникнути в його творчу лабораторію, простежити еволюцію його поглядів на навчальний матеріал і його значення в вихованні та навчанні фахівців. В. Пухальський був першим автором фортепіанного педагогічного репертуару в Україні (збірник п'єс за редакцією В. Пухальського), виданого ще до революції в Києві Л. Ідзіковським. Цей факт маловідомий навіть фахівцям. Далі були педагогічний репертуар Г. Ходоровського, також виданий до революції Л. Ідзіковським, і колективне редагування педагогічного репертуару для фортепіано Г. Беклемішева, В. Золотарьова, Л. Ревуцького (діячі Київського музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка 30-х років) [11, с. 95-99].

До збірки під редакцією В. Пухальського «Вибрані сучасні твори для фортепіано з зазначенням аплікатури і педалі» видавництва Л. Ідзіковського, яка включала 60 п'єс західноєвропейських композиторів, здебільшого ввійшли п'єси салонного характеру: Дюран – тв. 79,84; Годар – тв. 53, 54, 55, 56, 83, 108, 109; Мошковський – тв. 7, 21, 41, 45; Рафф, тв. 54, Сен-Санс – тв. 3., а також популярні п'єси Гріга – тв. 38, 43, 46, 47. Аналізуючи педагогічний репертуар різних періодів діяльності митця, треба відзначити, що з кожним роком його зацікавлення цими творами слабшало, а в зрілому періоді педагогічної діяльності він взагалі відмовився від подібних творів.

Таким чином, аналіз українських інструментально-виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, що були складовими музично-педагогічної діяльності В. В. Пухальського та його учнів ми розглядаємо у таких напрямках: демократичність спілкування зі студентами, що перегукується з сучасною парадигмою освіти та є наразі актуальною проблемою освітнього простору; ексцитативне місце художнього відтворення музичного полотна за рахунок системного підходу до інтерпретації музичного твору; належне місце у фаховій підготовці роботи над технічним матеріалом; концептуальне значення самостійної роботи студентів над програмовим матеріалом; тривале збереження вивченого музичного матеріалу; чільне місце музично-педагогічного аналізу у підготовці студента до майбутньої діяльності.

Отже, українські виконавські традиції кінця XIX – початку XX сторіччя з окресленими витоками та відповідним базисом можуть слугувати якісній підготовці фахівців за такими параметрами:

- 1) виховання здатності самостійно розв'язувати художньо-виконавські завдання при роботі над творами дозволить майбутньому вчителю музики забезпечувати навчально-виховний процес у школі за рахунок самостійного втілення інтерпретаційних ідей;
- 2) підпорядкування технічної майстерності художній при розв'язанні виконавських завдань;
- 3) якнайглибше проникнення в художній образ музичного твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, що сприятиме організації ефективного сприймання музики школярами в майбутньому;
- 4) використання різноманітних методів та прийомів роботи;
- 5) творча робота викладача зі студентами, що дозволить їм розширити власні потенційні можливості;
- 6) демократичність у спілкуванні забезпечить спадкоємність демократичних засад від покоління до покоління.

Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система розв'язує завдання формування базових знань, вмінь та навичок, що дозволять студентів, майбутньому фахівцю мистецької спеціальності, перейти до самостійного засвоєння цінностей більш високого рангу. На межі третього тисячоліття ведуться педагогічні пошуки в галузі мистецької освіти в Україні щодо традицій, сучасності та перспектив, розробки та використання нових педагогічних технологій і методик у мистецьких навчальних закладах України. Попри це, варто залучати українські музично-виконавські традиції кінця XIX – початку XX сторіччя до навчально-виховного процесу, для якісної фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел

1. Аністратенко Ж. Педагог-просвітитель : до 125-річчя від дня народження В. Пухальського / Ж. Аністратенко // Музика. – 1973. – № 1. – С. 19.
2. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті української духовної культури : автореф. дис. канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О.В.Богданова; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. — К., 2002. — 20 с.
3. Борисюк О. Вшанували українського маестро: з нагоди 150 річниці з дня народження / О. Борисюк // Вечірній Київ. – 1998. – 21 берез. – С. 8.
4. Глиэр Р. М. Статьи. Воспоминания. Материал : в 2т. / Р. М. Глиэр ; под ред. В. М. Богданова-Березовского: – Л. : Музыка, 1965. – Т.1. – 390 с.
5. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н. П. Гуральник. – К. : НПУ, 2007. – 460 с.
6. Коган Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – М., 1961. – 289 с.
7. Курковський Г. В. Питання фортепіанного виконавства / Г. В. Курковський. – К. : Муз. Україна, 1983. – 128 с.
8. Майкапар С. М. Годы учения / С. М. Майкапар. – М.;Л., 1938. – 342 с.
9. Мастера советской пианистической школы : очерки / под ред. А. А. Николаева. – М., 1961. – 186 с.
10. Очерки по методике обучения игре на фортепиано / под ред. А. А. Николаева. – М.; Л., 1950. – Вып. 1.– 86 с.
11. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж. И. Хурсина. – К.: Муз. Україна, 1990. – 134 с.
12. Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка : Т. 1 / Б. Яворский; ред.-сост. И. С. Рабинович; Общая редакция Д. Шостаковича. – М., 1972. – 711 с.

The article describes the nature of musical performance traditions beyond XIX - early XX century in educational activities first rector, the hero of Ukraine - Vladimir Pukhalsky.

Key words: *tradition, paradigm, justification, transformation, democratic, professional training.*

УДК: 378.937:784.1

Гречаник Н. І.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття розкриває можливості впровадження синергетичного підходу в методичну підготовку майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у контексті диригентсько-хорової діяльності.

Ключові слова: *синергетика, творча самореалізація, диригентсько-хорова діяльність.*

Недавній випускник мистецького факультету, починаючи свою самостійну діяльність і не маючи досвіду самостійного знаходження смислу і сутностей творів мистецтв, стає перед необхідністю керуватися тим, що пишуть про мистецтво у підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях, а не власноручно знайденим смислом. Звідси, існує проблема в

тому, що ефективність навчання вимірюється ступенем засвоєння студентами «...авторитетних суджень про мистецький твір, що приводить до уніфікації оціночного ставлення до мистецтва» [4, 170]. За таких умов студент звикає до готових штампів, тим самим, втрачає здатність до формування власної позиції. Тому актуальною є проблема переорієнтації технологій навчання згідно зі стимулюванням навичок самокерування, саморегулювання, самонавчання та самовиховання. У цьому сенсі синергетичний підхід вбачається сучасною педагогічною наукою ефективним і дієвим шляхом виховання у молодій особистості здатності до творчості, самостійного оціночного ставлення до дійсності, змотивованого особистісного росту протягом всього професійного життя.

Складність сучасного педагогічного процесу обґрунтовуються з позицій синергетики В. Гребневою, С. Курдюмовим, О. Князевою, А. Пригожиним, Г. Хакеном та ін.

Мета статті аргументувати значущість і ефективність синергетичного підходу у музично-педагогічній галузі та окреслити його напрямки, прийоми та принципи у площині диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

Як вказують сучасні науковці (Ю. Данилов, Л. Зоріна, С. Курдюмов, Е. Князева, І. Пригожин та ін.), синергетика – міждисциплінарне направлення наукових досліджень, метою яких є вивчення природних явищ на основі принципу самоорганізації. В їх працях обґрунтовується думка про те, що в світі не існує абсолютної безструктурності та абсолютного порядку, в той же час хаос, випадковість, дезорганізація мають потенціал до створення гармонійної системи через механізми самостійності, самокерування.

В перекладі з грецької, синергетика – спільна дія, взаємодія. О. Олексюк виокремлює її основні поняття: система, процес, ймовірність, флуктація, інформація, зворотній зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, самоорганізація тощо. Всі ці категорії є інваріантами інтеграції наукових, фахових знань у змісті професійної підготовки. Отже, синергетичний акт – прогресивний розвиток діяльності в результаті інтеграції, злиття окремих складових в єдину систему.

З огляду на те, що ми позиціонуємо творчу самореалізацію як активізацію процесів самостійності (самоусвідомлення, самооцінення, самовизначення, самокерування) з вектором на досягнення продуктивного результату то вважаємо, що створення умов для задіяння вказаних особистісних якостей в цьому контексті має відбуватися відповідно до спонукання індивідуальності в площині активізації механізмів самоініціювання творчості. Тому актуальною є проблема переорієнтації технологій навчання згідно зі стимулюванням навичок самокерування, саморегулювання, самонавчання та самовиховання. Підтверджує дану позицію С. Смирнов: «...виховання не може бути нічим іншим, як створенням умов для самовиховання особистості» [6, 21]. В свою чергу, Л. Масол відмічає, що «Художньо-педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною і суперечливою, особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант – духовно-естетичного розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання. Ці особливі принципи дають змогу розглядати мистецьку освіту як таку, що постійно розвивається в поліваріантному режимі завдяки внутрішнім суперечностям та їх подоланню» [2, 41].

Л. Виготський наголошував, що мистецтво ніколи прямо не породжує собою тієї, або іншої практичної дії, воно тільки готує організм до цієї дії, тобто своїми внутрішніми резервами музика, перш за все, впливає на підсвідомість, активізуючи і, навіть, формуючи певні психічні функції особистості. Отже, можна припустити, що хаотичний внутрішній світ під впливом музики, самостійних дій у процесі продуктивної диригентсько-хорової діяльності набуває певної структури, що властива середовищу, яка її оточує. Важливим у цьому контексті є думка Н. Ястребової про те, що мистецтво культивує здатність особистості до самоорганізації, до гармонійної корекції себе відносно соціуму та те, що можливості мистецтва, його внутрішні цілі полягають у тому, щоб знаходити, виділяти й розгортати нові типи змістовних проблемних відносин між людиною та дійсністю.

Феномен мистецтва в контексті синергетичної парадигми дає змогу визначити загальні підходи до інтерпретації знань із різних предметних галузей, виявити основи для їх взаємовпливовості на загальнонауковому, конкретно-науковому та загальнокультурному рівнях (А. Карпов, Г. Монахова, А. Теремова та ін.). З викладених позицій ми можемо позиціонувати хорове мистецтво як відкриту самоорганізовану систему, що "...примножує буття краси у світі, відвойовуючи простір у хаосу" [3, с. 123].

Виходячи з ідеї самотворчості (О. Крутова), особистість є джерелом власного творчого розвитку, в тому числі й розвитку внутрішньої свободи, отже вона може бути вільною й готовою до самовираження, й самореалізації внаслідок об'єктивації позитивних сил, орієнтованих виявляти свою неповторну індивідуальність. Зрозуміло, що для виникнення такого акту в навчально-виховному процесі педагогічного університету мають бути створені відповідні умови для прояву унікальної особистості студента й накопичення власного досвіду самореалізації. Лише в цьому випадку можна сподіватися на впровадження основного призначення музичного мистецтва – матеріалізувати внутрішній світ особистості та створити умови для його самоорганізації. Тоді знання хорového мистецтва із інтелектуального комплексу зможуть перейти на рівень виникнення способів і засобів творчої самореалізації та духовного збагачення студентів.

Ми пропонуємо виховувати в студентів здатність до самоорганізації як могутнього механізму творчої самореалізації на принципах синергетичного підходу. А. Растрігіна вказує, що дану позицію можливо практично задіяти, враховуючи два моменти: актуальність музичних знань для самореалізації особистості (вони стають значущими, тобто з самого початку їх засвоєння набувають сенсу й емоційного змісту, а їх подальше використання забезпечує збагачення й вдосконалення цієї цілісності); знання як засіб важливої для особистості діяльності, що орієнтована на самореалізацію [5, 42]. В цьому контексті О. Олексюк стверджує: «Розкриваючи системність і динаміку навколишнього світу, підводячи до бачення його універсального єднання, синергетика може стати концептуальною основою дослідження феномену мистецтва на основі інтеграції різнопредметних наукових знань» [3, с. 126].

Наша ціль – самоорганізація, як важливий складник у творчій самореалізації майбутнього вчителя музики. Дана дія – процес упорядкування активності елементів системи за рахунок внутрішніх факторів без зовнішнього втручання. Синергетична самоорганізація пов'язана зі зламом старої структури та появою нової організації, відносно якої вона спирається на принцип позитивного зворотнього зв'язку. З такої позиції маємо змогу презентувати сутність творчої самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності, як системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем та, водночас, як зовнішньої умови, існування якої має вплив, що пропорційно залежить від характеру, стану та внутрішньої комплексної спрямованості до продуктивних змін. Сутність реалізації синергетичного підходу – «як управляти не управляючи», коректно спрямовувати студентів на позитивний шлях розвитку, як забезпечити їх самопізнання, самокерування, самооцінення, самовиховання, самонавчання, саморегулювання.

Таким чином, синергетична дія – це непрямий вплив на особистість, акт, який відповідно до індивідуальних потенцій, сил, здібностей оптимізує самовдосконалюючі механізми та цим унеможливорює диктат з боку педагога. Принцип синергетики, характерний для складних і динамічних систем. В першу чергу, він окреслює самоорганізацію не тільки особистості студентів, а й навчально-виховних дій, їх специфічну властивість змінюватися, оновлюватися через творчість суб'єктів педагогічної взаємодії.

З позицій синергетичного підходу, підготовка майбутнього спеціаліста до творчої самореалізації можлива за рахунок активного використання як внутрішніх індивідуальних ресурсів, так і можливостей, зумовлених факторами зовнішнього впливу. Звідси, даний підхід є основою у формуванні механізмів творчої самореалізації, за принципом становлення «порядку через хаос», що мають вияв у поліаспектній властивості – творча самостійність [3, с. 106].

О. Князева, С. Курдюмов характеризують синергетичну природу в освітянській сфері за своєю суттю, тобто навчання є нелінійною ситуацією відкритого діалогу, в якому відбувається «пробудження власних сил того, хто навчається» [1]. Отже, синергетика, як новий постнекля-

сичний напрямок міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації і самовдосконалення (особистісного розвитку), виступає у ролі парадигми нового типу мистецької освіти. Зазначений підхід підкреслює необхідність врахування особливостей розвитку системи виховання готовності до творчої самореалізації, як такої що самоорганізується.

На основі синергетичного підходу розуміння системи мистецької освіти як системи відкритої, нелінійної як такої, що передбачає нове ставлення до особистості майбутнього фахівця. Це дає підстави для розгляду студентів-хормейстерів як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій не можна нав'язувати шляхи її розвитку. В умовах свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація навчальної діяльності, підвищується її ефективність, оскільки: пізнання та вивчення значно активізуються, бо зумовлені самостійним вибором студента; дидактичне викладання набуває необхідної індивідуальної варіативності; суб'єкт навчання стає рушійною силою педагогічного процесу; організація дії навчання стає мобільнішою, змінюється відповідно до означених варіантів; свобода вибору студента характеризується взаємозв'язком та взаємодією компонентів навчального процесу.

Використовуючи усі види пізнання, синергетика передбачає звернення до таких понять як «інтуїція», «мудрість», «особистий досвід». В процесі підготовки особистості до творчої самореалізації синергетичний підхід, по-перше, діє за принципом стимулювання механізмів самоорганізації, самокерування; по-друге, на базі урізноманітнення та варіативності навчального матеріалу, переоцінки мотиваційних цінностей діє відбір зайвого задля успішного особистісного розвитку та фахового зростання; по-третє, в процесі самоорганізації та самовизначення відбувається самодобудова власних рис, необхідних для ефективної професійної активності; по-четверте, окреслюється перспектива рефлексії новоутворюваних власних характеристик; по-п'яте, особистість має можливість вийти на якісно новий рівень розвитку, та створити творчий продукт у вигляді реалізованої мети професійної діяльності.

Фактично, гуманізація освіти та ідеї синергетики бачать у особистості найвищу цінність. Отже, синергетичний підхід є проекцією співвідношення зовнішніх впливів та внутрішньої саморегуляції майбутнього вчителя музики. Його диригентсько-хорову діяльність у світлі синергетичної парадигми ми розуміємо як складний варіативний процес. Орієнтуючись на мотиваційно-ціннісні орієнтири, студент самостійно обирає найбільш сприятливий, суб'єктивно-оптимальний шлях творчої самореалізації в площині диригентсько-хорової активності.

Таким чином, ми виокремлюємо пріоритетну умову вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін – *виховання самостійності в умовах впровадження принципу синергетики як фактору розвитку творчої самореалізації*.

Ефективна реалізація даних концептуальних підходів у методичну підготовку студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін повинна відбуватися за наступними принципами: принципом взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності; принципом стимулювання саморозвитку на основі врахування індивідуальних особливостей особистості; принципом орієнтованості комунікативної складової творчої діяльності з домінуванням емпатійного типу відносин; принцип емоційної насиченості всіх видів педагогічної діяльності, діалогової взаємодії та контекстного навчання майбутніх вчителів музики; принципом спонукання до творчої самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності; принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю студентів, індивідуальної варіативності форм і видів творчої роботи.

З огляду на актуальність вищевикладених наукових положень, ми відзначаємо, що методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в системі диригентсько-хорової підготовки на принципах синергетики повинна супроводжуватись позитивними емоційними проявами та може бути завершальним етапом – *гедоністично-творчим*. Його сутність повною мірою виражає гуманістична спрямованість мистецької освіти, що пов'язана із критичним ставленням до її орієнтації виключно на «трудовий спосіб життя» як єдину нормативну модель навчання (Г. Падалка). Але, необхідно відмітити, що при

подібному підході за межами лишається одна з найголовніших функцій мистецтва – нести людині розраду, естетичне задоволення, радість та відчуття насолоди. Звичайно, без систематичної роботи важко сподіватись на творчі успіхи та, водночас, обмеження навчального процесу стимулюванням лише до репродуктивно-репетиційних процесів поза гедоністичним спрямуванням різко звужує межі підготовки студентів до творчої самореалізації.

Л.Кондрашова наголошує, що в освітньому процесі роль емоційної домінанти не можна недооцінювати, бо вона нерідко зумовлює його успішність і результативність. Тому неповторна суб'єктивність особистості виявляється не так під час обміну фразами або засвоєною інформацією, як у комунікативному процесі, коли є можливість виявити ініціативу, емоції, висловити власні думки, довести їх об'єктивність. Е.Хардвіг вважав, що навчання повинно бути пов'язане з напруженням емоцій, збудженням, пристрастю, творчістю і радістю. Таким чином, ми вважаємо, що емоційно-почуттєві властивості (почуття радості, задоволення, насолоди, щастя від власної творчості) є, водночас, як рушійною і стимулюючою силою творчої самореалізації так і бажаним результатом.

Даний етап розвитку фахівця передбачає узагальнення всієї попередньої підготовки майбутніх музикантів-хормейстерів та має на меті стимулювання виявлення особистісно-творчої позиції кожного студента як детермінанти його суб'єктивно-оптимальної стратегії творчої самореалізації. Головний психологічний зміст такого особистісного зростання майбутнього вчителя музики – звільнення, знаходження себе і своєї позиції, самоактуалізація і розвиток всіх особистісних атрибутів. Найважливішими його характеристиками є здібність створювати свій предметний світ, практично стверджувати сенс власної творчої позиції, автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність.

Одним із завдань у контексті синергетичного підходу є формування у студентів уміння самостійного творчого «прочитання» хорових творів, а також оволодіння педагогічною технологією втілення власної творчої моделі у практичну площину: вміння створювати цілісну виконавську інтерпретацію, готовність імпровізувати в усіх проявах диригентсько-хорової діяльності, самостійно-творчо здійснювати дослідницьку роботу щодо добору та вивчення-аналізу репертуару, навчитися знаходити та детально розробляти кілька варіантів інтерпретаційно-виконавського рішення запропонованого хорового твору, а також самостійно знаходити необхідні засоби та прийоми їх втілення в роботі з колективом.

Поглиблення та розширення завдань даного рівня підготовки студентів до творчої самореалізації може вирішити апробація наступних методів: визначення особистісно-творчої позиції, активізація концертно-виконавської діяльності, складання комплексних анотацій хорових творів, створення самостійно-творчих музичних проектів тощо.

Через обмежені можливості статті розкриємо механізм методу, що спрямований на активізацію творчої самостійності майбутнього фахівця - *визначення особистісно-творчої позиції*. Ця робота може виконуватись із творчою міні-групою, спочатку у вигляді письмових домашніх завдань, які потім обговорюються, оцінюються, а найбільш вдалі проекти впроваджуються у вокально-хорову апробацію. Студентам пропонують вибрати для цієї роботи два твори із репертуару курсового хору. Процес виявлення якості створених студентами власних інтерпретацій ми пропонуємо здійснювати за наступними позиціями: представлення логічних основ власної інтерпретації відповідно до характерних особливостей художніх образів (визначення ідеї твору, образної драматургії тощо); уміння знаходити необхідні засоби виразності згідно з логікою моделі виконавської інтерпретації; оригінальність інтерпретації, пов'язаної з презентацією літературного тексту вокально-хорового твору; готовність змоделювати кілька варіантів виконавської інтерпретації.

Якість процесу реалізації власної інтерпретації хорового твору оцінюється педагогом і студентами за такими показниками: чіткістю вербалізованого викладу концепції-трактовки хорового твору; поступовістю апробації виконавських завдань у власній інтерпретації; уміння виявити недоліки практичного втілення виконавської інтерпретації та знайти засоби їх подолання; узгодженістю диригентсько-хормейстерських впливів студента тим завданням, які він ставить перед творчою міні-групою; ефективністю взаємодії студента з творчою міні-групою та готовністю до адекватної комунікації; наявністю дослідницької та творчої актив-

ності, яка виражається у здатності бачити можливості нового прочитання хорових творів; уміння самоорганізовуватися.

З метою ефективності виконання поставлених завдань ми рекомендуємо в контексті даного методу *здійняти прийом диференціації варіативних креативних завдань*, що надає широкого простору для формування індивідуальної траєкторії творчої самореалізації кожного студента-музиканта. За допомогою використання цього прийому кожен студент окреслює індивідуальний орієнтир, згідно з особистісними властивостями, темпераментом, музичними здібностями. Завдання, які більше імпонують природі студента, дозволяють йому повніше розкрити свою індивідуальність, підвищити самооцінку.

Необхідно дотримуватися наступного алгоритму дій: завдання повинні поєднувати в собі репродуктивну, інтерпретаційну діяльність; завдання повинні бути взаємопов'язані, складність їх має весь час підвищуватися; завдання повинне піддаватися корекції відносно творчої індивідуальності студента, його музичних здібностей, диригентсько-хорової технічної спроможності та творів програмного репертуару. При підборі творчих завдань потрібно враховувати художню цінність музичного матеріалу, його емоційну образність, виразність та інтелектуальну доступність, різноманітність. Системність завдань повинна спиратися на логіку диференціації щодо самостійно-творчого самовираження студентів та забезпечувати можливість самокерування.

Таким чином, впровадження прийому диференціації варіативних креативних завдань націлює на створення і практичне втілення творчих задумів студентів. Система розробки варіативних креативних завдань повинна ґрунтуватися на інтеграції елементів психологічного осягнення музики, співтворчості та продуктів індивідуальної виконавської дії. Саме ця форма навчання надає мобільності змісту диригентсько-хорової діяльності студентів, дозволяє стимулювати процес їх творчої самореалізації.

Фактором ефективного застосування прийому диференціації варіативних креативних завдань, є акцентування уваги студентів у процесі їх виконання на створенні такого художнього образу у власній виконавській інтерпретації, який би забезпечував особистість ціннісними позитивними емоціями. Слід зазначити, що емоційність у даному разі розкривається в єдності з розвитком спеціальних диригентсько-хорових властивостей та загальних музичних здібностей: музично-слухові уявлення, музичний слух, музична пам'ять студентів тощо.

Кількість виконавських варіантів (креативних завдань) може збільшуватись за рахунок більшої уваги до певного засобу музичної виразності. Так, ми пропонуємо використовували *прийом виконання хорової партитури як інструментальної п'єси*, з метою самостійного формування інтерпретаційної моделі твору. Спочатку різноманітні елементи хорової партитури твору студенти виконують у різних динамічних градаціях - (від *pp* до *ff*) метрично точно, або *rubato*, потім артикуляційними прийомами від *legato* до *staccato*. Тим самим, для пошуку більш точної передачі виконавцем-студентом змісту твору проводяться постійні пошуки технічних прийомів виразного виконання (відповідності до вокальної інтонації, нюансування, чіткості побудови фрази, логічності розвитку музичної думки). Розуміння того, що виконання хорової партитури як інструментальної п'єси повинно викликати інтенсивне усвідомлення та переживання студентом, співзвучних авторським задумам цілісної концепції-інтерпретації та сприяти розкриттю здібності самореалізації, артистизму, формуванню творчої самостійності. Паралельно студент демонструє вокальний текст (самостійний спів) і вже в цьому контексті коригує власну ідею інтерпретації. Виконання студентами такого типу творчих завдань, на наш погляд, є цілісний процес, що приводить до активізації механізму самоорганізації, самокерування в системі практичної реалізації їх творчих задумів.

Із викладених позицій випливає розуміння завдань реалізації синергетичного підходу в площині підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін – не сформувавати і, навіть, не виховати, а знайти й підтримати, розвинути творчий потенціал особистості студента й закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, що необхідні для творчого становлення самобутньої індивідуально-неповторної моделі творчої самореалізації.

Список використаних джерел

1. Князева Е.Н., Курдюмов С.Н. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с Пригожиным / С.Н. Курдюмов, Е.Н. Князева // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С.18-25.
2. Методика навчання мистецтв у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х. : Веста: Ранок, 2006. – 256 с.
3. Олексюк О.М. Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти / О.М. Олексюк // Наука і вища освіта в Україні : міра взаємодії. 2008 – С. 123-130.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Растригіна А.М. Диригування / А.М.Растригіна // Програма навчального курсу за вимогами кредитно-модульної системи. – Кіровоград : КдГТУ ім. В. Винниченка, 2006. – 38 с.
6. Смирнов С.А. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.А. Смирнов. - М., 1995. – 271 с.

The article focuses on proving to synergetics approach the methodical preparation of future music teachers to creative self-study in the disciplines of choral kapellmeister analyses of musical and educational experience and academic achievements of teacher, kapellmeister-chorols.

Key words: *synergetics creative self-realization, conducting-choral activities.*

УДК 378:785.375

Заходякін О.В.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкриті особливості фахової підготовки студентів у курсі “Методика викладання гри на музичних інструментах”, визначені шляхи формування знань та умінь, котрі сприяють пізнанню, осмисленню і відтворенню музичних образів, а також їх адекватного вираження вербальними засобами.

Ключові слова: *фахова компетентність педагога-музиканта, інструментально-методична підготовка.*

На сучасному розвитку вищої музично-педагогічної освіти особливо гостро постала проблема удосконалення підготовки майбутніх педагогів, які б мали високий рівень професіоналізму, духовно-творчої активності, відповідальності за справу виховання молодого покоління. Суспільству потрібні педагоги, які не тільки мають високий рівень інструментально-виконавської підготовки, а й ґрунтовні фахові знання та певний досвід викладання музичних дисциплін. Спрямованість навчання студентів у напрямі його диференціації (відповідно із загальноприйнятими у світовій практиці нормами підготовки фахівців з витою освітою) закономірно підвела до необхідності адекватного відображення цієї ідеї у практичній діяльності вищих музично-педагогічних навчальних закладів.

Розроблені останнім часом навчальні плани для підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів музики не виходять за межі традиційно визначених завдань професійного становлення педагога-музиканта. Разом з тим, за цими навчальними планами вищі педагогічні заклади України почали готувати фахівців різного професійного рівня: бакалавра, спеціаліста, магістра. Специфіка їх підготовки визначає основні шляхи здійснення диференційо-

ваного навчання майбутніх педагогів-музикантів широкого профілю. Відповідно змінилась й методична підготовка студентів: вона набула нової забарвленості, адже студенти магістерського рівня отримують кваліфікацію “Викладач музичного інструменту вищого навчального закладу”. Тим самим створилась реальна можливість підготовки не тільки викладача ДМШ, а й (одночасно) викладача фортепіанного класу музично-педагогічного коледжу і педагогічного університету.

Метою статті є розкриття предметної детермінованості курсу “Методика викладання гри на музичних інструментах” у контексті компетентнісного підходу, який в сучасних умовах розвитку педагогічної освіти вважається перспективним. У зарубіжних та вітчизняних педагогічних дослідженнях присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу, підкреслюється його інтегративний професійно-особистісний характер (А. Андреев, І. Бех, С. Дружилов, А. Капська та ін.), в якому внутрішні ресурси людини, її особистісні якості успішно розвиваються у процесі суб’єкт-суб’єктних відносин. Так, за концепцією А. Андреева компетентнісна парадигма у сфері освіти – це перспективні інновації, які можна протиставити несучасним, архаїчним поглядам. Автор зазначає що компетентнісний підхід виступає в якості опонента вкоріненої в радянській педагогіці тріаді “знання – вміння – навички”. Водночас дослідник підкреслює, що компетентнісна модель освіченості може існувати і розвиватися тільки у відкритому, демократичному суспільстві, в якому продуктом процесів соціалізації, навчання, загальної і професійної підготовки до виконання життєвих функцій стає відповідальна індивідуальність, яка готова до здійснення вільного гуманістично орієнтованого вибору [2, с. 19].

За переконанням вчених компетентнісний підхід спрямовується на посилення практичної орієнтації освіти, що виходить за межі “знанневої” парадигми. В сучасних умовах він переходить від стадії самовираження до стадії самореалізації. Тим самим підкреслюється роль досвіду у цілепокладанні, визначаються його параметри і пріоритети.

Такі погляди дослідників дозволяють використовувати компетентнісний підхід в умовах методичної підготовки студентів-магістрантів вищих музично-педагогічних закладів освіти У зв’язку з цим викладання курсу “Методики викладання гри на музичних інструментах” у вищій школі потребує розгляду матеріалу на високому науковому рівні, змістовних узагальнень, глибокого аналізу сучасних проблем в галузі музичного виконавства.

Теоретичні та практичні аспекти щодо вирішення цих питань знайшли відображення у дослідженнях Л. Арчажникової, Н. Згурської, Є. Куришева, Н. Мозгальової, О. Плотницької та ін. Водночас цілий ряд питань, пов’язаних з технологією інструментально-методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, залишаються не розкритими.

Попередні дослідження довели важливість включення у загальний курс “Методики викладання гри на музичних інструментах” лекцій і практичних занять з теорії та історії фортепіанного мистецтва. Перспективи такого удосконалення полягають у висвітленні інтегративних зв’язків між фортепіанною творчістю композитора та діяльністю піаніста-виконавця і викладача по класу фортепіано.

Слід зазначити, що фортепіанна педагогіка бере свій початок з другої половини XVIII ст., коли рояль поступово витіснив поширений у ті часи клавесин і зайняв його місце в музичному побуті європейських країн. Разом з новими революційними ідеями “свободи, рівності і братерства” рояль стає виразником романтичного стилю, який розвинувся на ідеях нової естетики, філософії та світогляду.

Для цього музичного інструменту писали свої твори кращі композитори – Бетховен, Шуберт, Шуман, Шопен, Мендельсон, Ліст, Брамс. Виникла й чудова плеяда піаністів-віртуозів, які вражали світ нечуваною до того технікою володіння інструментом. Славені виконавці та видатні педагоги – вони створювали різні напрямки у методиці навчання гри на фортепіано [1, с. 54]. На цьому ґрунті утворювались європейські фортепіанні школи – лондонська, віденська, французька, німецька та ін. Їх праксеологічна спадщина ретельно вивчалась і узагальнювалась, що знайшло відображення у різноманітних трактатах і методичних керівництвах,

авторами яких були відомі виконавці і педагоги А.Куллак, Л.Кьолер, Г.Гермер, К.Деппе. В цих роботах розкривались питання фортепіанної техніки якості звуковидобування, удосконалювались методи і прийоми занять на інструменті.

Широкого розголосу набули дискусії щодо методики фортепіанного навчання та способів гри на інструменті між представниками шкіл М.Мошелеса і Т.Лешетицького, Але поступово протистояння між ними зникло, що призвело до появи нових напрямків фортепіанної педагогіки. Ці тенденції та ідеї були розкриті в роботах з питань музичного виконавства: Й. Гофмана (1961) С. Ляховицької (1963), С. Савшинського (1964), А. Корто, А. Ніколаєва, С. Фейхберга (1965), Б. Кременштейна (1966), Н. Голубовської (1967), А. Щакова, Г. Когана (1968), А. Алексеєва, Т. Беркман (1971), А. Баренбойма, М. Фейгіна (1973), Л. Арчажнікової, Г. Нейгауза (1982), Г. Ципіна (1984), Б. Міліча (1986), Б. Печерського (1991), К. Мартінсона (2003), які дозволили виявити найбільш продуктивні форми і методи роботи з учнями.

Ретроспективний огляд цих робіт з позицій сучасного рівня розвитку методики фортепіанного навчання дозволив встановити спадкоємні зв'язки між історичним минулим і сучасними проблемами, що, в свою чергу, створило підґрунтя для підвищення ефективності методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Разом з тим, компаративний аналіз поглядів та переконань видатних педагогів-музикантів наповнює навчальний курс конкретними методичними порадами, які не втратили свого значення і в наш час.

Музично-педагогічна діяльність вимагає включення у професійний апарат фахівця знань та умінь, які сприяють пізнанню, осмисленню і відтворенню музичних образів в процесі інструментального виконавства, а також адекватному вираженню їх емоційного змісту вербальними засобами. Широка ерудиція і педагогічна майстерність вчителя, його адекватні дії розширюють світогляд учнів, формують їх духовний світ. Шляхи формування такого світогляду лежать в самому процесі навчання – у такій його організації, яка забезпечує найвищі результати музично-педагогічної діяльності студентів. На це спрямовані всі концептуальні установки навчальної програми, а саме:

- ознайомлення з більшим обсягом навчального репертуару;
- поглиблення теоретичної частини курсу історико-аналітичною інформацією, яка веде до розуміння музики та її адекватного втілення;
- відхід від пасивних, репродуктивних способів музично-педагогічної діяльності у бік розвитку творчої ініціативи і самостійності студентів.

Збільшенню обсягу навчального репертуару і прискоренню темпів його вивчення сприяють такі форми роботи, як читання з аркуша і ескізне розучування музичних творів. Інтенсивний їх вплив полягає у тому, що вони:

- забезпечують накопичення багатой та різнохарактерної інформації і розширюють професійні горизонти студентів;
- під час знайомства з новою музикою сприяють покращенню процесів музичного мислення;
- вимагають максимальної уваги до цілісного сприймання музичних творів і втілення звукових образів, що допомагає їх усвідомити і перевести у вербальні поняття.

Формування творчої ініціативи і самостійності студентів охоплює всі форми навчання. Основна їх мета полягає у поступовій і послідовній заміні прямого, безпосереднього керівництва педагогічною діяльністю студентів на опосередковане. Тільки тоді можна прищепити їм ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння добиватися мети, які Г.Нейгауз називав зрілістю – “порогом, за яким починається майстерність” [4, с. 194].

Для вирішення цих завдань студенти повинні зрозуміти, що навчання гри на фортепіано є невід'ємною складовою музичного розвитку учнів, що їх здібності і особистісні якості виховуються не ізолювано, а в межах конкретної виконавської роботи.

Важливим аспектом фахової підготовки стають знання про те, якими засобами можна розвивати загальні та музичні здібності в процесі навчання піаністичному мистецтву, а також

як використовувати особистісний потенціал учня (знання, мислення, інтереси) так, щоб його технічна робота була більш ефективною.

Студентам також важливо уявляти, які професійні якості їм необхідно удосконалювати, які музично-педагогічні уміння бажано сформувати. Саме тому ключовою ідеєю методичної підготовки студентів, яка пронизує всі лекційні та семінарські заняття, стає розвиток учнів у процесі їх навчання

Для удосконалення методичного забезпечення інструментально-виконавської діяльності, на нашу думку, доцільно узагальнити досвід видатного музиканта і педагога Г. Нейгауза, який не лише підготував величезну плеяду видатних виконавців, а й був автором широко відомої методичної роботи “Про мистецтво фортепіанної гри”, в якій поєднуються глибокі теоретичні узагальнення і багатий практичний досвід.

Г. Нейгауз завжди дотримувався принципу навчання на високому рівні складності, тому постійно включав у репертуар студентів твори, які знаходились на межі їх можливостей. Але вивчення таких творів чергувалося з більш легкими п'єсами, які не становили значних технічних складностей. Це дозволяло зосередити увагу студентів на досягненні високого рівня художньої інтерпретації, точної передачі стилю і характеру твору. Працюючи зі студентами над технічними проблемами, він завжди вимагав точного дотримання в пасажах аплікатури, ритму, доведення їх до повної виконавської свободи.

Для Г. Нейгауза педагогічна діяльність була сферою високої духовної творчості, основу якої склали:

- глибоке розуміння психології учнів;
- педагогічна інтуїція;
- високий художній смак і ерудиція;
- педагогічна тактовність.

Педагог намагався спрямувати педагогічні зусилля на виявлення і розвиток таланту свого учня. Недарма афоризмом став його вислів: “Талант не можна виростити, але можна підготувати середовище, на якому підніметься талант”. Ознайомлення студентів з педагогічною спадщиною Г. Нейгауза та інших відомих педагогів-музикантів (Л. Оборіна, Я. Флієра, Т. Ніколаєвої, О. Александрова) дають можливість виокремити основні підходи до розробки та вивчення методичних питань фортепіанної педагогіки. При цьому, важливою умовою успішного навчання студентів стало використання творчих видів діяльності. Так, заняття з курсу “Методика викладання гри на музичних інструментах” відбуваються не тільки у формі традиційних лекцій і семінарів. Суттєвим доповненням їх стають:

- проблемні дискусії, під час яких студенти вільно виражають різні, іноді досить спірні думки і погляди, обговорюють основні питання методики фортепіанного навчання;
- у процесі самостійної роботи – аналіз основних методичних посібників, монографій, наукових статей;
- практичні заняття за фортепіано з елементами рольових практичних ігор;
- аналіз записів відомих піаністів з порівнянням їх виконавських особливостей;
- участь у колоквиумі з дитячого фортепіанного репертуару і його педагогічний аналіз;
- матеріал і константувальні та формувальні етапи дослідження для написання магістерських робіт;
- можливість використання модульно-рейтингової технології в умовах навчання.

Завершальним етапом професійної підготовки студентів стала педагогічна практика, яка передбачає на першому етапі ознайомлення з роботою викладачів ДМШ, а на другому – самостійну роботу студентів у якості викладачів-практикантів. Їх діяльність ретельно аналізувалась методистами з педагогічної практики і обговорювалась на заключній конференції разом зі студентами.

Під час конференції студенти висловили переважно задоволення своєю професійною діяльністю, виявили інтерес до тих методичних питань, які викликали дискусії. Разом з тим,

вони усвідомили необхідність подальшого вивчення спеціальної методичної літератури для набуття педагогічного досвіду, важливість удосконалення виконавської майстерності.

Впровадження розробленої програми з курсу “Методика викладання гри на музичних інструментах” дозволило зробити висновок про перспективність проведення поглибленої методичної підготовки студентів, що розширює сферу їх професійної діяльності і певною мірою відображає існуючу систему диференційованого навчання.

Список використаних джерел

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. У 3-х ч. – М. : Музыка, 1988. – Ч.І,ІІ. – 415 с.
2. Андреев А.Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19-27.
3. Болотов В.А. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С.17-23.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М. : Музыка, – 1982. – 238 с.
5. Теория и методика обучения игры на фортепиано. – М. : Владос, – 2001. – 90 с.
6. Цюлюпа Н.Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теорія та методика навчання” / Н.Л. Цюлюпа. – К., 2009. – 20 с.

The article covers the peculiarities of methodical preparation of students in the course “The method of training the play on musical instruments”, determines the ways of formation of knowledge and skills which lead to cognition, purport, and creation of musical images and their adequate reflection by verbal means.

Key words: *methodical competence of music teacher, instrumental and methodical preparation.*

УДК 37;78.07; 314.743

Карась Г. В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються особливості загальної музичної освіти української діаспори ХХ століття: структура і типологія освітніх закладів у різних країнах світу; форми загальної музичної освіти; програмне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу. Виокремлено постаті провідних музичних педагогів та роль композиторів діаспори у навчально-методичному забезпеченні музично-освітнього процесу, зокрема в створенні пісенників, збірок вокально-хорових та інструментальних творів.

Ключові слова: *загальна музична освіта, освітні заклади, навчально-методичне забезпечення, композитори, діаспора.*

Відновлення єдиного українського освітнього простору актуалізує вивчення процесів, які відбувалися в середовищі українців у зарубіжжі, у тому числі, в галузі музичної освіти. Зважаючи на недостатнє наукове висвітлення проблематики, метою розвідки є виявлення особливостей загальної музичної освіти української діаспори ХХ століття. Для її досягнення необхідно вирішити наступні завдання: встановити структуру і типологію освітніх закладів

українців у різних країнах світу; форми загальної музичної освіти; програмне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; виокремити постаті провідних музичних педагогів та роль композиторів діаспори у навчально-методичному забезпеченні музично-освітнього процесу, зокрема в створенні пісенників, збірок вокально-хорових та інструментальних творів.

Структуру освітньо-педагогічної музичної діяльності українців зарубіжжя складає загальна та спеціальна музична освіта [7, с. 642-698]. Загальну музичну освіту можна було здобути в інституціях українознавства: на курсах і в школах (річних, літніх), які діяли при «Рідній школі», при церковних парафіях, у таборах для інтернованих, на освітніх курсах, семінарах хорових диригентів, кафедрах українознавства у вищих навчальних закладах, наукових фундаціях та установах. Структура українознавчих інституцій західної діаспори складалася впродовж ХХ ст. і сьогодні включає: курси та школи українознавства (річні, літні), освітні курси, семінари хорових диригентів, кафедри українознавства у вищих навчальних закладах, наукові фундації та установи.

Однією з найбільш поширених українознавчих інституцій в діаспорі з другої половини ХХ ст. є Курси та Школи українознавства (далі – ШУ), які існували при «Рідних школах», церковних парафіях, в таборах для інтернованих в Польщі (1920–1923), таборах для переміщених осіб (Німеччина, Австрія, Італія) після Другої світової війни. ШУ діють у багатьох країнах поселення українців за кордоном при молодіжних та громадських організаціях, освітніх інституціях. Основним завданням курсів та шкіл українознавства було дати молоді знання з української мови, історії, географії та мистецтва, в т. ч. музичного. Українські школи насамперед засновувалися при церквах, а вчителями парафіяльних шкіл були дяки. Перша з них появилася в 1893 р. у Шенандоа, Пенсільванія (США). Колишній учитель Пилип Бак, який прибув до Буенос-Айреса (Аргентина) з Києва в 1909 р., відкрив у Бельграно першу українську школу, де в 1910 р. було 30 учнів. Тоді ж ним було створено перший український дитячий хор. Партитури творів, на прохання П. Бака, прислав Микола Лисенко, а збірник 300 українських найкращих пісень – Є. Х. Чикаленко [12, с. 216]. Вперше про українську школу в м. Апостолес і колонії Азара згадується у звітах за 1922 р. У 1928 р. відомий місіонер в Аргентині о. Вапрович учителями у новоствореній «Рідній школі» в м. Апостолес призначив церковних дяків І. Сітарського, Д. Виноградника та С. Наумлюка, які навчали дітей писати, читати, співати українських пісень [15, с. 183]. Програма парафіяльних українських шкіл в Аргентині, яка мала національно-релігійний характер, передбачала вивчення церковного співу та народних пісень [15, с. 185]. У другій половині ХХ ст. паралельно з ними розвивалися також офіційні приватні школи, які працювали за загальноосвітніми аргентинськими програмами, а також включали вивчення української мови, історії України, української церкви та культури. Найчастіше їх утримували сестри Василіянки. Директор школи в м. Апостолес с. Сесілія Кібіш у 1960 р. створила український хор, з яким виступала у всіх колоніях та містечках провінції Місіонес, на місцевому радіо. Одночасно о. В. Ковалик зорганізував при церкві приватну школу св. Йосафата для хлопчиків, де навчалися українські діти не тільки з Місіонес, а й сусіднього Парагваю. Серед обов'язкових предметів у школі були: українська мова, історія України та української церкви, українська культура – пісні, обряди, танці. Програма літніх курсів українознавства, які існують в Аргентині від 1983 р. завдяки старанням єпископа А. Сапеляка, теж включала вивчення українських пісень – дві години щоденно [15, с. 187].

Найбільшою українською школою у США, яка була відкрита ще 1936 р., була школа при кафедрі св. о. Миколая у Чикаго. В ній навчалася близько тисячі учнів [19, с. 82]. Мистецькі програми, присвячені сотим роковинам смерті Т. Шевченка (1961), демонстрували вихованці ШУ при парафіях св. Володимира, св. Софії, св. о. Миколая в Чикаго. Це – дитячі хори, учнівський симфонічний оркестр, духовий оркестр та солісти [22, с. 18-19, 21-22, 25]. Мережа україномовних шкіл існувала в Іллінойсі. ШУ та товариство «Рідна школа» у Детройті (США) влаштовують мистецькі програми, складовими частинами яких є вокальна та інструментальна

музика у виконанні відомих діячів музичної культури та початківців [18, с. 177]. В ШУ в Дірборні (передмістя Детройта) в 1935–1937 рр. діти навчалися співу та музики, грали в малому шкільному оркестрі. Працюючи в школі св. Йосафата у Клівленді впродовж 20 років (1951–1972), Євген Садовський керує шкільними хором та оркестром, готує концерти, участь у яких одночасно брало понад 200 дітей, пише для них дитячу оперу «Ведмежа порада» (1968), здійснює постановки дитячих опер «Коза-Дереза» М. Лисенка, «Лісова царівна» В. Овчаренка (1969), «Червона шапочка» В. Безкоровайного (1970). Сестри чину св. Василя Великого, які прибули до США у 1911 році, виконували велику працю у розбудові сітки мережі парафіяльних шкіл, починаючи з 1930-х років. Значна увага в них приділялася музичній освіті дітей та молоді. Для координації діяльності українських шкіл у США у 1953 р. була створена Шкільна рада при Українському конгресовому комітеті Америки, яка складала програми навчання, видавала підручники.

Вагомий внесок у розвиток «Рідної школи» у Канаді зробила Українська греко-католицька церква та особливо сестри служебниці, які вели такі школи у Мондері, Вінніпегу вже в 1905 р. [9, с. 61]. Серед перших педагогів у Вінніпегу – сестра Атанасія, яка, окрім інших предметів, вела уроки співу. Вона поставила першу дитячу театральну виставу «Запродання Йосифа до Єгипту» [3, с. 67]. У школах неодмінно були уроки співу, результати яких виносились на загальні концерти, що, як вважає один з піонерів-педагогів Михайло Кумка, спричиняло «з'єднання дітей для Рідної Школи» [9, с. 65]. Він також відзначає потребу тодішньої української спільноти у вчителях-фахівцях: «Учитель, що вміє співати, має добрий голос, уміє провадити хор, як диригент, або уміє провадити оркестр, може найти в Канаді заняття при кожному товаристві, яке хоче розвиватися і притягати до себе старших і молодіж» [9, с. 66]. Такий спеціаліст одержував найвищу платню. Ювілейний збірник з нагоди 50-річчя згромадження сестер служебниць Пресвятої Непорочної Діви Марії у Канаді містить відомості та світлини про музичне виховання дітей: дитячі хори, гру на музичних інструментах, концертну та театральну діяльність [23]. Часто священики очолювали такі школи, викладали, в тому числі музику і співи, вели мистецькі гуртки. Наприклад, у Нью-Вестмінстері таку школу вів о. Б. Ганушевський [1, с. 11-14] – організатор «Пласту» та мистецького життя в таборах ДП у Міттенвальді та Регенсбурзі. Саме під впливом спілкування з музичною родиною священика і слухання українських пісень І. Боднарчук наголошує: «Нашим завданням буде популяризувати ці пісні і тут між нашими дітьми – на нерідній землі, де так потрібні нашим дітям оці відживлюючі, цілющі соки» [1, с. 14]. Система «Рідних шкіл» під опікою Українського національного об'єднання, Товариства «Просвіта», церкви під загальною координацією Конгресу українців Канади (КУК) була широко розвинена в Канаді після скасування двомовних шкіл. У 1949 р. постає Об'єднання українських педагогів Канади, виходить журнал «Український Вчитель в Канаді». Зусиллями педагога Василя Луціва більше сорока років у Торонто випускається журнал «Життя і школа» [17, с. 36]. На 9-му Конгресі КУК (1968) було створено Національний центр Української шкільної ради, а в 1971-му – Краєвий Центр Українських шкільних рад. На січень 1971 р. тут діяло 142 українські «Рідні школи», в яких навчалось 8 558 учнів [2, с. 71]. Шкільний інспектор, диригент Іван Боднарчук залишив книгу репортажів обстеження їх в 1970-ті рр., де є світлини дитячих шкільних музичних колективів (хорів, ансамблів бандуристів), концертів, прізвища вчителів музики, диригентів [1]. Метою поїздки були: координація праці, уніфікація програм і підручників, проведення статистичних замірів. Одна із вчителів передає атмосферу діяльності в українському шкільництві зарубіжжя: «Рідна школа – це клаптик моєї України. Я тут виговорюся, поспіваю, а то й нищечком поплачу. [...] Але є в мене оці діти – мої внучата – клаптик моєї батьківщини! А яке велике вдоволення від самопочуття, що ти здатна ще робити корисну роботу, помагати дітям і тим прислужитися справі мого народу» [1, с. 8]. Внаслідок довголітньої праці українських шкіл Торонто, зокрема Свято-Миколаївської «Рідної Школи» та Курсів українознавства в 1965 р. засновано дівочий хор «Веснівка», який належить до кращих мистецьких колективів Канади та й усїєї діаспори. Діючи більше сорока років, хор

під керівництвом К. Зорич-Кондрацької освоїв великий різножанровий репертуар, здійснив ряд гастролей різними країнами світу.

Для української студіюючої молоді в Канаді у 1920-х рр. створено два інститути-бурси – Петра Могили в Саскатуні (1916), Михайла Грушевського в Едмонтоні (1918), після війни на сході країни – Інститут св. Володимира в Торонто (1944) [13]. Основним їх завданням була підготовка українських учителів для «Рідних шкіл». В Інституті св. Володимира діяв студентський мішаний хор під керівництвом І. Пасерба, історію музики та співи тут викладав Л. Білошицький, в мистецьких програмах виступали скрипальки сестри Климашко. Інститут проводив літні курси українознавства, де неодмінною складовою був спів.

У Великій Британії ШУ діють як суботні, в них діти вивчають українську мову, історію та культуру. Більшість з них існують при відділах Союзу українців Британії, а їхні вчителі є членами Спільноти українських вчителів і виховників. Якщо в 1966 р. діяло 43 ШУ, в яких навчались близько 2500 учнів, та 15 українських садочків, до яких ходили майже 200 дітей, то у 1986 р. ця кількість зменшилась до 13 шкіл та 350 учнів. На початку 1990-х рр. тенденція змінилась на краще, і в 1990 р. вже було 16 шкіл та 450 учнів [8, с. 54]. При кінці 1990-х у Великобританії діяло 13 ШУ, в яких 74 вчителі навчали 443 учні [14, с. 55]. У ШУ ім. Лесі Українки в Ноттінгемі в 1973 р. навчалося 136 учнів, співи викладав відомий диригент О. Пицко [4, с. 149]. Лекції з українознавства читалися з 1972 р. в українському інтернаті у Мюнхені (Німеччина), який був шкільною установою особливого характеру [10].

Музичній освіті приділялася увага в гімназіях міжвоєнної Чехо-Словаччини. Викладання співу в Українській реформованій реальній гімназії у Ржевницях (1924–1945) входило до навчальної програми. Педагогами музики і співу тут спершу працювали бандуристи-аматори І. Паливода і Т. Пасічник, згодом фаховий викладач вокалу Ніна Дяченко-Гордаш [11, с. 185]. Найтриваліший час (1929–1936) спів у гімназії викладав випускник музично-педагогічного відділу Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова (Прага) Антон Яковенко. Організовані ним хор та струнний ансамбль досягли значних успіхів і засвідчували можливість оволодіння учнями навичок гри на інструментах та ансамблевого музикування. Від 1937 р. тут працювала диригент П. Щуровська-Россіневич.

Значною була мережа українських шкіл у повоєнній Східній Словаччині, як складовій частині Чехословаччини. У 1980-х роках тут була 21 школа з українською мовою навчання, навчальний план якої передбачав вивчення предмета «музичне виховання і спів» у 1–7 класах (1 год. на тиждень) [21, с. 14, 17]. У гімназії з українською мовою навчання у Пряшеві предмет «музичне виховання» (дворічний курс) належав до необов'язкових.

Отже, *основною формою* дитячої музичної освіти в інституціях українознавства була участь дітей в мистецьких колективах (хорах, ансамблях, оркестрах). Важливими складниками мистецьких програм цих інституцій є вокальна та інструментальна музика, хореографія: учні готували концертні програми, здійснювали постановки дитячих опер та ін. Відзначаючи соті роковини смерті Т. Шевченка (1961), ШУ Чикаго (США) представляли різноманітні види дитячих музичних колективів, які виконували твори на слова Кобзаря. Перед учнями ШУ в Детройті (США) в 1970 р. виступали відомі виконавці та мистецькі колективи [16, с. 177].

Щодо *методичного забезпечення* загального музично-освітнього процесу, то тут можна говорити тільки про окремі приклади цілеспрямованої діяльності. Так, для українських шкіл у Східній Словаччині у повоєнний час створювалися підручники з музичного виховання та методичні посібники. Один із перших таких збірників ілюструє короткий період русифікації українського населення краю. Підготовлений російською мовою О. Любимовим, він містив декілька українських народних пісень, решту склали російські народні пісні та пісні радянських композиторів [34]. Одними з перших українських підручників були збірники пісень для учнів 1–6 класу загальноосвітньої школи під упорядкуванням Л. Коленко [32]. Вони були укладені в основному із українських народних пісень та фольклору русинів-українців Східної Словаччини. Щоправда, не обійшлося без ідеологічного впливу, особливо у другому

виданні, і серед творів було вміщено пісні про Леніна, піонерів тощо. У 70-80-х роках плідно працювали над укладанням підручників з музичного виховання для учнів основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови [25] та методичними посібниками для вчителів [26] подружжя Павло та Олена Васи́лі з Пряшева. Аналіз цієї літератури показує, що вони готувалися за зразком і принципами аналогічної продукції радянської школи того часу. Відмінністю було вивчення словацьких та чеських народних пісень та фольклору русинів-українців краю, відомостей про словацьких та чеських композиторів. До числа останніх належить збірник, випущений у 1991 р. [29] В ряду посібників стоїть збірник пісень для дитячих хорів, упорядкований Юрієм Цимборою [31].

Активну роль у методичному забезпеченні музично-освітнього процесу відігравали українські композитори діаспори, плідно працюючи над поповненням дитячого репертуару [6]. Вони часто укладали співаники, збірники пісень для рідних і цілоденних шкіл та курсів українознавства. Продовжуючи традицію шкільних співаників та збірників В. Матюка, С. Воробкевича, Д. Січинського, С. Людкевича, Ф. Колесси, М. Леонтовича, К. Стеценка та інших, співаники для молоді в еміграції укладалися на основі народно-пісенної творчості та спадщини українських композиторів, в тому числі і діаспори.

Одним з перших у діаспорі музику для дітей писав Євсей Мандичевський з Відня. Його перу належить велика кількість канонів, легких і доступних для сприймання, які залюбки виконуються дітьми як у загальноосвітніх, так і музичних школах. Вони публікуються в багатьох методичних збірниках Росії, України, рукописи окремих з них зберігаються у фондах наукової бібліотеки Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича [24, с. 246-247]. Композитор написав також 11 творів на слова українських поетів для шкільного хору.

«Співаник для українських шкіл в Америці», виданий Євгеном Якубовичем (Філадельфія, 1918), був першим у США та на американському континенті [35]. Як зауважив у передмові упорядник, який працював учителем, «наука співу у тутешніх школах є один із найголовніших предметів» [35, с. 1], вона облагороджує душу і серце дитини, підтримує звичаї народу, допомагає опануванню рідної мови. Матеріалом для підручника слугували краєві шкільні видання, а також видання «Станиславівського Бояна». Він складався із чотирьох розділів: 1) одноголосі (55); 2) двоголосі (36); 3) триголосі (28 – більшість в обр. Ф. Колесси) пісні, а четверта, написана Є. Якубовичем, являла собою коротку теорію музики. Окремі твори подані у супроводі фортепіано, більшість із 120-ти пісень подані без супроводу. Представлені у збірнику різноманітні жанри української народної та духовної пісні, авторські твори композиторів В. Матюка, Н. Вахнянина, С. Воробкевича, М. Лисенка, Ф. Колесси, О. Нижанківського.

Михайло Гайворонський, який розпочав процес творення дитячого репертуару ще на батьківщині, продовжував його у США [27]. Його «Збірник українських народних пісень для молоді» (1946) складається із трьох розділів. До першого увійшов «Співаник», виданий у Львові (1922), та серія одно-, дво-, триголосих пісень, створених протягом 1917–1945 років, в т. ч. в еміграції. Другий розділ містить твори до важливих українських свят (Шевченкового, Матері, Утворення ЗУНР, Державності (22 січня) та ілюстрації пір року, календарно-обрядовий фольклор. Більшість пісень написані для виконання а саррелла, інша – у супроводі фортепіано. Третя частина – це українські мелодії для скрипково-мандолінового оркестру та методичні рекомендації стосовно їх виконання, що було новим у виданнях подібного роду [20]. Автором більшості творів, вміщених у збірнику, є М. Гайворонський. Масштаби, зміст і зовнішнє оформлення (Е. Козака) збірника зробили його одним із найпоказовіших українських видань такого роду.

Дбаючи про репертуар для української молоді, Андрій Гнатишин (Австрія) видає збірку пісень на слова Т. Шевченка для триголосого хору у супроводі фортепіано [28]. Співаник для молоді, виданий у Мюнхені під упорядкуванням Степана Спеха (1963), мав на меті дати новий матеріал для розвитку вокально-хорових навичок та виховання національної свідомості [30].

Більшість творів написана в еміграції (автори О. Бобикевич, С. Спех, А. Гнатишин, І. Недільський, І. Білогруд), інші – з рідної України (народні пісні, твори М. Лисенка, Ф. Колесси). Хоча серед творів є одно та двоголосі, проте переважає триголосся (однорідне та мішане) та мішане чотириголосся. Фактура творів – гомофонно-гармонічна, хоча є твори поліфонічні, з солістами. Збірник пісень для рідних і цілоденних шкіл і курсів українознавства в Канаді за «Програмою» 1977 року [33] засвідчує науковий підхід музичної комісії Крайової Централі Української Шкільної Ради до його укладання. Задум комісії – «поширити серед молоді рідну пісню і зробити її цим виданням більш доступною» [33, с. 3]. Взявши за основу принципи побудови збірника М. Гайворонського, а також використавши частину творів з нього, упорядники розподілили пісенно-хоровий репертуар по класах (від першого по шостий) за принципом – від простого до складного (від одноголосся до мішаного чотириголосся). В кожному класі передбачено твори патріотичні (до свят – Листопадового та державності), духовні (колядки, щедрівки, великодні), тематичні (до роковин Т. Шевченка, Дня Матері, закінчення шкільного року та інших принагідних імпрез). Серед авторів – М. Вербицький, М. Лисенко, С. Воробкевич, О. Нижанківський, Ф. Колесса, А. Вахнянин, К. Стеценко, Я. Ярославенко, композитори діаспори – О. Кошиць, М. Гайворонський, А. Гнатишин, Л. Лепкий, М. Фоменко, В. Безкоровайний, І. Недільський, М. Кравців-Барабаш, С. Спех, О. Бобикевич, о. Б. Ганушевський, Р. Купчинський, В. Витвицький. Більшість пісень написані для виконання а саррелла, інша – у супроводі фортепіано. Заходом Ліги українських католицьких жінок при катедрі св. Йосафата в 1972 р. в Едмонтоні (Канада) було видано співаник «Сонечко» композитора С. Яременка, призначений для музичного виховання дітей в садочках, рідних школах, українських молодіжних організаціях. До книги ввійшло 15 пісень із супроводом фортепіано. Як відзначає М. Дитиняк, всі вони легкі для дитячого сприйняття і виконання, мелодійні, проте супровід вимагає технічно підготовленого піаніста [5, с. 266]. Отже, митці діаспори не випускали з поля зору питань музично-естетичного виховання молоді засобами народно-пісенної та композиторської вокально-хорової творчості. З цією метою писали різноманітні композиції, укладали навчально-методичні посібники, збірники, які не втратили своєї актуальності і для материкової України.

Огляд загальної музичної освіти діаспори ХХ ст. засвідчує збереження і розвиток традицій музичної освіти України, пошук шляхів розвитку її в умовах еміграції з метою збереження національної ідентичності українців. Здобутком діаспори є видання ряду посібників та збірників національних за змістом, які з успіхом варто використовувати у сучасному навчально-виховному процесі української школи.

Список використаних джерел

1. Боднарчук І. До рідних причалів : репортажі з обстеження шкіл у Канаді / Іван Боднарчук. – Торонто, 1979. – 256 с.
2. Боровик М. Століття українського поселення в Канаді (1891–1991) / М. Боровик. – Монреаль – Оттава – Канада, 1991. – 485 с.
3. Боровик М. Українсько-канадська преса та її значення для української меншини в Канаді / М. Боровик. – Мюнхен : УВУ, 1977. – 344 с.
4. В молитві і пісні з Остапом Пицком [автор-упоряд. М. Пінковська]. – К. : Vona mente, 2005. – 191 с.
5. Дитиняк М. Композиторська творчість Сергія Яременка / М. Дитиняк // Західноканадський збірник [упор. Я. Славутич]. – Едмонтон : Канад. НТШ, 1975. – Ч.2. – С. 264–271.
6. Карась Г. Актуалізація музично-педагогічної хорової спадщини українського зарубіжжя в сучасному освітньому процесі України / Ганна Карась // Наукові збірники Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. – Вип. 22. «Музикознавчі студії –2010» : зб. наук. статей. 2010. – Львів : «Сполом», 2010. – С. 185–194.

7. Карась Г. Музична культура української діаспори у світовому часопросторі ХХ століття : [монографія] / Г. Карась. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2012. – 1164 с.
8. Кравець Р. Українці у Великобританії / Р. Кравець // Українська діаспора. – К. – Чикаго, 1994. – Ч. 5. – С. 45–57.
9. Кумка М. Українські школи в Канаді / М. Кумка // Українське шкільництво на Буковині, в Галичині, на Закарпатті та в Канаді. – Прага : [Праці Укр. Пед. Т-ва в Празі.Т.1.], 1932. – С. 60–71.
10. Леник В. Вчора, сьогодні, завтра: до історії Українського Інтернату в Мюнхені / Володимир Леник. – Мюнхен : «Логос», 1990. – 167 с.
11. Наріжний С. Українська еміграція: культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Ч.1. Вид. 2-ге, репринтне [відп. ред. О. Купчинський] / С. Наріжний. – Львів–Кент–Острогож, 2008. – 372 с.
12. Онацький Є. Українці в Південній Америці / Євген Онацький // Українці у Вільному світі : ювілейна книга Українського Народного Союзу (1894–1954) [зред. Л. Мишуга й А. Драган]. – Jersey City, N J: Видання Укр. Нар. Союзу [Б. р.]. – С. 215–232.
13. Перед брамою. Нарис історії Інституту Св. Володимира в Торонто з нагоди його 25-річчя та у рік відкриття його нового будинку / [опрацювала Н. Л. Когуська]. – Торонто ; Вінніпег, 1969. – 127 с.
14. Покальчук Ю. Українці у Великій Британії / Юрій Покальчук. – Львів : Кальварія, 1999. – 144 с.
15. Сапеляк О. Українська спільнота в Аргентині : історико-етнологічний аспект / Оксана Сапеляк. – Львів : «Червона Калина», 2008. – 144 с.
16. Сливинський О. Товариство «Рідна Школа» та його українознавче шкільництво» / О. Сливинський // Українці в Детройті і в Мічігані. Відзначення тисячоліття Хрищення України. – Детройт : Детройтський метрополітальний комітет Українського тисячоліття, 1988. – С. 175–180.
17. [Б. п.] Українознавче шкільництво за межами України // Золоті ворота. – Київ, 1993. – № 3. – С. 34–41.
18. Українці в Детройті і в Мічігані. Відзначення тисячоліття Хрищення України. – Детройт : Детройтський метрополітальний комітет Українського тисячоліття, 1988. – 766 с.
19. Українці в Чикаго й Ілліной. В тисячоліття Хрищення України : зб.-довідник [ред. і упоряд. Д. Маркусь]. – Чикаго, 1989. – 395 с.
20. Філоненко Л. Невідомі музично-педагогічні праці Михайла Гайворонського / Людомир Філоненко // Народна творчість та етнографія. – 1993. – №3. – С. 28–32.
21. Фодор З. Шкільництво національностей у Словацькій Соціалістичній Республіці / З. Фодор. – Пряшів : Укр. відділення Братіславського Словацького пед. вид-ва, 1988. – 37 с.
22. Чикаго – Шевченкові : пропам'ятна книга в соті роковини смерті. 1861–1961 [ред. М. Семчишин]. – Чикаго : Укр.-Американська видав. спілка в Чикаго, 1961. – 87 с.
23. Ювілейні спомини: 1902–1952 : в п'ятдесятя річчя Провінції Христа Царя згромадження сестер служебниць Пресвятої Непорочної Діви Марії = Jubilee Memoir. – Торонто: [б. в.], 1952. – 160 с.
24. Яцків О. Євсей Мандичевський – музикознавець, композитор, педагог / Орест Яцків // Musica Galiciana. Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich (od doby piastowsko-książęcej do roku 1945). Tom III / [pod redakcją Leszka Mazepy]. – Rzeszów: Wydawnictwo wyższej szkoły pedagogicznej, 1999. – С.237–253.

Навчально-методична література

25. Васьиль П. Методичний посібник з музичного виховання для 4 класу основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Павло Васьиль, Андрій Каршко. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978. – 92 с.; Васьильова О. Методичний посібник з музичного виховання для 5 класу основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Олена Васьильова, Павло Васьиль. – Bratislava:

- Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. – 90 с.; Васьільова О. Методичний посібник з музичного виховання для 7 класу основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Олена Васьільова, Павло Васьіль. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982. – 75 с.
26. Васьільова О. Музичне виховання для 3 класу основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Олена Васьільова, Петро Дзіяк. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978. – 92 с.; Васьіль П. Музичне виховання для 4 класу основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Павло Васьіль, Андрій Каршко. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. – 99 с.; Васьіль П. Музичне виховання для 7 класу основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Павло Васьіль, Олена Васьільова. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1982. – 119 с.; Васьільова О. Музичне виховання для 5 класу основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Олена Васьільова, Павло Васьіль. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. – 123 с.
27. Гайворонський М. Співаник для дітей дошкільного і шкільного віку / Михайло Гайворонський. – Друк. вид. Укр. Пед. т-ва, Львів, 1922. Перевидано: К.: Муз. Україна, 1993. – 127 с. за виданням: Гайворонський М. Збірник українських народних пісень для молоді. – Саскатун, Канада : Вид. Укр. книгарні, 1946. – 143 с.
28. Гнатишин А. Співаймо. Пісні для української молоді у дво і трьох-голосному укладі в супроводі фортепіано. Репертуар на національні релігійні свята / Андрій Гнатишин. – Musicverlag Josef Dörr Wien V, 1974. – 55 с.
29. Дерев'яник А. Збірник пісень для 5-8 класів основної школи з українською мовою навчання та з вивченням української мови / Анна Дерев'яник, Микола Перташовський. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. – 175 с.
30. «Євшан-зілля». Співаник для молоді / нотна графіка і технічне упоряд. С. Спех. – Мюнхен: Накладом Українського Християнського Об'єднання Молоді в Німеччині, 1963. – 92 с.
31. Збірник пісень для дитячих і мішаних хорів / упоряд. Юрій Цимбора. – Пряшів: КСУТ ЧССР, 1978. – 97 с.
32. Збірник пісень для 1–6 класу загальноосвітньої школи. Вид I-е. / упоряд. Л. Коленко. – Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1955. – 103 с.; Збірник пісень для 1–6 класу загальноосвітньої школи. Вид II-е. / упоряд. Л. Коленко. – Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1957. – 104 с.
33. Збірник пісень для рідних і цілоденних шкіл і курсів українознавства за «Програмою» 1977 року. У 100-річчя композитора Станіслава Людкевича / опрацювали: Сестра Ювіналія, ПНДМ, Марія Павлишин, Квітка Зорич-Кондрацька. – Торонто : Вид-во : Музична Комісія КЦУШР, 1979. – 66 с.
34. Любимов А. А. Песни для детского сада, начальной школы и пионеров / А. А. Любимов. – Братислава: Государственное изд-во, 1952. – 176 с.
35. Співанник : для українських шкіл в Америці / впорядкував [з передм.] і теорію написав Євген Якубович. – Філядельфія: Накладом Сиротинця в Філядельфії, Па, 1918. – 135 с.

The article considers peculiarities of general music education of Ukrainian Diaspora of XX century: structure and typology of educational establishments in different countries of the world; forms of general music education; software and educational-methodological support of educational process. There were distinguished the figures of leading music pedagogues and role of diaspora composers in educational-methodological support of music educational process, in particular, creation of songbooks, and collections of vocal-choral and instrumental works.

Key words: *general music education, educational establishments, educational-methodological support, composers, diaspora*

УДК 378.016:786.2

Карташова Ж. Ю.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості формування творчо-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики у процесі інструментальної підготовки.

Ключові слова: виконавська художня майстерність, відчуття, інструментальна діяльність, музичне мислення, технічна вправність.

У сучасній соціокультурній ситуації музична педагогіка покликана розробляти прогресивні форми навчання, створювати нові технології з метою оновлення навчально-виховного процесу і підвищення його ефективності. До першочергових завдань, які стоять перед музично-педагогічними навчальними закладами, є подолання у інструментальній підготовці студентів розриву між художніми задумами, інтерпретаційними намірами і технічними можливостями, намагання досягнути цілісного формування усіх його виконавських якостей. За таких умов особливого значення набуває проблема виконавської майстерності майбутніх учителів музики.

Проблемі формування виконавської майстерності вчителя музики присвячені науково-методичні дослідження таких авторів, як: Л.Арчажникова, І.Мостова, В.Муцмахер, Г.Ніколаї, Г.Падалка, Ю.Цагареллі, Т.Юник та ін. Специфіка процесу полягає у тому, що теоретична розробка цієї проблеми спричиняє вади практичного характеру, які пов'язані з недостатністю творчого спрямування навчальної діяльності студентів, відсутністю достатньої уваги до формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики, слабкою орієнтацією навчального процесу на вироблення у студентів умінь та навичок самостійної виконавської інтерпретації музичних творів тощо.

Аналіз наукової літератури та дослідження практики засвідчують, що у музично-виконавській підготовці інструменталістів переважає декларативно-функціональний підхід, копіювання чужого досвіду, здебільшого застосовується методика виховання інструментально-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору. Згідно з традиційними методиками (Б.Струве, А.Ямпольський, Ю.Янкелевич та ін.), формування виконавської техніки здійснюється локально-адаптивно, тобто викладач регулює зміст та обсяг професійної інформації відповідно до рівня підготовленості студента. При цьому ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно значущі і суспільно прийнятні механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців. Недостатньо враховуються можливості рефлексії, яку сучасна теорія і методика навчання музики (О. Рудницька, В. Федорчук, О. Андрейко та ін.) трактує як засіб ефективного розвитку митця.

Мета статті – розкриття психолого-педагогічних особливостей формування виконавської майстерності студента-інструменталіста мистецьких факультетів, виявлення основних факторів та чинників, що в тій чи іншій мірі впливають на вдосконалення професійних якостей майбутнього вчителя музики.

Музично-виконавська майстерність – це властивість особистості, яка сформована в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості.

Якість виконання твору студентом-інструменталістом залежить від багатьох чинників, серед яких найважливішими є музичні здібності, технічна та художня майстерність, яка суттєво залежить і від багатьох суб'єктивних та об'єктивних факторів. Серед суб'єктивних чинників, як найбільш істотні, можна виділити емоційний, фізичний стан музиканта, стан його здоров'я,

рівень вивчення твору тощо. До важливих об'єктивних факторів можна віднести якість та технічний стан музичного інструмента, гігієнічні та фізичні умови виступу. Разом з тим для переважної більшості педагогів, які прагнуть підготувати виконавця високого рівня, на перший план виступають музичні здібності. Очевидним є те, що про високу якість виконання твору можна говорити тоді, коли музичні здібності виступають у єдності з виконавською майстерністю. Формування майстерності вимагає копіткої праці не тільки музиканта-виконавця, але й його педагога, використання новітніх підходів та методів навчання.

Музиканти прагнуть все глибше переживати музику, краще її розуміти, досконало запам'ятовувати зміст, який призначений для засвоєння, працювати більш економно й ефективно, краще вчитися, грати і творити. Композитори прагнуть здобувати визнання слухачів, писати твори щоразу на найвищому артистичному рівні. Досягнення поставлених цілей можливе тоді, коли процес навчання і виховання у школі та позашкільних закладах буде пристосований до можливостей особистості, до конкретних потреб майбутньої спеціальності і життєвої практики. Відсутність раннього усвідомлення суспільної придатності в конкретній професійній праці призводить до того, що навчання є формальним, поверховим і не дає того результату, який можна досягнути при навчанні з чітким усвідомленням практичної цілі.

Сама, наприклад, досконалість мислення, технічна вправність пальців, вміння грати гами, пасажі та етюди, теоретичне знання гармонії без глибоких, сильних зацікавлень певною практичною діяльністю та без пов'язання з практикою, характеризує скоріше слабкого ремісника. Треба визнати, що часто музичні школи готують таких ремісників і, якщо з цих шкіл виходять потенційні артисти, то часто завдяки власній активності та самостійності, навіть всупереч програмам школи. Типовим прикладом може бути кар'єра композитора К.Шимановського, який в консерваторії, як відомо, мав не найкращі оцінки.

Успішне навчання музиці з опорою на опрацьовані програми, які поєднують потребу майбутньої спеціальності з розвитком індивідуальних здібностей, неможливе без знання законів, що керують функціонуванням психіки. Щоб правильно індивідуалізувати музичне навчання та виховання, обов'язково треба знати проблематику особистості, особливо здібності (як музичні, так і інші), а також методи діагностування та визначення рівня їх розвитку. Багато з цих проблем можна розв'язати, якщо будемо знати психологічні основи підготовки музиканта та його артистичної діяльності. Інакше кажучи, що потрібно зробити, аби рівень художньої техніки музиканта довести до високого рівня майстерності. Зрозуміло, що перш за все треба знати ті фактори, від яких залежить художня майстерність музиканта.

Музика – прекрасне мистецтво, естетичний вираз якого формується художнім кліматом епохи. Вона має свої глибокі таємниці, особливу силу та роль у формуванні особистості. Тому це мистецтво у своїй педагогічній діяльності використовував видатний композитор Дмитро Кабалевський. Він вважав, що "... музика, як кожне мистецтво, допомагає дітям пізнавати світ та виховує дітей, причому виховує не тільки їх художній смак і творчу уяву, але й любов до життя, до людини, до природи, любов до своєї батьківщини, інтерес і почуття дружби до народів інших країн" [1, с. 89].

Питання прогнозування досягнень в музичній діяльності є надзвичайно важливе як з точки зору теорії, так і практики. Про це свідчить потреба наукових досліджень музикантів-виконавців та музикантів-педагогів.

Постійне зростання необхідності піднесення ефективності навчання, швидкий зріст вимог до музикантів, необхідність вірної селекції молоді, яка прагне навчатися музиці, як і великі кошти, необхідні для навчання, обумовлюють, що дослідження цього питання були і проводяться сьогодні.

Погляд досвідчених музикантів-педагогів, як і систематичні дослідження, вказують на те, що вплив на успіх підготовки музикантів-інструменталістів мають, перш за все, такі фактори:

- інтелігентність (загальні здібності);
- музичні здібності;
- анатомічні властивості;

- властивості особистості;
- інтереси;
- мотивація;
- суспільно-економічне обумовлення;
- методи учіння та навчання музиці.

Відомо, що художня плідність музичної діяльності виконавця-інструменталіста залежить від багатьох факторів. Серед чинників, що в тій чи іншій мірі впливають на успіх музиканта-інструменталіста, більшість дослідників цієї проблеми виділяють такі:

- специфічно музичні здібності;
- загальна інтелігентність (загальні здібності);
- властивості особистості;
- біографічно-середовищні чинники;
- технологія індивідуальної праці.

Жоден з цих виокремлених чинників, взятий окремо, не визначає ні рівня, ні художньої цінності музичних досягнень. Роль кожного з них є відносною і залежить від контексту решти факторів.

Говорячи про художню майстерність музиканта-виконавця, слід зауважити, що серед значної кількості факторів, від яких залежить рівень цієї майстерності, варто виділити: технічні засоби гри на інструменті, пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольову сферу та індивідуально-типологічні властивості музиканта (характер, здібності, темперамент).

Кожна діяльність, чи то буде живопис, чи адміністративна праця, музика чи механічна обробка матеріалів, архітектура чи землеробство, втягує людину повністю, повністю використовує його психіку. Немає такої діяльності, з якої можна було б виключити мислення, уявлення, переживання відношення до її змісту, виконання рухових дій, спостереження того, що і як робиться. Всі процеси отримування, перероблення інформації, а також реалізація цілей та завдань беруть участь в кожній діяльності [2, с. 117]. Може бути різний їх обсяг, різна роль в окремій дії, але всі ці процеси завжди мають місце, немає їх поза діяльністю. Немає ані мислення для самого мислення, ані спостереження, ані уявлення самих для себе. Мислення, яке впорядковує та систематизує, представляє їх окремо, але тільки в плані споглядання з різних сторін на ту саму складну цілісність людської діяльності. Якщо немає їх поза діяльністю, не можуть існувати і перед нею. Не буває так, що людина спочатку спостерігає, думає, уявляє собі, маніпулює, а пізніше розпочинає на основі всього того діяти, але з самого початку є активною, спостерігаючи, мислячи, уявляючи собі, маніпулюючи діє способом все складнішим. Так діється протягом всього життя, причому те, як і що вона спостерігає, про що думає, що уявляє собі тощо, залежить від виду та характеру її діяльності. Може бути так, що в одних діях на перший план висувається мислення, в інших – уява, а ще в інших – маніпулювання. Однак не може бути так, щоб в котрійсь дії не було якоїсь з них.

Накопичення знань, навичок та вмінь є умовою опанування гри на різних музичних інструментах, в тому числі й на гітарі. В цьому беруть участь такі основні психічні пізнавальні процеси як відчуття, спостереження, пам'ять, мислення, уява, що завжди супроводжуються увагою.

Пізнання об'єктивної дійсності, а також життя людини здійснюється за допомогою психічних процесів в їх єдності. Однак серед них є більш складні і менш складні. Менш складні – це процеси чуттєвого пізнання. До них відносяться відчуття та спостереження. Вони є основою перебігу більш складних процесів і зазнають на собі їх впливу. Кожен з пізнавальних психічних процесів має свої якості та закономірності і може виступати у психічній діяльності як провідний або як допоміжний.

В музичній діяльності піаніста, як і будь-якого виконавця-інструменталіста, відіграють певну роль всі пізнавальні психічні процеси. На різних етапах оволодіння виконавською майстерністю роль окремих процесів чи їх властивостей змінюється. В цій нашій праці не плануємо характеризувати всі пізнавальні психічні процеси, їх види і властивості – це завдання для загальної психології. Не будемо також розглядати їх значення на початковому етапі

навчання гри на інструменті. Спробуємо звернути увагу лише на ті види психічних процесів, їх властивості та закономірності, від яких залежить виконавська художня майстерність.

Для усвідомлення того, про що йде мова, варто навести визначення понять *відчуття* та *сприймання*.

Відчуття – найпростіший пізнавальний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ матеріального світу, а також внутрішнього стану організму при безпосередній дії матеріальних подразників на відповідні рецептори [3, с. 58].

Відчуття, сенсорика завжди більш або менш пов'язані з моторикою, з дією. По-перше, це є початковим моментом сенсорно-моторної реакції, а, по-друге, це – результат свідомої дії диференціації, виділення у спостереженні окремих якостей чуття.

Відчуття, як найпростіший процес безпосереднього пізнання дійсності, дозволяє здобування зорової, звукової (слухової), смакової, дотикової, рухової, температурної, больової інформації, а також інформації, пов'язаної зі станом рівноваги організму [4, с. 23].

Органи чуття, по-суті, виконують роль фільтрів енергії, через які проходять відповідні зміни середовища.

Аналізуючи вплив відчуттів на формування виконавської художньої майстерності, особливу увагу потрібно звертати на такі властивості та закономірності відчуттів, врахування яких безпосередньо обумовлює розвиток музичних здібностей та виконавських навичок і вмій. До цих властивостей та закономірностей відносяться:

- якість відчуттів;
- інтенсивність відчуттів;
- тривалість відчуттів;
- адаптація;
- взаємодія аналізаторів (відчуттів);
- синестезія.

Окреслені основні властивості та закономірності відчуттів, як відомо, мають велике значення при слуханні музики і це явище ґрунтовно досліджене як вітчизняними, так і зарубіжними музикознавцями та психологами. Проте треба зауважити, що художня майстерність виконавця залежить також від вище зазначених властивостей та закономірностей.

Якість відчуттів – властивість, що дозволяє відрізнити одні відчуття від інших того самого виду. Для музиканта найважливішими якостями відчуттів є відчуття висоти звуку та його тембра. Відомо, що висота звуку залежить від частоти коливань звукової хвилі. Людина може сприймати звуку, частота яких знаходиться в межах 16-20000 герц. Тембр відображає акустичний склад звуку, тобто кількість, послідовність та відносну силу окремих тонів (обертонів) (гармонійних і не гармонійних). Згідно з теорією Гельмгольца, тембр звуку залежить від того, які гармонійні верхні тони додаються до основного тону і від відносної сили кожного з них. Велику роль в наших слухових відчуттях відіграє тембр [5].

Інтенсивність відчуттів – це їх кількісна характеристика. Вона визначається гучністю (силою) звуку та порогами чутливості (нижнім, верхнім та диференційним).

Майстерність виконання відзначається тим, що не тільки з великою точністю виконується твір, але й звертається особлива увага на зміни агогіки, динаміки, акцентуацію, темброву експресію, тощо. Маніпулювання гучністю звуків дозволяє виконавцю надавати музичному творові додаткового забарвлення і викликає у слухача багатий музичний (і не тільки) образ, впроваджуючи його в світ переживань.

Розглядаючи інтенсивність відчуттів як властивість, треба пам'ятати про пороги чутливості. Нижній поріг чутливості – це мінімальна сила звуку, що здатна викликати слухові відчуття. Однією з складових виконавської майстерності є здібність оцінити умови виконання (технічні можливості інструмента, акустичні властивості концертного залу тощо) музичного твору так, щоб його фрази, фрагменти, які виконуються на найнижчому рівні гучності (*pp*) слухач чув. Щоб не було так, коли виконавець чує те, що грає, а для слухача ці звуки є підпороговими (не сприймаються, вони до нього не доходять, він їх не чує). Варто в процесі

виконання враховувати і фізичний стан слухачів. Відомо, що в стані втоми нижній поріг чутливості підвищується. Це означає: якщо гра була такою тихою, що не втомлений слухач ледве сприймав звуки, то втомлений може зовсім нічого не почути.

Верхній поріг чутливості – це максимальна сила звуку, при якій ще виникають адекватні слухові відчуття. Це означає, що коли гучність звуку підвищиться порівняно з тією, яка визначає верхній поріг чутливості, то слухач, замість того, щоб насолоджуватися музикою, буде відчувати біль у вухах. Виходячи з цього, можна стверджувати, що надто гучне виконання твору не сприяє передаванню музикантом колориту та чарівності звучання, а викликає у слухачів негативні почуття. Така ситуація можлива тоді, коли виконавець користується технічними пристроями підсилення звуку. Невміле використання такого підсилення та неврахування акустичної властивості концертного залу може призвести до такого підвищення сили звуку, яке перебільшує можливість сприйняття у верхньому порозі чутливості.

Диференційний поріг чутливості (поріг розрізнення). За допомогою органів чуття ми можемо не тільки констатувати наявність чи відсутність того або іншого подразника, але й розрізнити подразники за їх силою та якістю. Мінімальна різниця між двома подразниками, яка викликає ледь помітну різницю відчуттів, називається порогом різниці або різницею порогом, диференційним порогом. Якщо нижній та верхній порогови чутливості – це порогови абсолютні, то поріг розрізнення є порогом відносним. Яке значення має диференційний поріг чутливості для музиканта взагалі і для гітариста зокрема?

Відомо, що одним з найважливіших факторів, що визначають рівень музичних здібностей та майстерності, є музичний слух. Музичний слух – це здібність диференціювання висоти, тембру і гучності звуку. В ньому розрізняють слух абсолютний і відносний (релятивний).

Абсолютний слух – це властивість слуху розпізнавати та відтворювати висоту звуків без їх порівнювання зі звуками відомої висоти. Багато фахівців (як музикантів, так і психологів) вважають, що цю вроджену властивість, мають приблизно 10% людей. Вона вважається найвищим рівнем музичних здібностей. Однак більш глибокий аналіз даного явища показав помилковість такого погляду. З одного боку, абсолютний слух не є обов'язковою властивістю музичності: багато видатних музикантів не мали його (Чайковський, Шуман і ін.). З іншого боку, наявність абсолютного слуху не гарантує успіхів в музичній діяльності. Так, наприклад, В. Кьохлер описує студентів консерваторії з абсолютним слухом, які знаходилися на дуже низькому рівні розвитку у музичному відношенні [6, с. 85]. Тому не варто перебільшувати значення абсолютного слуху.

Відносний (релятивний) слух – це здібність визначати висоту звуків, порівнюючи їх зі стандартним звуком встановленої висоти. Відомо, що ця здібність розвивається за допомогою сольфеджіо. Дослідження свідчать, що для звукової чутливості цей поріг дорівнює 0,1. Це означає: якщо висота звуку в порівнянні з іншим зміниться на 0,1 тона, то музикант цю зміну зауважить. Особа з відносним слухом вимагає певного пункту виходу – тону, поданого на початку. Спираючись на цей тон при одночасному врахуванні його висоти і висоти наступних звуків, вона оцінює відношення між звуками.

Поріг різниці для кожного аналізатора (в тому числі і слухового) є постійним (закон Вебера-Фехнера). Однак результати досліджень свідчать про можливість суттєвого зниження порогів різниці висоти звуку навіть за допомогою короткотривалих вправ. Тому відносний слух є важливішим, ніж слух абсолютний.

Тривалість відчуттів – це їх часова характеристика. Ця властивість відчуттів виявляється у реагуванні на звуки. Конкретно вона характеризується часом реакції і послідовними образами.

Час реакції – це час від початку дії звукового подразника і відповіддю (руховою, емоційною та ін.) на нього, тобто, якщо слухач почує звук, то він зреагує на нього не відразу, а через деякий час. Час реакції (швидкість реакції, латентний час реакції) залежить від багатьох факторів: стану втоми, емоційного збудження, наявності сторонніх подразників, але найбільше – від типу і властивостей нервової системи.

У виконавській діяльності час реакції має важливе значення. Він полягає в тому, що не кожен музикант може вивчити і зразу виконати музичний твір в дуже швидкому темпі, бо він не має для цього фізіологічного обумовлення. Це означає: фізіологічні процеси протікають так сповільнено, що людина фізично не в змозі виконувати швидкі рухи, швидко реагувати на різні ситуації, з якими стикається під час виконання твору.

Підсумовуючи сказане, варто звернути увагу на те, що при доборі репертуару музикант-інструменталіст повинен усвідомлювати чи темп виконання обраного твору відповідає його можливостям швидко реагувати. Якщо цього не дотримуватися, то важко буде виконати твір на високому художньому та технічному рівні, або виконання буде вимагати дуже багато фізичних і психічних зусиль. Удосконалюючи свою майстерність, виконавець повинен пам'ятати, що різного характеру вправи і тренування не можуть призвести до істотного скорочення часу реакції, бо він обумовлений властивостями нервової системи, які практично не змінюються від народження.

Взаємодія аналізаторів (відчуттів) проявляється ще в одному виді психічних явищ – синестезії. Синестезія – це виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора. Вона спостерігається в різноманітних видах відчуттів, але найчастіше зустрічаються зорово-слухові синестезії, коли звукові подразники викликають зорові образи.

Так званий “кольоровий” слух є певною специфічною психічною властивістю окремих людей, коли слухач одночасно “бачить” в своїй уяві музику, яку слухає, у вигляді конкретних кольорів. Здібність асоціювання звучання з кольором може бути більш або менш тривалою і проявлятися в різних формах. Наприклад, у О. Скрибіна і М. Римського-Корсакова вона проявлялася в асоціюванні окремих тональностей з певними кольорами. Цікаво, що у обох цих композиторів відмічалось, невелике співпадання асоціацій тональність-колір.

Рідкісне співпадання таких асоціацій при сприйманні музики окремими людьми, яке відмітив П. Фарнсфорт, однак не є достатнім, щоб стверджувати існування якогось закону чи навіть закономірності про відповідність **тональність-колір**. Можна припустити, що таке співпадання у О. Скрибіна і М. Римського-Корсакова скоріше пояснюється подібністю їх композиторського досвіду. Сам колір у М. Римського-Корсакова, як стверджує Б. Теплов, не є чимось абстрактним, а пов'язується з більш складним явищем, як, наприклад, пора року: тональність *A-dur* є не тільки розова, ясна, але і весняна, молода, квітуча, ранкова; *H-dur* є не тільки сапфірова, але і грізна (небезпечна), зловорожа, бурхлива. Б. Теплов пояснює ці асоціації емоційними зв'язками. Кожна тональність для композитора має виразне емоційне забарвлення, свій характерний настрій, який викликає відповідні зорові образи (найчастіше пов'язані з природою); домінуючий колір в тих образах та видах стає кольором даної тональності [7, с. 128].

Яке ж значення має явище синестезії для художньої майстерності виконавця? На перший погляд – жодного, але це тільки так видається. Немає сумніву в тому, що один з аспектів художньої майстерності виконавця – це його вміння “увійти в образ”. Якщо в процесі гри у виконавця легко і яскраво виникають зорові образи, як відповідь на звукові образи (тональність, тембр тощо), то це свідчить про рівень його виконавської інтерпретаторської майстерності.

Звичайно, не кожен виконавець має такі здібності, але в певній мірі ці здібності (як і інші) можна розвинути. Психологічним детермінантом такої можливості є взаємодія аналізаторів і вправ (вправляння).

Отже, майстерність музичного виконавства трактується як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи. Виконавські здібності музикантів-інструменталістів знаходять місце в структурі психіки як якості мозку відображати об'єктивний світ, каналізуючи ці якості по конкретних психічних функціях. Операційні механізми засвоюються індивідом у процесі виховання і навчання, у загальній соціалізації, де виховання й навчання

постають головним чинником розвитку даних здібностей. Вони не можуть бути привнесені ззовні, а завжди несуть у собі відбиток індивідуальності; зовнішні впливи обов'язково переломлюються через її внутрішні умови, а також певною мірою входять до складу вихідних умов навчання, створюючи якісну своєрідність – індивідуальний профіль обдарованості студента-інструменталіста.

Список використаних джерел

1. Кабалеvский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д.Б. Кабалеvский // 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – с. 89.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П. и др. Общая психология. Учебн. для студентов пед. ин-тов. / Под ред. А.В.Петровского.- 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
4. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин // Учеб. пособие для спецкурсoв. –Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 1971. – 119 с.
5. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 628 с.
6. Köhler W. Tonpsychologie. Handbuch der Neurologie des Ohres / W. Köhler. – Berlin: 1923. – За: Wierszyłowski J. Psychologia muzyki. Wydanie 2, rozsz. – Warszawa: PWN, 1979. – 380 s.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов // Избранные труды: В 2-х т. Т.II – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

The psychological and pedagogical pre-conditions of forming of creatively performance trade of future music teacher in the process of piano preparation are described in the article.

Key words: *performance artistic trade, feeling, instrumental activity, musical thought, technical adroitness.*

УДК 378. 091.212:005.963

Лабунець В. М.

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У пропонованій статті розглядаються особливості підвищення кваліфікації вчителя музики в системі неперервної освіти з урахуванням специфіки його професійної діяльності, окреслено пріоритетні завдання курсової перепідготовки як структурної ланки післядипломної освіти учителів музики.

Ключові слова: *неперервна освіта, підвищення кваліфікації, перепідготовка, професійна майстерність, компетентність, художньо-практична діяльність, методи навчання.*

У Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ ст. визначено, що державна політика щодо неперервної освіти здійснюється з урахуванням світових тенденцій й розвитку освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін [1].

Неперервна освіта на сьогодні має своєрідний статус у педагогіці та психології. Неперервна освіта реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які є продовженням попередніх і передбачають підготовку до можливих наступних ступенів.

Століття високих технологій, істотних змін в умовах праці, різноманітних шляхів у становленні професійної кар'єри людей вимагає від кожного члена суспільства навчання і професійного вдосконалення впродовж усього життя. Особливої гостроти в сучасних умовах набуває освіта дорослих (андрагогіка), яка є складовою неперервної освіти.

Нині найважливішим завданням неперервної освіти є створення умов для всебічного гармонійного розвитку кожної людини незалежно від віку та попередньо здобутої професії чи спеціальності. Єдність цілей неперервної освіти і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднується з її варіативністю, різноманітністю типів освітніх закладів, педагогічних технологій та форм державного управління.

Педагогічна майстерність вчителя музики загальноосвітньої школи не є статистичним станом, тому що вимоги до суб'єктів навчально-виховного процесу і до освітніх технологій постійно змінюються й мають дискретний характер. Тому однією з умов підтримування високого рівня педагогічної майстерності є постійний особистісний розвиток вчителя музики як особистості, і як фахівця. Реалізувати цю умову вчитель музики може через систему підвищення кваліфікації.

Підвищення кваліфікації вчителя музики розглядається нами як складова неперервної освіти, основним завданням якої є удосконалення професійної діяльності, поза якою неможливий розвиток, самореалізація особистості. Проте всі форми освіти дорослих не є достатньо ефективними, тому що вони базуються не на розумінні необхідності навчання, не на бажанні суб'єкта навчатися, а на примусовому їх проходженні.

Теоретико-прикладні аспекти наступності загальної і професійної підготовки молоді, неперервної освіти дорослих висвітлені у працях відомих українських вчених: С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоевої та інших. Різні аспекти функціонування системи неперервної освіти досліджувалися в роботах А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, В. Козакова, А. Кузьмінського, В. Паламарчук, І. Харламова та інших. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Г. Гребенюк, Е. Лузік, Л. Романишина, О. Семенов, Л. Хомич та інші.

У працях вчених на прикладі різних педагогічних систем розкрито шляхи підвищення ефективності педагогічного процесу професійних закладів освіти за умови забезпечення його цілісності, підкреслюється, що глобально-цілісне розуміння освітньої сфери та її підсистем має суттєве значення для розв'язання складного комплексу проблем неперервної професійної освіти.

Аналіз наукової літератури і практичної діяльності закладів освіти свідчить, що проблема підвищення кваліфікації учителів музики практично не досліджувалася, особливо з точки зору системи неперервної освіти.

Мета статті – розкриття психолого-педагогічних особливостей підвищення кваліфікації учителів музики через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу навчання в системі неперервної освіти.

У структурі сучасної системи освіти усе більш широке поширення одержують різні види і форми неперервного навчання, основною задачею якого є прагнення до постійного придбання нових знань, умінь і навичок у різних видах діяльності. Щоб неперервно поповнювати знання, переучуватися і перекваліфіковуватися в наше динамічне XXI століття, людина повинна вміти самостійно поповнювати свої знання, тобто учитися. Це уміння пронизує всі сфери життя і діяльності людини і складає необхідну передумову для неперервної освіти.

Підвищення кваліфікації – найбільш гнучка й оперативна підсистема неперервної освіти, яка може мобільно відгукуватися на запити суспільства, здатна реалізувати питання самовдосконалення вчителя, сприяє збагаченню та підвищенню його професійного рівня.

До недавнього часу в педагогіці широко використовувався термін “післявузівська освіта”. Частина освітян розглядали післядипломну освіту як “післябазову освіту”. Поняття “післяди-

пломна освіта”, яке активно увійшло в міжнародну практику з середини ХХ століття, семантично обіймає і звичайне підвищення кваліфікації.

На початок свого розвитку післядипломна освіта фахівця ототожнювалася з підвищенням кваліфікації. І тільки значно пізніше вона стала важливою складовою єдиної системи неперервної освіти. В зарубіжній літературі така освіта дорослих має назву “інституціональна освіта”.

- Ми погоджуємося з В. Семиченко, яка вважає, що освіта дорослих – трансформація наукових та методичних ідей у педагогічну та музично-виконавську практику;
- впровадження сучасних особистісно-орієнтованих методів і форм організації освітнього, навчально-виховного процесу;
- освоєння інформації про наявні сучасні мультимедійні засоби музичного навчання;
- формування системи знань, вмінь та навичок вчителя музики як конкурентоспроможного фахівця;
- ознайомлення з передовим досвідом учителів музики та керівників художніх дитячих колективів тощо.

Метою першого (післявузівського) підвищення кваліфікації учителів музики є:

- отримання базових знань з психології, педагогіки, методики музичного виховання, вмінь та навичок їх використання у навчально-виховному процесі освітнього закладу;
- оволодіння сучасними ефективними технологіями організації навчально-виховного процесу, контролю рівня знань і вмінь;
- ознайомлення із сучасними проблемами мистецтвознавства та культурології;
- поглиблення знань, розвиток вмінь та навичок з фахових дисциплін (музичний інструмент, диригування, вокал);

Метою повторного підвищення кваліфікації учителів музики вважається поглиблене удосконалення професійної майстерності (методика роботи з дитячими колективами художньої творчості, організація позакласної роботи, проведення позашкільних виховних заходів).

Основним завданням, що постає перед системою підвищення кваліфікації учителів музики, є завдання необхідності переходу від інструктивно-інформаційної, особистісно-відчуженої взаємодії зі слухачами курсів до задоволення їх освітніх та творчих потреб, тобто до особистісно-орієнтованої взаємодії у навчанні.

Навчальний процес у системі підвищення кваліфікації учителів музики – це зміна стану управлінської, навчально-пізнавальної діяльності викладачів та слухачів, в ході якої досягають поставлені цілі навчання. Цей процес умовно можна поділити на дві стадії: стадія проектування та стадія безпосереднього функціонування.

В. Пуцов зазначає, що для розуміння сутності навчального процесу в системі підвищення кваліфікації на стадії проектування потрібно звернути увагу на такі положення:

1. Для підвищення ефективності управління навчальним процесом, якісного його функціонування необхідно сформулювати його системне бачення. Тобто бачити його не тільки як цілісне утворення, але і в елементному складі. Тому для того, щоб впливати, треба у всіх деталях знати, на що впливати, чим керувати;
2. Навчальний процес повинен будуватися у відповідності з визначеною логікою, з урахуванням психологічних особливостей слухачів [3].

Організація навчального процесу в системі підвищення перекваліфікації має здійснюватися поетапно:

- організаційно-установчий етап: створення психологічного фундаменту активності слухачів; чітка установка певної діяльності, окреслення перспективи; поставлення мети;
- регулятивно-навчаючий етап: озброєння слухачів теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками по виконанню своїх функціональних обов’язків; внесення корективів у знання і вміння, отримані раніше;

- операційно-діяльнісний етап – полягає у відпрацюванні вмінь та навичок, об'єктивно необхідних для виконання своїх функціональних обов'язків;
- контрольно-оцінювальний етап – *увага* приділяється не стільки формальній фіксації того, що знає чи не знає слухач, скільки виявленню недоліків навчальної діяльності, отриманні інформації про те, які знання, вміння та навички здобули (не здобули) слухачі, що необхідно для подальшого удосконалення процесу навчання.

Таким чином, кожен з означених етапів має велике значення для ефективного функціонування організації процесу навчання у системі підвищення кваліфікації учителів музики, а саме:

- елементи кожного з етапів, вступаючи у взаємодію, в певну систему взаємовідносин, створюють навчальний процес і сприяють підвищенню його ефективності;
- кожен з етапів, це складова частина навчального процесу, яка має свій специфічний зміст, форми, методи та результати;
- поетапна організація навчального процесу дає можливість більш чіткіше, логічніше його організувати;
- поетапна організація навчального процесу створює умови для його цілеспрямованого управління.

Підвищення кваліфікації вчителя музики є складною динамічною системою, яка об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані компоненти (теоретичний, методичний, практичний) і структурні елементи (предмети психолого-педагогічного, музично-теоретичного та інструментально-виконавського циклів), кожен з яких виконує свої специфічні функції. Усі компоненти процесу навчання утворюють інтегративну цілісність, яка має спільну мету, спільні принципи, єдину внутрішню організацію, для якої характерні взаємозв'язок і взаємозалежність усіх структурних компонентів.

На думку вчених, вибір раціональних методів навчання в системі підвищення кваліфікації – справа дуже складна. Н. Ващенко звертає увагу на такі особливості, які слід враховувати при виборі методів навчання:

- комплексний характер мети навчання (ознайомлення з навчальною інформацією, засвоєння нових знань, оволодіння вміннями і навичками, удосконалення професійної майстерності, розвиток загальнокультурного рівня);
- короткотерміновість навчання і необхідність засвоєння слухачами великого обсягу знань;
- необхідність активізації пізнавальної діяльності слухачів;
- наявність у слухачів базової освіти й практичного досвіду;
- загублені слухачами у процесі практичної діяльності навички навчальної роботи;
- зв'язок пізнавальної діяльності слухачів з професійною діяльністю;
- необхідність оперативно застосовувати оптимальні знання в їх практичній роботі [4].

У загальноприйнятому розумінні методи – це способи цілеспрямованого впливу суб'єкта на керований об'єкт для досягнення поставленої мети. У нашому випадку реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин вимагає ретельного добору методів впливу на особистість дорослої людини.

Дослідження педагогів і психологів довели, що засвоєння знань, умінь та способів діяльності відбувається на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття і запам'ятовування; застосування знань та способів діяльності за зразком чи в подібній ситуації; творчого застосування. Методи навчання повинні забезпечити досягнення усіх рівнів засвоєння.

Сьогодні, коли активно впроваджуються інноваційні технології у процес освіти, методи навчання доцільно поділити на традиційні та інноваційні. На нашу думку, найбільш доцільніша класифікація методів навчання запропонована Ю.Бабанським, який узагальнив і систематизував уявлення щодо традиційних методів навчання на основі методології цілісного підходу до діяльності [5]:

- методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності слухачів: ці методи забезпечують процес засвоєння особистістю навчальної інформації (словесні, наочні,

практичні методи передачі та сприйняття інформації, індуктивні, дедуктивні, репродуктивні, пошукові, ділові, рольові ігри, тренінги, вирішення педагогічних завдань, розгляд педагогічних ситуацій, написання випускних робіт та інші методи мисле діяльності слухачів);

- методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності: формування відповідальності за якісне засвоєння навчальної інформації;
- методи контролю і самоконтролю: усні та письмові экзамени, заліки, комп'ютерні тести.

Які ж мають бути на сучасному етапі перебудови системи освіти вимоги до вчителя музики? Педагогічна професія, яка є за своєю суттю складною і різнобічною, висуває низку вимог до вчителя будь-якої спеціальності. У процесі педагогічної діяльності вчитель одночасно виступає як методист, вихователь і психолог. Удосконалення різних боків єдиної за своєю структурою педагогічною діяльністю вимагає від вчителя оволодіння спеціальними знаннями, навичками, вміннями, що, в свою чергу, приводить до розвитку педагогічних здібностей і в кінцевому результаті до опанування педагогічною майстерністю.

Загальновідомо, що будь-яка конкретна діяльність вимагає і визначеного комплексу знань і вмінь. Однак, для будь-якої педагогічної діяльності характерні як загальні, так і спеціальні вміння. До загальнопедагогічних вмінь ми відносимо вміння, якими повинен володіти вчитель незалежно від того, музикант він, математик чи історик.

Загальнопедагогічні вимоги характеризуються такими якостями: свідомістю їх виконання, пошуковим характером, гнучкістю застосування в різних ситуаціях. Опанування системою визначених вмінь є показником професіоналізму в педагогічній діяльності, причому сформованість власне професійно значущих вмінь розглядається як необхідна умова для становлення професійної майстерності. Серед таких вмінь перш за все вирізняються конструктивні, організаційні, комунікативні, інформаційні, розвиваючі; до них потрібно віднести і вміння керувати пізнавальною діяльністю школярів, процеси їх самовиховання, вміння вивчати і застосовувати передовий досвід. Загальнопедагогічними виступають і вміння, які необхідні для аналізу педагогічної ситуації, проектування результатів і планування педагогічних впливів, для підведення підсумків, оцінки отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань.

Отже, якщо основні якості особистості вчителя формуються в процесі суспільно-гуманітарної і психолого-педагогічної підготовки, то конкретні професійні знання – шляхом вивчення дисциплін спеціального напрямку і освоєння різних видів практичної діяльності. Це знання і вміння: добирати і вибудовувати музичний і літературний матеріал; володіти виразністю мови як засобом впливу на особистість учня і пробудження в нього емоційної сфери; чітко розподіляти час між окремими частинами уроку; швидко перебудовуватись в залежності від ситуації, що виникла на уроці; контролювати і оцінювати свої дії; знаходити правильну манеру спілкування з учнями в залежності від ступені їх підготовленості і віку.

Формуючи і вдосконалюючи вище названі знання і вміння, вчитель музики повинен:

1. Виявляти у змісті спеціальних знань ті аспекти, які набувають особливого значення для роботи в школі. Серед них потрібно назвати:
 - формування цілісної уяви про предмет, що вивчається;
 - засвоєння принципів побудови матеріалу, що вивчається;
 - аналітичний і синтетичний розгляд явищ, ключових ідей;
 - знання психологічних механізмів діяльності.
2. Приділяти належну увагу використанню пошукових ситуацій, які викликають необхідність творчого відношення до вирішення педагогічних завдань.
3. Використовувати різноманітні засоби і методи навчання, які сприяють свідомому відношенню до отримання знань та їх трансформації, а саме: логічні методи (аналіз і вирізнення головного, узагальнення і систематизація, аналогія і конкретизація, доказ і заперечення); проблемно-пошукові методи; методи емоційного стимулювання; метод організації навчальних дискусій; методи стимулювання мотивації навчання.

4. Систематично аналізувати і оцінювати свої педагогічні дії, виховувати в собі почуття самокритичності. Регулярно підвищувати професійний рівень.

Комплекс спеціальних знань і вмінь вчителя музики формується у процесі вирішення низки педагогічних і музично-пізнавальних завдань. Педагогічне завдання пов'язане з осягненням загальних закономірностей навчально-виховного процесу, музично-педагогічне – з опануванням конкретних спеціальних знань і набуттям спеціальних навичок і вмінь. Успішне вирішення як музично-пізнавальних, так і педагогічних завдань вимагає від вчителя активного педагогічного мислення. Вміння вирішувати дані завдання є показником професійної майстерності вчителя музики. Проте, вирішувати педагогічні завдання можуть лише ті вчителі, у яких сформована потреба у педагогічній діяльності.

Перед сучасним вчителем музики можуть виникати завдання, розв'язання яких розраховано на доволі довгий період часу. Такі завдання складаються з декількох окремих, кожне з яких є етапом на шляху до розв'язання загального. Так, наприклад, для вчителя музики загальним завданням без сумніву є виховання музичної культури учнів, окремі питання якого розв'язуються на кожному з етапів навчання (одночасно чи послідовно): це формування у школярів інтересу до музичного мистецтва, систематичний розвиток сприйняття музики шляхом організації емоційно-пізнавальної діяльності, передача дітям ключових знань про музику, залучення до виконавської діяльності. Ці завдання взаємопов'язані з "оперативними" завданнями, що виникають у процесі музично-педагогічної діяльності. Таким чином, вміння визначити і успішно розв'язати педагогічне завдання і є професійною майстерністю вчителя музики. Базуючись на цьому, можна стверджувати, що розв'язання педагогічних завдань, пов'язаних із музично-педагогічною діяльністю, яка вимагає постійного збагачення новими знаннями і практичними вміннями, сприяють розвиткові творчого мислення і пізнавального інтересу до виконуваної роботи.

Досвід роботи показує, що підвищення кваліфікації вчителя власне за спеціальними дисциплінами має стати своєрідною лабораторією, де він зможе осягати секрети педагогічного мистецтва і відшліфувати професійну майстерність. Тут не тільки свідомо застосовуються ним знання із загальної педагогіки і психології, а й перевіряються їх актуальність і мобільність пристосування до конкретної музичної діяльності. Як відомо, музично-педагогічна діяльність вчителя музики в школі складається з загальнопедагогічної, диригентської, інструментальної, вокальної, виконавської, музикознавчої, лекторської, науково-дослідної роботи. В діяльності вчителя музики можна вирізнити декілька напрямків, а саме: організаційний, пізнавальний, дослідницький. Кожен з них вимагає володіння комплексом певних знань і вмінь.

Організаційний напрям у роботі вчителя музики пов'язаний з цілеспрямованими діями з планування і організації навчально-виховного процесу. Це добір навчального матеріалу, організація різних форм навчальної і виховної роботи, планування власних дій і дій школярів в ході уроку і в позакласній роботі. Пізнавальний напрям передбачає дії вчителя з управління розумовою діяльністю учнів та підвищення водночас інтелектуального рівня. Емоційний напрям проявляється в діях вчителя, продиктованих його ставленням до музичного мистецтва, його здатністю реагувати на все прекрасне в житті, формувати почуття прекрасного в дітей, виховувати в них захоплення музичним мистецтвом. Дослідницький напрям пов'язаний з діями вчителя з удосконалення навчального процесу і підвищення рівня своєї професійної майстерності. Це виявляється в аналізі власної музично-педагогічної діяльності і узагальненні досвіду провідних вчителів, використанні ефективних методичних прийомів і в потребі здійснювати практично педагогічний експеримент. Сучасному вчителю музики необхідні знання теоретичних основ наукового дослідження і методики проведення експериментальної роботи [6].

Отже, професіоналізм вчителя музики складає творче поєднання педагогічної майстерності, методико-наукових знань і музично-виконавської діяльності. Однак наші спостереження дають право стверджувати, що підготовка вчителя до роботи в школі не завжди відповідає

його готовності до музично-педагогічної діяльності. Вчитель може мати відповідний багаж знань, але при цьому не бути готовим до виконання своїх професійних обов'язків.

На нашу думку, однією з важливих умов підвищення якості навчального процесу є врахування специфічних цілей і завдань підвищення кваліфікації, особливостей слухачів на всіх етапах проектування і здійснення навчального процесу. Спрямування процесу навчання на потреби, запити слухачів є головним завданням процесу навчання, вимагає науково обґрунтованої методики діагностування їх рівня знань, вмінь та навичок по виконанню їх функціональних обов'язків.

Таким чином, щоб задовольняти багаточисельні вимоги педагогічних працівників, відповідати їх сучасним потребам, система удосконалення учителів музики має бути особистісно-орієнтованою, гнучкою і динамічною. Центральною лінією навчання педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації є корекція і подальший розвиток професійно значимих якостей особистості фахівця.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К. : Райдуга, 2001. – 54 с.
2. Семиченко В.А. Психологічні зміни педагогічних працівників і їх врахування у професійній підготовці післядипломної освіти / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. - Пуцов В. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління / В.Пуцов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. -Ващенко Н.М. Управління навчальним процесом в системі підвищення кваліфікації / Н.М. Ващенко – М. : Вища школа, 1978. -173 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методологические основы / Ю.К. Бабанский. – М., 1997. – 183 с.
4. Левченко П.И. Современные дидактические концепции в образовании: монография / П.И. Левченко. – К. : МАУП. – 1995. – С. 135-140.

УДК 37.011.3-051:78

Маринін І. Г.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ – КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ: ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ

У статті висвітлюються зміст та структура професійної компетентності вчителя музики – керівника дитячого НК з її основними компонентами: мотиваційним, операційно-пізнавальним, емоційно-вольовим, оцінним.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, дитячий народно-інструментальний колектив, вчитель музики.

У державному документі “Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті” зазначається, що “...одним із головних завдань державної політики щодо розвитку освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, <...> конкурентоспроможних на ринку праці”, а головною метою системи освіти є “<...> створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високого рівня освіти випускникам навчальних закладів середньої та вищої ланок” [6]. Отже, очевидним є той факт, що на сьогодні випускник ВНЗ має бути конкурентоспроможним, адже сучасний ринок праці вимагає від вчителя музики володіння широким

арсеналом знань, умінь, навичок, а також ключовими компетентностями, що забезпечать йому належне виконання професійних функціональних обов'язків.

На сьогодні досить важливого значення набуває питання професійної компетентності вчителя музики у царинні художньо-естетичної освіти. У цьому взаємозв'язку переосмислення мети підготовки майбутнього вчителя музики – керівника дитячого народно-інструментального колективу (НІК) та її реалізація має відбуватися на компетентнісно орієнтованій основі.

Як напрям дослідження, поняття компетентнісної освіти у теорії та на практиці досить активно розвивається в Україні і пострадянському просторі. Значна більшість науковців переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватися в межах компетентнісного підходу. Зокрема у працях О. Пометун [9] висвітлюється сутність зазначеного феномена з позиції досвіду зарубіжних країн, аргументовано представлена характеристика його складових; О. Савченко [10] досліджує уміння вчитися як ключову компетентність загальної середньої освіти; О. Овчарук [8] та Я. Кодлюк [5] досліджують та аналізують сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах; В. Веденський [1], І. Зимня [3], І. Соколова [13] висвітлюють зміст, структуру та шляхи формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Мета статті полягає у висвітленні змісту компонентної структури поняття “професійна компетентність учителя музики – керівника дитячого народно-інструментального колективу”.

Мета передбачає вирішення таких завдань: визначити компонентну структуру поняття “компетентність вчителя музики – керівник дитячого народно-інструментального колективу” та її зміст; окреслити шляхи формування компетентності вчителя музики – керівника НІКу.

На сьогодні одним з інноваційних підходів у підготовці майбутніх вчителів музики є компетентнісно орієнтоване навчання, визначальними категоріями якого є поняття “компетенція” та “компетентність”. Таке навчання пов'язане з опануванням знань, вмінь та навичок, спрямованих на здійснення певної діяльності та реалізацію певних цілей та завдань.

Наразі проблема дослідження понять “компетенція” й “компетентність” потребує наукового пошуку, оскільки запропонована науковцями її компонентна структура й зміст викликає широку дискусію, а, відтак, потребує глибинного аналізу й доопрацювання. Але ні у кого не виникає сумніву в тому, що поняття компетентності набуває все більшої актуальності.

У “Новому тлумачному словнику української мови” поняття “компетенція” трактується як “добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи” [7, с. 874]. Подібність у визначенні компетенції ми прослідковуємо в “Советском энциклопедическом словаре”: “Компетенция (від лат. *compe*te – добиваюсь, відповідаю, підхожу), – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі” [12, с. 613].

Інше поняття “компетентність” у Великому тлумачному словнику української мови визначається як “...достатні знання в якій-небудь галузі, добра обізнаність, кваліфікованість, правомірність, авторитетність, повноправність, наявність певних повноважень” [2, с. 445]. У цьому зв'язку науковець О. Ситник вважає, що “...саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність <...> випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі у житті суспільства, а у вчителя – формування професійно-значимих особистісних якостей, тобто педагогічний професіоналізм” [11].

Інший дослідник Ю. Татур вважає, що “...компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення” [14, с. 9] і в структурі компетентності вирізняє такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву.

Досліджуючи компонентну структуру професійної компетентності, В. Введенський окреслює її основні складові: компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності; професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності; системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської праці при вирішенні складних нестандартних завдань; конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності [1].

Натомість дослідниця І. Зимня до складу компетентності включає такі компоненти: а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [3, с. 25-26].

Таким чином, із нашого аналізу понять “компетенція” і “компетентність” ми дійшли висновку, “компетенція” – це окреслене коло вимог до фахівця (щодо знань, умінь та досвіду діяльності у певній сфері); “компетентність” – це складне інтегративне утворення, що передбачає високу мотивацію, здатність і готовність фахівця виконувати професійні завдання та давати оцінку результату своєї діяльності.

На основі вище зазначених підходів та їх узагальнення зроблено висновок про структуру професійної компетентності вчителя музики – керівника дитячого НК як інтегративне утворення і визначено такі її основні компоненти: мотиваційний, операційно-пізнавальний, емоційно-вольовий, оцінний.

Мотиваційний компонент характеризується наявністю інтересу і позитивного ставлення майбутнього вчителя до музично-педагогічної діяльності в НК, особистісним спрямуванням на використання своїх знань, умінь та навичок у творчій та виховній роботі. Успішність формування цього компонента залежить від сформованості у студентів відповідної установки на організацію та керівництво інструментальним колективом учнів, від бажання залучити до активної творчої діяльності всіх її учасників. Це проявляється в інтересі і ставленні студентів до майбутньої діяльності керівника дитячого НК, в намаганні покращити свої знання, розширити свій кругозір, ерудицію, в оволодінні ефективними методиками, що забезпечують перспективу розвитку творчого дитячого інструментального колективу та свого професійного зростання.

Саме мотиваційний компонент стимулює спрямованість майбутнього вчителя на даний вид позакласної виховної роботи, забезпечує сталість інтересу до педагогічного керівництва у дитячому колективі, наближує педагога-організатора до творчої діяльності. Мотиваційний компонент є результатом сформованості певних якостей, серед яких слід назвати такі: безкорисливість мотивів, готовність прийняти на себе функції керівника-організатора, творча активність.

Операційно-пізнавальний компонент характеризується сукупністю необхідних конкретно-предметних знань та професійних вмінь (гностичні, комунікативні, організаційні, дидактичні, управлінські) у сфері організації, управління та музично-педагогічної діяльності в НК і якостей, що зумовлюють ефективність реалізації низки професійних функцій у питаннях планування роботи, добору дидактичного матеріалу, прояву адекватного стилю і тону спілкування та міжособистісної взаємодії з учасниками дитячого колективу, активізації їх творчої самостійності.

Емоційно-вольовий компонент компетентності будується на розвитку емпатії майбутнього вчителя, тобто його здатності до емоційного проникнення в образний зміст музики та внутрішній світ кожного учня, вміння створювати атмосферу спільної творчої роботи, переда-

вати учням свої емоційні враження від музичних творів, розвивати адекватні емоційні реакції учасників колективу, їхнє ставлення до музики, інструментального виконавства, володіти своїми настроями та реакціями учнів. Не менш суттєвим є вольовий складник компетентності вчителя, який проявляється в його здатності до самоуправління та керівництва іншими особами, умінні впливати на розвиток учнів, швидко включатися у роботу, мобілізувати свої сили, виявляти ініціативу та самостійність.

Оцінний компонент має прояв у здатності майбутнього вчителя до самооцінки своєї діяльності, аналізі досягнутого в музично-педагогічній роботі, виявленні допущених помилок та недоліків, визначенні способів їх усунення, а також в умінні правильно оцінювати рівень музичного розвитку школярів, які беруть участь в інструментальному музикуванні.

Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя музики – керівника дитячого НІК вимагає переорієнтацію програм та педагогічних технологій. Суть такої підготовки полягає в тому, що важливим є не тільки те, що знає майбутній фахівець, а й те що він може професійно реалізувати в практичній площині. Головним у цьому процесі є забезпечення сформованості компетентностей керівника НІК, які мають надати йому більші можливості адаптуватися в сучасних умовах загальноосвітньої школи. Такий підхід потребує впровадження відповідних змін у зміст професійної підготовки вчителів музики. Саме тому, в сучасних умовах підготовки вчителів музики необхідно формувати новий тип фахівця, що "...передбачає принципово інший підхід до управління процесом формування професійної компетентності, який органічно пов'язує професійний і особистісний аспекти підготовки майбутніх учителів в умовах вищого педагогічного навчального закладу" [4, с. 49].

У системі навчально-виховних заходів, які спроможні активно формувати майбутнього вчителя музики, виняткова з багатьох поглядів роль належить естетичному вихованню школярів, яке досягається не лише вокальним, а й колективним народно-інструментальним музикуванням. Потреба у народно-інструментальному векторі підготовки вчителя музики продиктована сучасними вимогами розвитку музично-педагогічної практики, а також і власним баченням у доповненні змісту музично-педагогічної діяльності сучасного вчителя музики.

Запровадження кредитно-трансферної системи навчання стимулювало викладачів народно-інструментальних дисциплін кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка розробити навчальні і робочі програми для забезпечення якісної народно-інструментальної підготовки бакалаврів напряму підготовки 06020204 "Музичне мистецтво" (спеціалізація "Художня культура", галузь знань 0202 "Мистецтво") та спеціалістів 7.02020401 "Музичне мистецтво". Представлені плани створюють широкі можливості для формування в майбутніх вчителів музики компетенцій в галузі народно-інструментального мистецтва.

На нашу думку, основу професійної компетентності майбутнього вчителя музики – керівника шкільного НІК мають складати конкретно-предметні компетентності (знання), які формуються на основі детального аналізу вимог до народно-інструментальної підготовки та характеру його взаємодії з дитячим творчим колективом. У цьому зв'язку конкретно-предметні знання слугують основним підґрунтям формування компетентності.

До переліку навчальних дисциплін, які забезпечують формування конкретно-предметних компетентностей майбутнього вчителя музики з народно-інструментальної підготовки, входять: "Гра на народних інструментах", "Основний музичний інструмент", "Інструментознавство та оркестрування", "Оркестровий клас", "Методика роботи в дитячому народно-інструментальному колективі".

Вище зазначений комплекс народно-інструментальних дисциплін спрямований на формування у майбутніх вчителів музики компетентностей керівника НІК, до яких можна зарахувати наступні: вміння організувати дитячий творчий колектив та його діяльність; володіння методикою початкового навчання та музичного розвитку учнів у НІК; здатність управляти

музично-педагогічним процесом вивчення та виконання музичних творів; готовність до концертних виступів з творчим колективом.

Так, у процесі вивчення навчальної дисципліни “Гра на народних інструментах” (скрипка, цимбали, ладкова кобза, домра, сопілка, бандура), яку вивчають протягом I курсу (напряма підготовки 6.020204, “бакалавр”, напряма підготовки 6.020204, “бакалавр” на базі ОКР “молодший спеціаліст”), передбачається практичне оволодіння студентами технічно-виконавських навичок гри на народних інструментах, її методичних засад та опанування навичками самостійної роботи.

Запропонований курс “Гра на народних інструментах” формує актуальні для сучасного спеціаліста компетентності, які мають прояв у: позитивному ставленні до народно-інструментального мистецтва; володінні виконавськими вміннями і навичками, що є необхідними для відтворення художнього задуму музичного твору; здатності до організації самостійної роботи за музичним інструментом; вмінні формувати музичні здібності та художні смаки в процесі опанування музичних творів.

Навчальна дисципліна “Оркестровий клас” (II-V курси) формує у майбутніх вчителів музики базові компетентності, які характеризуються наявністю професійних умінь та навичок колективного виконавства; психолого-педагогічних та спеціальних умінь, які складають основу професійно-методичного досвіду роботи керівника дитячого НК та засвоєнні репертуару для них. Навчальний процес в оркестровому колективі поєднує умови, у яких, з одного боку, студент є членом оркестрового колективу, а з іншого – оркестр служить базою для придбання студентом практичних умінь та навичок керівництва оркестром у ролі керівника – диригента.

Метою навчальної дисципліни “Інструментознавство та оркестрування” (напряма підготовки 7.02020401, “спеціаліст”) є формування у студентів теоретичних знань про традиційні та академічні народні інструменти й практичних вмінь та навичок оркестрування музичних творів. Курс “Інструментознавство та оркестрування” формує для майбутнього спеціаліста такі базові компетентності, які характеризуються знаннями про історичний шлях зародження й розвитку музичного народного інструментарію та виконавства в Україні, художньо-технічні виконавські характеристики народних музичних інструментів, їх практичне використання в ансамблях та оркестрах та практичними вміннями у здійсненні оркестрування музичних творів (композиційне мислення, усвідомлення засобів музичної виразності гри на народних інструментах, використання основних функцій ансамблево-оркестрового звучання (мелодія, контрапункт, гармонічна педаль, гармонічна фігурація, бас), що є необхідною умовою для музично-педагогічної роботи керівника НК.

Отримані знання закріплюються і поглиблюються при вивченні навчальної дисципліни “Методика роботи в дитячому народно-інструментальному колективі” (напряма підготовки 7.02020401, “спеціаліст”), яка передбачає підготовку студентів до організації та здійснення керівництва дитячим НК. Зазначена навчальна дисципліна передбачає формування актуальних для сучасного спеціаліста базових компетентностей, які характеризуються знаннями про: історичний шлях й розвиток народно-інструментального виконавства в Україні та його сучасний стан; музичні здібності та психофізіологічні особливості дітей молодшого та старшого віку; навчально-методичну роботу вчителя-керівника дитячого НК та ефективність виховного процесу у ньому.

Сучасному вчителю музики недостатньо володіти лише теоретичними знаннями про музичний розвиток дитини. На сьогодні є важливим поєднання знань психології дитини з її музичним розвитком та вмінням діагностувати її музичний та психічний розвиток. Для цього він має володіти методами діагностики та педагогічним інструментарієм, що забезпечують музичний і психічний розвиток дітей.

На наш погляд, навчити майбутнього спеціаліста здійснювати безпосередню психологічну підтримку своїх вихованців, створювати належний психологічний мікроклімат у дитячому

колективі з метою забезпечення гуманних стосунків є одним із пріоритетних завдань підготовки майбутнього керівника НІК. Він враховує не тільки психолого-педагогічні особливості гуртківців, але і можливості виховного впливу, що закладені у змісті навчального матеріалу, в різноманітних формах і методах впливу на них в процесі творчої активності. Завдання керівника полягає у тому, щоб спрямувати свою творчу думку на пошук і застосування таких методів і прийомів практичного впливу, які б спиралися на сильні сторони особистості, на широке коло знань, на самостійність, творчу активність і оптимізм.

Висвітлення компонентної структури професійної компетентності учителя музики – керівника дитячого НІК, як педагогічної технології спрямоване на формування універсального професіонала і потребує глибокого переосмислення методологічних засад та реструктуризації змісту підготовки таких фахівців, поглибленому дослідженні та вдосконаленні організації навчального процесу в сучасній освіті.

Навчальні дисципліни “Гра на народних інструментах”, “Основний музичний інструмент”, “Інструментознавство та оркестрування”, “Оркестровий клас”, “Методика роботи в дитячому народно-інструментальному колективі” у процесі підготовки майбутнього вчителя музики покликані інтегрувати і поглибити їх знання про теоретичні основи роботи в НІК та сучасні методи музично-педагогічної роботи; сформуванню вміння працювати з дитячими творчими колективами, а відтак – забезпечити формування його висококомпетентної особистості.

Список використаних джерел

1. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21–31.
2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Электронный ресурс]. – http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf
4. Исаев Е.И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. – М., 1997. – №6. – С. 48–57.
5. Кодлюк Я. Модернізація змісту шкільної освіти за рубежом: компетентнісно орієнтований підхід // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – Тернопіль, 2006. – № 1. – С. 125–131.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. № 7(85), липень.
7. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ, Вид-во “АКОНІТ”, 2006. – 926 с.
8. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 17–21.
9. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
10. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
11. Ситник О.П. Професійна компетентність вчителя // Управління школою. – 2006. – №14. – С. 2–9.
12. Советский энциклопедический словарь [ред. Прохоров А.М.]. – М : 3-е изд. : Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.

13. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 8–16.
14. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

The article highlights the content and structure of the professional competence of teachers of music – the head of FIB with its main components: motivational, operational and cognitive, emotional and volitional, evaluative.

Key words: *competence, professional competence, children's folk-instrumental band, a teacher of music.*

УДК 378.016:785

Мозгальова Н. Г.

ТВОРЧО-ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянуто проблему комплексного становлення усього потенціального арсеналу майбутніх учителів музики в цілісній системі інструментально-виконавської підготовки. Проаналізовано широкий потенціальний арсенал (інтелектуальний, виконавський, аксіологічний, ментальний, евристичний, інтуїтивний, художній) формування успішної особистості вчителя музики, що поєднує в собі інтереси й потреби, спрямованість і схильності, інтелектуальні, емоційні, вольові, виконавські якості і дії, що обумовлюють успішність різних видів творчопізнавальної та навчально-виконавської діяльності студентів. Об'єктивним показником функціонування потенціальних можливостей майбутнього вчителя музики є поява мотиваційних тенденцій самопізнання, самооцінювання, самоствердження, самореалізації.

Ключові слова: *потенціал, учитель музики, успішна особистість, виконавські уміння і навички.*

Проблема визначення змісту і шляхів активізації потенціальних можливостей особистості майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу набуває усе більшого значення для дослідників різних наукових галузей. Так, філософами (В.Андрущенко, І.Зязюн, М.Бердяєв, М.Каган, В.Швірев та ін.) обґрунтовано основні положення теорії пізнання про діалектичну взаємодію потенційних та актуальних можливостей особистості, визначено механізм їх розвитку. У психолого-педагогічній галузі проблема активізації творчих потенцій особистості представлена у наукових доробках С. Гончаренка, К. Абульханової-Славської, А. Алексюка, Р. Бернса, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, І. Кучерявого, О. Клепікова, О. Леонтєва, В. Загвязинського, Н. Кічук, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Паномарьова, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, П. Торренса та ін. Дослідженням педагогічного потенціалу мистецтва у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя опікуються С. Коновець, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Щолокова та ін. Однак проблема розкриття та реалізації потенціальних можливостей майбутнього вчителя музики не знайшла належного висвітлення у науковій літературі. Тому, метою статті стало визначення найбільш актуальних і затребуваних у практиці мистецького навчання потенціальних джерел, що зумовлюють формування успішної особистості вчителя музики.

У сучасних наукових працях зазначається, що унікальність людського життя, його потенціал (лат. *potentia* – сила) утворює діалектичну єдність біологічного і соціального. Багатство потенціальних можливостей виступає основою людського духу і розкривається в процесі

пізнання світу, свого «Я», усвідомлення сенсу власного життя. Потенціал є квінтесенцією загального обдарування особистості і зумовлює її успішність в тих чи інших видах діяльності. Виступаючи чинником саморозвитку, він характеризується динамікою функціонування і тому вимагає свого планомірного нарощування. У науковій літературі існують різні визначення поняття «потенціал особистості». Одним з вдалих його трактувань можна вважати тлумачення Дж.Гілфолрда, згідно з яким – це сукупність здібностей та інших якостей особистості, котрі сприяють продуктивному мисленню [8].

Варто, зазначити, що сучасні дослідники (С. Коновець, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Н. Сегеда, О. Реброва, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.), вивчаючи потенціальні можливості особистості, визнають існування різноманітних підходів до обґрунтування означеної якості, що знайшло відображення у визначенні ними різних видів потенціалу. Серед найбільш актуальних для сучасної практики мистецького навчання можна назвати аксіологічний, художній, духовний, інтелектуальний, мистецький, ментальний, творчий, евристичний, виконавський.

Для повнішого розуміння окресленої проблеми варто висвітлити наукову позицію М. Кагана, згідно з якою взаємозв'язок потенціалу особистості вчителя забезпечує смислове розширення людської суб'єктивності та активізує процес розвитку професійно значущих ціннісних орієнтацій. Якщо в межах аксіологічного та художнього потенціалів відбувається концептуальне осмислення власної позиції щодо вихованців, то творчий потенціал зумовлює повноцінний акт її самовираження в процесі професійної самоактуалізації. Актуалізуючись, потенціал пробуджує творчу здатність особистості, яка, в свою чергу, реалізуючись у тому чи іншому виді діяльності, розкриває і збагачує потенціал. Ця взаємодія виводить творчий потенціал на провідне місце в структурі особистості і виступає чинником її духовного зростання.

Науковий пошук багатьох сучасних вчених (С. Коновець, О. Кульчицька, А. Лук, В. Моляко, О. Отич, П. Торренс, С. Сисоева та ін..) увінчався визначенням основних параметрів творчого потенціалу, а саме:

- спрямований інтерес до певної галузі знань ще в дитячі роки, зосередженість на творчій роботі (О. Кульчицька);
- готовність до ризику, неравномірність успіхів у вивченні навчальних предметів, імпульсивність, раптовість і незалежність міркувань (А. Лук);
- енергія, стійкість і наполегливість (П. Торренс);
- творчі результати в одному чи декількох видах діяльності (С. Коновець);
- самоактуалізована творча індивідуальність (О. Отич);
- творчі вміння, індивідуальні особливості психічних процесів, що сприяють успіху людини у творчій діяльності (С. Сисоева);
- прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, високий рівень знань, уміння аналізувати явища, порівнювати їх, стійку зацікавленість певною роботою (В. Моляко).

Стосовно останнього положення цілком переконливими є погляди С.Гончаренка, який стверджує, що розвиток творчого потенціалу особистості є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) учений радить звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання художньо-творчих завдань [3, с. 19 – 23].

Одним з проявів творчого потенціалу є евристичний потенціал особистості, тобто наявність здібностей створювати нові ідеї, теорії, штучні матеріальні об'єкти. В якості синоніму еврилогії науковці часто застосовують словосполучення «теорія творчості», тобто теоретичне осмислення шляхів отримання не тільки нових знань, але й нових матеріальних об'єктів. В евристичному навчанні студент сам виробляє для себе новий зміст освіти у формі ідей, творчих робіт, досліджень. Евристична діяльність вчителя музики передбачає відкриття

нових, раніше невідомих музично-педагогічних закономірностей, нові способи осмислення мистецької дійсності, нову систему педагогічних дій, досягнення нових професійних цілей. Застосовані у такій діяльності прийоми евристичного типу стимулюють пошук способів вирішення нових, раніше невідомих проблем, відкриття нових для суб'єкта діяльності знань, що відповідають природі та специфіці творчої музично-педагогічної діяльності.

Специфіка та особливості професійної діяльності майбутнього вчителя музики вимагають розвитку та реалізації його інтелектуально-творчого потенціалу. Особливості його розвитку в системі мистецької освіти вимагають спеціально розроблених психолого-педагогічних умов та збалансованих методичних засобів. У даному контексті варто підкреслити наступне: широке коло дослідників вважають, що «для оптимального розвитку та реалізації інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики у цілісній системі роботи загальноосвітнього навчального закладу потрібно створити сприятливий педагогічний простір інноваційного ґатунку, запровадивши при цьому певні психолого-педагогічні умови, засоби і методи, забезпечивши цей комплекс конкретними механізмами виконання, а не тільки педагогічними концепціями та методичними настановами» [2, с. 120].

Важливим проявом інтелектуально-творчого потенціалу вчителя музики, на думку сучасних піаністів-дослідників (Н.Гуральник, Е.Кубанцевої, І.Рахімбаєвої, О.Склярова, Г.Ципіна, І.Чернишової, В.Шульгіної, О.Шолокової та ін.), є готовність до інноваційної діяльності. В нашому розумінні це – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у майбутнього вчителя музики мотиваційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної праці, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, продуктивно, нестандартно організовувати музичне навчання, адекватно оцінювати та аналізувати зміни в музично-освітній діяльності, стимулювати відкриття учнів, відстоювати новаторські підходи у виборі репертуару для виконавської практики, втілювати художньо-технічні мистецькі задуми у власному виконавстві.

Механізмом забезпечення художньо-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики виступає мистецька творчо-орієнтована діяльність, «яка спрямовує його на розширення пізнавальних можливостей, розвиток світоглядних установок, активізацію внутрішнього емоційного життя, відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення» [5, с. 97]. Завдяки цьому уможлиблюється реалізація педагогом тих своїх інтересів і здібностей, які до цього часу не були актуалізовані. Крім того, шукаючи нові засоби й форми роботи, педагог інтегрує власні духовні, інтелектуальні, емоційно-вольові і практичні можливості. Особливої ваги у його роботі набувають емоційно-чуттєве відношення до явищ оточуючої дійсності, художнє бачення та сприйняття світу. Враховуючи, що процес художньої творчості ґрунтується на різноманітній інформації, отримуваній особистістю у ході пізнання дійсності та її оцінювання, неабиякого значення у процесі реалізації художньо-творчого потенціалу набуває явище миттєвого осяння, прозріння, інсайту, яке науковці називають ще «творчою інтуїцією», а з огляду на її присутність переважно у художній творчості і «художньою інтуїцією».

Разом з інтелектуально-творчим та художньо-творчим потенціалами, які відіграють значну роль в процесі набуття музично-педагогічних знань, умінь і навичок, особливе місце у процесі формування успішної особистості вчителя музики належить виконавському потенціалу.

Переважаюча більшість виконавців (О. Гольденвейзер, Г. Коган, Г. Нейгауз, С. Савшинський, С. Фейнберг та ін.) підкреслює, що сутність виконавсько-творчого потенціалу полягає в поєднанні художньої інтуїції, художньої свідомості, техніки та артистичної волі. Необхідно зазначити, що видатні виконавці і педагоги минулого і сучасності в своїх висловлюваннях відзначають різні компоненти, що складають виконавський потенціал. Так, Р. Шуман писав: «Подумати тільки, скільки умов повинно поєднатися, щоб прекрасне предстало у всім своїм достоїнстві і красі. Нам необхідні для цього широта і глибина задуму, ідейна спрямованість

твору, натхненне втілення, технічна досконалість виконавця, внутрішня потреба виразити і сприйняти найбільш сприятливий для даного моменту настрої» [7, с. 270]. Цю точку зору підтримував також А. Рубінштейн, який вважав, що виконати музичний твір без вправ, без володіння технікою неможливо, що однієї тільки техніки недостатньо для того, аби передати його красу слухачам. Необхідні розуміння, здатність відчувати музичний твір, творче втілення художнього задуму композитора. Важливість творчого компонента в роботі виконавця підкреслював і П. Чайковський. Він цінував уміння читати не тільки нотні знаки і умовні позначення, але й «осмислювати», «глибоко відчувати» і передавати те, що написано «між рядків», тобто відтворювати «характер і настрої твору». Згідно з Й. Гофманом, рівень виконавського потенціалу залежить від уяви, витонченості почуттів і духовного бачення. Піаніст вважав, що у досконалого виконавця ці якості, підкріплені знаннями, повинні злитися разом. Подібні думки з цього питання знаходимо у Л. Ауера, К. Ігумнова, К. Метнера, І. Назарова, Д. Ойстраха, І. Ямпольського, Н. Нежданової, Ф. Шаляпіна. Всі вони вбачають у реалізованому виконавсько-творчому потенціалі взаємообумовленість світогляду, культури, загальних і спеціальних знань, досвіду, смаку, уваги, волі, емоцій і техніки.

У контексті підготовки вчителів музики, ми визначаємо виконавський потенціал як сукупність музичних знань і здібностей, виконавських умінь і навичок, ціннісно-виконавських орієнтацій та цільових установок, що визначають міру виконавських можливостей майбутнього вчителя в художньо-інтерпретаційній діяльності, відображує цілеспрямованій художньо-інтерпретаційній діяльності, визначає здатність до виконавського саморозвитку і виконавської самореалізації у музично-педагогічному просторі

Загалом сучасні учені – філософи, психологи, педагоги підкреслюють, що «у творчій діяльності секрет успіху полягає скоріше не у так званому «раціональному» мисленні, а в тісному взаємозв'язку чіткої логіки та могутньої інтуїції» [4, с. 100]. Як зауважує С. Коновець, «будь-яка людина може володіти відповідним інтуїтивним потенціалом», що передбачає можливість отримувати інформацію нетрадиційним, тобто інтуїтивним способом «для повнішого сприйняття оточуючого світу, для того, щоб майже кожна особа відчула себе «майстром» свого життя, адже ... значна кількість інтуїтивних рішень, згодом приводять її до успіху в певній професійно-творчій діяльності» [4, с. 105].

На інтегрованому зв'язку художнього і творчого потенціалів у фаховій підготовці майбутніх учителів музики наголошує відомий радянський дослідник Л. Арчажникова. У своїх роботах вона переконливо доводить, що для якісної підготовки музиканта-педагога необхідно звертатися не тільки до музично-технологічної сторони творчості, але й до естетико-художньої, пов'язаної, перш за все з усвідомленням художніх образів музичних творів, з передачею студентам власного досвіду художнього осмислення життя та спілкування з мистецтвом [1].

Педагогічна доцільність такого підходу зумовлюється, на нашу думку, тим, що майбутньому вчителю необхідно навчити дітей розуміти музику, бачити її красу, тонко відчувати та відкривати для себе її розмаїття. Для цього викладачам вузів необхідно постійно дбати про систематичний розвиток у студентів вміння творчо підходити до побудови уроку. Адже «кожен учитель знає, що успіх уроку багато в чому залежить від того, наскільки логічно пов'язані його окремі частини, від послідовності викладу матеріалу» [6, с. 87]. Продуктивним стане навчальний процес, де учитель і учні не тільки налаштовані на творчість, а й спільно діють у цьому напрямку. Отже, спільний пошук, взаємодія у віднайденні нового, раніше не бувало, виявляється особливо ефективним чинником успішності професійної діяльності майбутнього вчителя.

Таким чином, аналіз та узагальнення різних наукових підходів до проблеми активізації потенціальних можливостей особистості, дозволив констатувати, що, в цілому, інтерес дослідників різних наукових галузей до різнопланових проявів творчого потенціалу пояснюється тим, що саме він допомагає людині сміливіше й розкутіше орієнтуватися у величезному потоці

інформації, бо характеризується самостійністю, вираженістю, винахідливістю, варіативністю, свіжістю і глибиною думки.

Змістовний аспект представленого потенціального арсеналу (інтелектуальний, виконавський, аксіологічний, ментальний, евристичний, інтуїтивний, художній) поєднує в собі інтереси й потреби, спрямованість і схильності, рівень розвитку інтелектуальних, емоційних, вольових якостей і дії, що обумовлюють успішність різних видів діяльності студентів. Об'єктивним показником функціонування потенціальних можливостей майбутнього вчителя музики є поява мотиваційних тенденцій самопізнання, самооцінювання, самоствердження, самореалізації. Все це є основою формування успішної особистості вчителя музики, що володіє високим рівнем психолого-педагогічних знань, виконавських умінь та навичок, прагне до нового, оригінального, котрий може відкинути звичайне, шаблонне і разом з тим здатен жити життям учнів, не втрачаючи при цьому своєї педагогічної гідності.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
2. Галкіна Л.В. Развитие творческого потенциала учнів старшого підліткового віку в процесі музичних занять у загальноосвітніх навчальних закладах // Теорія і методика мистецької освіти / Л.В. Галкіна. – Вип. 4 (9). – 2009. – С.119-124.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко.– Хмельницький, 2000. – 30 с.
4. Коновець С.В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва : монографія / С.В. Коновець. – В. : Волинські обереги, 2009. – 384 с.
5. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
6. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти / Г.М. Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 145 с.
7. Шуман Р. Избранные статьи о музыке / Р.Шуман. – М., 1956. – 275 с.
8. Gilford J.P. Trait of Creativiti . Ph. Vernon (ed.) Creativiti, / Gilford J.P. – N.Y.Plenu Press,1972. – 321 с.

This paper considers the problem of complex formation of all potential arsenal of future music teachers in an integrated system of instrumental performance training. Analyzed a wide arsenal of potential (intellectual, executive, axiological, mental, heuristic, intuitive, artistic) forming a successful music teacher identity that combines the interests and needs direction and inclination, intellectual, emotional, volitional, performing qualities and actions that lead to performance of different types of creative and cognitive and educational performance of the students. Objective performance of the potential opportunities of the future music teacher is the appearance of motivational tendencies of self-knowledge, self-assessment, self-determination, self-realization.

Key words: potential music teacher, successful person performing skills and abilities .

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.31

Бабюк С. М.

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті обґрунтовано шляхи використання нетрадиційних технологій у формуванні інтересу до фізичної культури у молодших школярів.

Ключові слова: фізична культура, інтерес, нетрадиційні технології, молодші школярі.

Діти молодшого шкільного віку характеризуються високою природною руховою активністю. Цей факт є передумовою створення перспектив для міцного включення фізичної культури в спосіб життя дітей. Фундаментальною основою виховання і навчання є турбота про здоров'я підростаючого покоління, тому, в першу чергу, перед педагогом постає проблема вибору найбільш оптимальних засобів впливу на дітей з метою їхнього фізичного розвитку. Одним із ефективних засобів, що створюють умови для формування у молодших школярів інтересу до фізичної культури, є використання нетрадиційних технологій.

Проблема вдосконалення системи фізичного виховання молодших школярів привертає увагу вчених. Тільки в останні роки розроблені методики фізичного виховання дітей означеного віку з направленістю на розвиток творчості, на розвиток рухових якостей та формування основних рухів. Встановлений тісний зв'язок між фізичним та розумовим вихованням дітей. Обґрунтована методика занять інтегративного характеру, яка забезпечує розвиток пізнавальних здібностей дітей на тлі високого рівня рухової активності. Розроблені інноваційні напрямки в системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Про значення своєчасної фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку йдеться в дослідженнях Е.С. Вільчовського, Т. І. Осокіної, Б. М. Шияна, О. Д. Дубогай та ін. На необхідність цілеспрямованого фізичного розвитку в процесі використання різноманітних форм фізичного виховання зазначали М. П. Козленко, В. Д. Розанова, О. Л. Богінч, Н. Б. Купріянова та ін.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу використання нетрадиційних технологій у формуванні у молодших школярів інтересу до фізичної культури.

У сучасній світовій практиці існує велика кількість нетрадиційних технологій фізичного виховання. Але обмежене їхнє використання в практиці роботи початкових шкіл України пов'язане, насамперед, з відсутністю методичних рекомендацій та методичних розробок з використання нетрадиційних технологій у практиці роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Таким чином, існують протиріччя між великими потенційними можливостями використання нетрадиційних технологій фізичного виховання дітей у ході фізкультурної діяльності і недостатнім їхнім використанням у сучасній практиці початкової школи.

Відповідно до логіки дослідження, дослідження з використання нетрадиційних технологій фізичного виховання з метою формування інтересу дітей молодшого шкільного віку до

фізичної культури був проведений на основі компонентного підходу (розвитку мотиваційно-спонукального, змістовно-процесуального і конструктивного компонентів) у три етапи.

Перший етап – мотиваційно-спонукальний – передбачав формування у дітей високої мотивації до систематичних занять фізичною культурою, спонукання їх інтересів і усвідомлених потреб у цьому. З метою формування інтересу дітей до фізичної культури під час використання нетрадиційних технологій зверталася увага на:

- облік і науково обґрунтовану оцінку інтересів дітей;
- раціональну організацію навчання;
- розвиток пізнавальної активності молодших школярів.

Завдання першого етапу полягало у психологічному стимулюванні дітей і створенні умов для засвоєння ними нових знань. У цей період здійснювалася орієнтація дітей на досягнення цілей і завдань фізичного виховання.

Нетрадиційні технології використовувалися в процесі всього фізичного виховання молодших школярів у різних організаційних формах – гігієнічна гімнастика, заняття, фізкультхвилинка, фізкультпаузи, розминки, фізкультурні свята і розваги тощо. У процесі роботи враховувалося, що в основі підвищення інтересу дітей до виконання фізичних вправ лежить їх особиста фізична культура.

Як стверджує Л. Д. Глазиріна [1, с. 12], особиста фізична культура є інтегральним і найбільш складним утворенням в ієрархії основних особистісних утворень дитини, яка включає природну потребу в рухах, нових враженнях, новій інформації; мотивацію до занять фізичною культурою; активний стійкий інтерес до фізичної культури; звичку до фізичних вправ, гігієнічних і загартовувальних процедур; потребу у фізичному вдосконаленні; активно-позитивне ставлення до фізичної культури. Також ми керувалися теоретичними положеннями педагогічної концепції виховання особистої фізичної культури молодших школярів [3]. Ми враховували, що виховання особистої фізичної культури здійснюється шляхом впливу на мотиваційну сферу дитини як внутрішню, так і зовнішню. Особисту фізичну культуру можна виховувати двома шляхами, по-перше, це цілеспрямований вплив на окремі мотиви і мотиваційну сферу, по-друге, вплив на особистість молодшого школяра в цілому.

Дослідження проводилося в початковій ланці загальноосвітньої школи, тому що в молодшому шкільному віці закладаються основи фізичної культури людини, формуються інтереси, мотивації і потреби в систематичній фізичній активності. Цей вік особливо сприятливий для оволодіння базовими компонентами культури рухів, освоєння великого арсеналу рухових координацій, техніки різноманітних фізичних вправ. При цьому треба враховувати, що ритмічний, силовий і просторовий образи рухів молодші школярі сприймають насамперед у відчуттях і узагальненнях вражень і меншою мірою – шляхом усвідомлення, продуманого освоєння технічної дії. Діти цього віку майже самостійно, тільки поспостерігавши за тим, як це робиться, можуть освоїти пересування на лижах, ковзанах, навчитися поводитися з м'ячем, проявляти спортивно-ігрову кмітливість.

Відповідно до вимог дидактики, для успішного виховання особистої фізичної культури дитини потрібно:

- переконати дітей у тому, що особиста фізична культура суспільно необхідна і життєво важлива для кожної людини;
- розглядати виховання особистої фізичної культури молодших школярів як цілеспрямований навчально-виховний процес;
- організувати педагогічноспрямований вплив не тільки у навчальному закладі, але і в родині.

Під час роботи з використання нетрадиційних технологій потрібно створити оптимальні умови:

- повну відповідність спортивного залу і спортивного майданчика санітарно-гігієнічним вимогам;
- раціональне розміщення спортивного інвентарю;
- відповідність спортивного одягу дітей температурному режиму.

Побудова навчального процесу вирішувала наступні завдання фізичного виховання учнів: зміцнення здоров'я, сприяння гармонійному фізичному розвитку, вироблення стійкості до несприятливих умов зовнішнього середовища (заняття протягом усього періоду навчання ми намагалися проводити на відкритому повітрі, відмовляючись від цього лише при зовсім поганих погодних умовах: сильному вітрі, морозі, зливі); оволодіння основами рухів (з першого ж дня хлопці привчалися правильно виконувати запропоновані вправи для якнайшвидшого формування рухового стереотипу та уникнення помилок при виконанні більш складних вправ); розвиток координаційних (точність відтворення просторових, тимчасових і силових параметрів руху: рівноваги, ритму, швидкості і точності реагування на сигнали, узгодження рухів, орієнтування в просторі) і кондиційних (швидкісних, швидкісно-силових, витривалості та гнучкості) здібностей; формування елементарних знань про особисту гігієну, режим дня, вплив фізичних вправ на стан здоров'я, працездатність і розвиток рухових здібностей; вироблення уявлень про основні види спорту, прилади і інвентар, про дотримання правил техніки безпеки під час занять; залучення до самостійних занять фізичними вправами, рухливими іграми, використання їх у вільний час на основі формування інтересів до певних видів рухової активності; виховання дисциплінованості, доброзичливого ставлення до товаришів, сміливості і рішучості під час виконання фізичних вправ, сприяння в розвитку психічних процесів (пам'яті, мислення та інших) в ході рухової діяльності.

Підбираючи вправи, слід виходити з того, що вони повинні позитивно впливати на організм дитини. При цьому керуються наступними вимогами [3; 4]: вправи повинні бути простими і доступними для дітей, відповідати будові і функціям їхнього рухового апарату, не потребувати великих затрат нервової та м'язової енергії. Складні за координацією рухи діти виконують погано, окрім того, вони викликають у них негативну реакцію. Вправи повинні передбачати різноманітні види рухів і охоплювати різні групи великих м'язів (плечового пояса, спини, живота, ніг). Рухи для укріплення дрібних м'язів (кисті рук, пальців) окремо не виконують, оскільки їх фізіологічний ефект незначний, а пропонують разом із вправами, які охоплюють великі м'язові групи. Варто використати імітаційні вправи, в яких діти імітують рухи тварин, птахів, машин та ін. Вони зацікавлюють дошкільників, викликають у них емоційний підйом.

При складанні комплексів загальнорозвивальних вправ ми реалізовували принцип всебічного впливу рухів на вдосконалення функцій організму і покращення фізичного розвитку дітей. Загальнорозвивальні вправи проводилися з різних вихідних позицій – стоячи, лежачи і сидячи.

Другий етап – змістовно-процесуальний – це етап активного навчання дітей. Перед ними ставилося завдання оволодіти новими вміннями і вдосконалювати навички. Враховувалося і те, що успішність навчання дітей багато в чому визначається ступенем засвоєння ними навчального матеріалу, оволодінням необхідними практичними знаннями, уміннями і навичками в сфері фізичної культури.

Другий етап був логічним продовженням першого, і ми враховували, що на мотиваційну сферу дітей значний вплив справляє творчість педагога. Як відомо, творчість – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових культурних або матеріальних цінностей. У нашому випадку, під творчістю педагога ми розуміли створення фізичних культурних цінностей через використання якісно нових підходів до підготовки і проведення роботи відомими у практиці способами, але із внесенням елементів новизни. При цьому культурна цінність полягала у новому, раніше не відомому, “звучанні”, способі проведення загальнорозвивальних вправ та ігор у його освітньому, виховному і оздоровчому аспектах, впливу на молодших школярів [4, с. 158]. Основними напрямками прояву творчості були: використання елементів нетрадиційних технологій фізичного виховання; підбір вправ і ігор; підбір фізкультурного інвентаря; використання різних форм і способів організації.

Зупинимося на деяких методичних моментах проведення занять з фізичного виховання з елементами нетрадиційних технологій.

При проведенні “Гімнастики маленьких чарівників” ми звертали увагу на те, щоб точковий масаж не виконувався чисто механічно, тому необхідно відповідно емоційно підготувати дітей. Це легко зробити, наприклад, запропонувавши їм гру “Скульптор”. У ній, спираючись

на попередній досвід роботи з глиною або пластиліном, можна дати дитині можливість творчо підійти до процесу і відчути внутрішній настрій створеного образу. У процесі проведення “Гімнастики маленьких чарівників” відбувається цілеспрямоване натиснення на біологічно активні точки. Але на відміну від лікувального застосування відомого методу Шиацу, дитина тут не просто працює – вона грає, ліпить, мле, розгладжує своє тіло, вбачаючи в ньому предмет турботи, ніжності, любові. Виконуючи масаж певної частини тіла, дитина, як у голографічному відбитку, впливає на весь організм у цілому. Абсолютна впевненість у тому, що вона дійсно творить щось прекрасне, розвиває у дитини позитивне, ціннісне ставлення до власного тіла.

Ми враховували, що досягнення ефективних результатів фізичної культури серед дітей експериментальної групи є реальним лише за умови, що батьки учнів стануть активними учасниками цього процесу. На жаль, ще далеко не в кожній родині знають, як пов'язати домашнє виховання з вимогами фізичного виховання у навчальному закладі.

Значний інтерес для нашого дослідження представляє також зарубіжний досвід фізичного виховання. Аналіз літературних джерел свідчить, що завдання забезпечення рухового режиму та формування свідомого ставлення до зміцнення свого здоров'я визнано одним із основних у фізичному вихованні дітей в розвинутих країнах.

Дозвілля німців тісно поєднується з фізичною культурою. Починається усе звичайно, із школи і сім'ї, з уміння педагогів і батьків по-справжньому і на сучасному рівні виховувати дітей. Спорт міцно увійшов у повсякденне життя населення країни. Особливою турботою оточено дітей. Широкого розмаху набув рух «Тато, мама і я – спортивна сім'я». Німецькі педагоги-практики наголошують на тому, що саме масові змагання з різних видів спорту, які проводяться спілкою німецьких спортивних товариств (зокрема, „Гартуйся”, „Спорт для всіх”), створюють сприятливі соціально-педагогічні передумови для формування позитивно-активного ставлення батьків до занять фізкультурою, стимулюють єдність зусиль із навчальним закладом в напрямку актуалізації потреби у заняттях фізичними вправами дітей.

Соціологічні дослідження, проведені німецькими фахівцями, показали, що причини, обумовлені сімейними традиціями, у силу яких діти почали займатися спортом, стоять на третьому місці після впливу шкільного середовища та прикладу друзів. Відзначено також, що сім'я, у якій є діти, частіше займається фізичною культурою і спортом. Сприятливим фактором визнано й те, що у видавництві „Шпортферлаг” виходить серія навчальних посібників про масові види спорту під загальною назвою „Спорт школярам”. Цими посібниками можуть користуватися тренери, вчителі, інструктори фізкультури, спорторганізатори, учні та їх батьки. В них (з урахуванням віку і статі дітей) містяться кваліфіковані вказівки до занять у спортивних групах, секціях, самостійних заняттях. Особливо цінним є те, що у посібниках розроблено спеціальну програму спортивних тренувань у сім'ї [5, с. 23].

Невід'ємною частиною життя суспільства в Канаді є пропаганда занять фізичною культурою. Безумовний інтерес у контексті нашого дослідження викликає проведення у Канаді на загальнонаціональному рівні традиційного „тижня фізичної активності”. Цікавим є те, що сьомий день змагань проходить під назвою „спортивна сім'я”, що сприяє підвищенню фізичної активності родин і ефективно впливає на формування потреби у фізичному вдосконаленні підростаючого покоління [6].

Отже, узагальнення творчих знахідок теоретиків і практиків фізичного виховання зарубіжних країн дає підстави для використання численних плідних ідей і підходів, творче застосування яких сприятиме підвищенню ефективності фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

При роботі з батьками ми широко використовували форми педагогічної просвіти, які добре себе зарекомендували, такі як бесіди, консультації, лекції і навіть міні-конференція з питань фізичного виховання дітей. Батькам надавалася практична допомога у організації фізичного виховання дітей. Для досягнення єдності педагогічного і батьківського впливу на дітей, а також надання батькам практичної допомоги проводилися відкриті уроки з фізичної культури з наступним спільним обговоренням. Основним завданням відкритого уроку для

батьків було ознайомити їх з показниками фізичного розвитку дітей, показати, як пов'язати домашнє виховання з вимогами фізичного виховання дошкільного закладу.

Третій – конструктивний етап полягав у вдосконаленні фізичної підготовки дітей експериментальної групи, розвитку їхніх умінь і навичок, закріплення бажання в подальшому підвищувати свій рівень фізичної підготовки. Робота тривала за тими ж напрямками. Насамперед, стимулювався інтерес дітей до занять фізичною культурою шляхом використання елементів нетрадиційних технологій фізичного виховання і вдосконалення творчості педагога. Як наслідок і результат ефективності експериментальної роботи, прогнозувалося збільшення кількості дітей в експериментальній групі з високим і достатнім рівнем мотивації до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю і зменшення кількості дітей з низьким і нульовим рівнем. Виявлення ефективності проведеної експериментальної роботи проводилося за допомогою порівняльного аналізу рівнів мотивації молодших школярів до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю. У контрольній групі також відбулися зміни у рівнях, але порівняно незначні. Умови експерименту в контрольній групі відрізнялися відсутністю цілеспрямованого впливу експериментатора і обмежувалися спостереженням.

З метою більш повної оцінки проведеної експериментальної роботи, передбачалося виявлення впливу засвоєних знань на практику фізичного виховання. У ході спостережень відзначалося, що школярі експериментальної групи стали більш усвідомлено ставитися до свого здоров'я. Підвищився рівень самостійних занять фізичною культурою дітей в експериментальній групі. Діти почали самі пропонувати вправи для фізкультурних комплексів. З'явилася тенденція зростання інтересу батьків до фізичного виховання своїх дітей. В процесі бесіди більшість батьків відмічали, що після розмови з педагогом, а також після відвідувань уроків з фізичної культури наочно усвідомили значущість фізичного розвитку своїх дітей. Батьки зізнавалися, що і не підозрювали про специфічні особливості фізичного розвитку. В процесі експериментальної роботи було виявлено, що значна частина батьків у минулому серйозно захоплювалися спортом, але своїм досвідом практично не користуються. Як ми і планували, показовий виступ дітей для батьків на фізкультурному святі через деякий час продемонстрував, які зрушення в показниках фізичного розвитку, вміннях і навичках сталися у дітей.

Таким чином, можна зробити висновок, що проведена експериментальна робота була ефективною, про що свідчать істотні зміни в результатах показників зростання рівнів мотивації молодших школярів до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю.

Список використаних джерел

1. Глазырина Л. Д. На пути к физическому совершенству / Л. Д. Глазырина. – Минск : Полымя, 1987. – 165 с.
2. Гогунев Е. И. Психология физического воспитания и спорта / Е. И. Гогунев, Б. И. Мартынов. – М. : Просвещение, 2000. – 145 с.
3. Козленко М. П. Теорія і методика фізичного виховання у початкових класах : навч. посібник для пед. училищ / М. П. Козленко, Е. С. Вільчковський, С. Ф. Цвек. – К. : Вища школа, 1984. – 229 с.
4. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Просвещение, 2000. – 654 с.
5. Friedrich Frobel an Jrafin Therese Brunszvik. Aus der Werdezeit des Kindergarten. – Berlin, 1985. – 34 p.
6. Holy Z. The effect of amplitude and accuracy requirements on movement time in children / Z. Holy. – I. Mot. Behov, 1981. – №3. – P. 177–186.

In the article the uses of alternative technologies in shaping interest in physical education in primary school children.

Keywords: *physical activity, interest, innovative technologies, younger students.*

УДК37.015.31–44.46:613.81(–053.4:373.3)

Бабюк Т. Й.

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається проблема наступності у формуванні здорового способу життя дітей 6–7 років та аналізується стан з означеної проблеми у практиці роботи дошкільних навчальних закладів та початкової школи.

Ключові слова: наступність, здоровий спосіб життя, форми роботи, валеологічне розвивальне середовище.

Вивчення стану проблеми формування здорового способу життя у педагогічній науці свідчить, що значна кількість сучасних наукових досліджень присвячена формуванню здорового способу життя шляхом фізичного удосконалення (О.Д. Дубогай, М.Д. Зубалій, А.В. Мерлян, І.І. Петренко, І.А. Панін, Н.М. Хоменко). Напрями валеологічної обізнаності відображено у працях Т.Є. Бойченко, В.П. Горашука, Л.П. Сущенко, Т.Г. Кириченка, С.О. Юрочкиної. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджували В.М. Оржеховська, А.І. Сологуб, Г.І. Власюк, С.В. Лапаєнко, Г.Л. Кривошеєва. Проте на сучасному етапі в Україні ще немає наукових досліджень з проблеми неперервного формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, що й зумовило вибір теми статті.

Про реалізацію наступності в змісті формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу можна говорити в тому випадку, коли програмовий матеріал забезпечує динаміку у формуванні знань, умінь та навичок ведення здорового способу життя та зміцнення і збереження здоров'я, коли навчання та формування здійснюється по поступально-висхідній, у якій новий ступінь опирається на попередній і створює основу для майбутнього – засвоєння більш складного матеріалу [2, с. 15]. Порівнявши зміст навчального матеріалу (старших дошкільний вік та перший клас), яким передбачено формування уявлень про будову тіла, призначення та дію органів, догляд за тілом та його органами, ми встановили відсутність у ньому узгодженості, оскільки програмовий матеріал для першого класу зовсім не містить тем з вивчення будови тіла та функціонування органів та систем. Гігієнічні та загартувальні процедури, які старший дошкільник уміє самостійно виконувати, учень першого класу за програмою „повинен називати”. Правильність постави першокласник (на відміну від старшого дошкільника, який уміє сам її перевірити) перевіряє з допомогою дорослого. Аналіз програмового матеріалу для першого класу свідчить, що зміст тем соціального, психічного та духовного здоров'я взагалі не передбачає ускладнення у порівнянні зі старшими дошкільниками. Як і в дошкільному навчальному закладі, в першому класі передбачено усвідомлення цінності життя та здоров'я людини, значення гарного настрою для збереження здоров'я, уміння спілкуватися з однолітками, дорослими людьми, членами своєї родини, але теми значно звужені і не передбачають ускладнення чи поглиблення. Результати порівняльного аналізу змісту програм з питань формування здорового способу життя та показників засвоєння змісту знань про здоровий спосіб життя дітей старшого дошкільного віку й першого класу представлено у таблиці 1.

Результати порівняльного аналізу дають підставу стверджувати, що у ньому відсутні зв'язки, які б забезпечували наступність і неперервний характер процесу формування здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів. Програмовий матеріал для першого класу в порівнянні зі старшим дошкільним віком не передбачає ускладнення і розширення уявлень та понять про здоровий спосіб життя, а подекуди і значно спрощений.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця змісту програмових вимог з формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку та першокласників

№ п/п	Старший дошкільний вік Базовий компонент дошкільної освіти [1]	Молодший шкільний вік Програми для середньої загальноосвітньої школи (1 клас) [6]
Фізичне здоров'я		
1.	Орієнтується в основних показниках свого здоров'я (гарний настрій, відсутність больових відчуттів, апетит та ін.).	Називає ознаки здоров'я та корисні звички, необхідні для збереження здоров'я.
2.	Має уявлення про будову органів та систем свого організму, умови їх нормального функціонування та правила догляду за ними.	Володіє знаннями про інфекційні хвороби та застудні захворювання, їх профілактику, щеплення.
3.	Знає правила безпечного загартовування організму повітрям, водою і сонцем, виконує правила особистої гігієни, усвідомлює необхідність додержання режиму харчування, активної діяльності та відпочинку, знає основні ознаки здоров'я.	-
4.	Знає ознаки правильної постави та способи перевірки правильної постави та правильності сидіння за столом.	Визначає правильність своєї постави за допомогою дорослих.
Психічне здоров'я		
1.	Розуміє, що позитивні емоції, хороший настрій, почуття спокою сприяють покращенню самопочуття та здоров'я людини.	Має уявлення про настрій людей, його вплив на здоров'я.
2.	Самостійно приймає участь у рухливих іграх, дотримується встановлених правил, у грі допомагає товаришам.	Знає ігри, які сприяють веселому настрою.
Соціальне здоров'я		
1.	Розуміє цінність життя і здоров'я людей, їх залежність від природного довкілля, власної поведінки та поведінки оточуючих людей.	Має уявлення про здоров'я та його значення для людини.
2.	Усвідомлює зміст поняття сім'я, знає, що сім'я об'єднується любов'ю та взаємною турботою. Запобігає конфліктам, непорозумінню між членами сім'ї.	Піклування про здоров'я у сім'ї.
3.	Відчуває фізичний стан рідних, близьких, товаришів, виявляє співчуття, бажання його поліпшити. Турботливо та уважно ставиться до хворих.	-
4.	Знає свою стать, її основні ознаки, відмічає різницю між хлопчиками та дівчатками. Хлопчики поважно ставляться до дівчаток, доброзичливо, відчують бажання їх захищати.	-
5.	Поважно ставиться до себе, до навколишніх людей. Уміє знайомитися, відчуває себе комфортно з незнайомими людьми під час першого знайомства. Розповідає про себе і свої інтереси. Уважний до співрозмовника, слухає не перебиваючи.	Вибір друзів, уміння товаришувати і спілкуватися в класі і сім'ї.
Духовне здоров'я		
1.	Отримує задоволення від спілкування з творами мистецтва, від творення прекрасного у житті, природі та у мистецтві.	-
2.	Уміє на елементарному рівні аналізувати твір мистецтва, співпереживати персонажам, володіє навичками зображення позитивного і негативного образів персонажів.	-
3.	Знає українські народні обряди, ігри, звичаї, традиції та їхній вплив на здоров'я людини. Поважно ставиться до історії свого народу, бажає бути здоровим.	Розуміє значення дотримання народних традицій для зміцнення власного здоров'я.

Стан наступності в способах організації педагогічного процесу з формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з'ясувався у процесі спостережень за педагогічною діяльністю вихователів і учителів, аналізу їх педагогічної документації. Результати свідчать, що в роботі з формування здорового способу життя основною формою організації навчання у першому класі є урок, а у старшій групі робота з формування здорового способу з дітьми здійснюється під час занять (37%), під час прогулянок, на яких реалізується значний обсяг програми (27,8%), щомісячного свята День Здоров'я (29,6%).

Що стосується методів формування здорового способу життя дітей, то знання, уміння та навички ведення здорового способу життя формуються у дітей в основному під час спостережень, які мають колективний та індивідуальний характер, дослідницько-пошукової діяльності, в тому числі і моделювання, проводяться з дітьми вправління на закріплення культурно-гігієнічних навичок, контролю проявів емоційних реакцій. На жаль, рідко плануються дидактичні ігри і вправи на закріплення знань про здоров'я людини (8%). Вагома роль словесних методів формування здорового способу життя (бесіди, читання художньої літератури), використовуються і наочні методи формування, для формування у дошкільників уявлень про зовнішню будову тіла людини, статеві та вікові особливості її зовнішнього вигляду, стану здоров'я від способу життя.

Основною формою формування здорового способу життя у першому класі є урок (84,2%). Як доповнення до уроку, закріплення знань, умінь та навичок на прогулянці плануються значно менше (10,5%), а на екскурсії не планується зовсім. Недостатньо плануються у першому класі Дні Здоров'я (5,3%). Спостереження, вправління та дослідницько-пошукова діяльність проводиться учнями самостійно. Формування здорового способу життя першокласників здійснюється переважно словесними методами – на 56% більше, ніж у старшій групі. Наочні методи використовуються мало, що пояснюється відсутністю тем у програмі для першого класу, які можна підкріплювати демонстрацією та розглядом картин, ілюстрацій, схем, муляжів, замальовок, переглядом відеозаписів.

На уроках в перших класах переважають фронтальні методи навчання, а такий підхід, на нашу думку, не забезпечує наступності. Адже, як стверджує О. Я. Савченко, «у фронтальних формах роботи, як правило, недостатньо враховується рівень розвитку, пізнавальні інтереси і можливості кожного учня» [5, с. 4]. Наступність реалізується повною мірою тоді, коли здійснюється взаємозв'язок отриманих та нових знань, умінь та навичок, розвиток дитини продовжується з опорою на той рівень, який досягнуто, та на її можливості.

Отже, аналіз педагогічної документації засвідчив відсутність чіткої системи в плануванні та здійсненні роботи з формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Вихователі та вчителі не використовують у роботі всі наявні форми, методи і засоби формування здорового способу життя дітей.

На першому етапі констатувального експерименту, зважаючи на недостатню розробленість проблеми формування здорового способу життя та важливу роль педагогів у цьому процесі, ми провели бесіду з вихователями дошкільних навчальних закладів та вчителями початкової школи (усього 154 особи). Бесіда мала на меті з'ясувати обізнаність респондентів з понятійним апаратом та розуміння ними цілей та завдань формування здорового способу життя дітей. Отримані дані свідчать про те, що вихователі та вчителі однобічно розуміють проблему формування здорового способу життя. Зміст поняття „здоровий спосіб життя” зводиться педагогами, в основному, до відмови від шкідливих звичок, до регулярних занять фізичною культурою, до формування культурно-гігієнічних навичок, відсутності хвороб, раціонального харчування, тобто здебільшого педагоги відзначають формування фізичної складової здоров'я (88% вихователів дошкільних навчальних закладів та 85% учителів початкових класів). Лише 12% вихователів та 15% учителів згадують у своїх відповідях формування психічного здоров'я. Шкода, що ніхто із педагогів, які брали участь у бесіді не згадали форму-

вання духовної та соціальної складових здоров'я. Таким чином, виникає потреба у теоретичному осмисленні педагогами проблеми здоров'я та здорового способу життя.

Для того, щоб визначити хто, на думку педагогів, повинен, у першу чергу, займатися формуванням здорового способу життя у дітей, було запропоновано перелік, який потрібно було проранжувати: вчитель фізкультури, батьки, вчителі та вихователі, спортивні організації та лікувальні установи, засоби масової інформації. У переважній більшості відповіді були розподілені таким чином:

- 1 місце – батьки;
- 2 місце – учитель (інструктор) з фізичної культури;
- 3 місце – вчителі та вихователі;
- 4 місце – спортивні організації та лікувальні установи;
- 5 місце – засоби масової інформації.

Отримані дані свідчать проте, що педагоги не усвідомлюють тієї відповідальності, яка покладена на них у справі формування здорового способу життя вихованців, перекладаючи відповідальність на батьків та учителів (інструкторів) з фізичної культури. Результати бесіди засвідчили, що педагоги не у повній мірі усвідомлюють покладену на них відповідальність у справі формування здорової дитини. У своїй щоденній педагогічній практиці вони не завжди приділяють належну увагу вихованню здорового способу життя дітей, вважаючи, що прерогатива у вихованні здорового способу життя належить батькам.

Відповідаючи на питання, як проявляється інтерес дітей до власного здоров'я, не всі педагоги могли чітко визначити, як проявляється інтерес дітей до власного здоров'я. Вони акцентували увагу на тому, що старші дошкільники та першокласники час від часу задають запитання стосовно функцій органів, стану здоров'я чи хвороби, цікавляться засобами лікування, загартовувальними процедурами, використовують отримані знання та навички в процесі розвитку сюжетно-рольових ігор „Лікарня”, „Аптека”.

Заслуговує на увагу той факт, що в групах створені необхідні умови для проведення гігієнічних процедур (86,7 %), але у школах, на жаль, такі куточки практично відсутні. Позитивні відповіді вчителів (20 %) зафіксовані у тих школах, де учні першого класу займаються у приміщенні дошкільного навчального закладу.

Щодо створення у групі (класі) умов для виконання дітьми гігієнічних та загартовувальних процедур, то 48 % вихователів постійно проводять загартовувальні процедури в режимі дня і жодної стверджувальної відповіді не зафіксовано серед учителів початкової школи. Інші відповіді стосувалися того, що, на думку педагогів, загартовуванням дітей повинні займатися батьки, інструктори з фізичного формування, вчителі фізкультури або віддають перевагу загартовуванню дошкільників тільки в літній період.

Відповідаючи на питання про створення розвивального середовища, яке сприятиме формуванню здорового способу життя дітей, 43 % вчителів початкової школи і 6,7 % вихователів дошкільних закладів визнали, що ними не створене розвивальне середовище для проведення сюжетно-рольових ігор валеологічної тематики та книжкові куточки з пізнавальною літературою про здоров'я людини. 11,7 % вихователів визнають відсутність лише книжкового куточка.

Проаналізувавши результати бесіди з педагогами, було зроблено висновок, що респонденти слабо обізнані з понятійним апаратом та не повністю розуміють цілі та завдання формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Для нашого дослідження важливо було з'ясувати, як розуміють проблему наступності у формуванні здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку та шляхи її розв'язання вихователі та вчителі молодших класів. З цієї метою було проведено анкетування вихователів та вчителів (154 особи). Результати анкетування подані у таблиці 2.

Таблиця 2

Розуміння проблеми наступності у формуванні здорового способу життя дітей вихователями і вчителями початкової школи та шляхи її розв'язання

Респонденти	Відповіді у %						
Чи ознайомлені Ви зі змістом програм, який стосується формування здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку?							
	так		ні		частково		
Вихователі	26		36		38		
Чи ознайомлені Ви зі змістом програм, який стосується формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку?							
	так		ні		частково		
Вчителі	23		43		34		
Чи забезпечується наступність з формування здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів діючими програмами навчання та формування?							
	так		ні		частково		
Вихователі	17		12		71		
Вчителі	10		11		79		
Які форми і методи формування здорового способу життя доцільно використовувати для реалізації наступності в роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи?							
	заняття (урок)	спостереження	вправ-ляння	досліди	ігрові методи	словес-ні методи	наочні методи
Вихователі	46	79	81	64	44	54	19
Вчителі	81	24	15	39	21	81	17
Які Ви можете запропонувати шляхи для реалізації наступності з формування здорового способу життя дітей в роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи?							
	Спільна методично-організаційна робота	Підготовка дошкільників до навчання в школі	Враховання вікових особливостей дітей	Використання наскрізних програм			
Вихователі	29	13	23	35			
Вчителі	24	11	27	38			

Узагальнивши відповіді педагогів, ми отримали результати, за якими зробили висновок, що не всі вихователі та вчителі достатньо готові до реалізації наступності в роботі дошкільної та початкової ланок освіти з питання формування здорового способу життя дітей означеного віку.

Щоб досягти ефективності в реалізації наступності у змістовому напрямі, вихователі повинні бути обізнаними з шкільною програмою формування здорового способу життя, а вчителі – з дошкільною [4, с. 35]. Однак результати анкетування дають підставу стверджувати, що не всі вони знають завдання та зміст програм відповідно для дошкільних навчальних закладів та початкової школи. Із 154 респондентів тільки 26% вихователів та 23% вчителів знають програмовий зміст (відповідно наступної чи попередньої ланок освіти) з формування здорового способу життя, причому вихователі вважають, що завдання і зміст з формування здорового способу життя у старшій групі побудовано з урахуванням вимог сучасної школи. Причиною такого стану, на нашу думку, є, насамперед, відсутність наскрізних програм з формування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а також недостатня увага практичних працівників до проблеми наступності, розуміння ними її сутності, значення та шляхів розв'язання в роботі дошкільної та початкової ланок.

Відповіді вчителів та вихователів засвідчують, що їх підхід до визначення ефективних форм і методів, які забезпечують наступність у вихованні здорового способу життя дещо

різниться. На думку вихователів, наступність буде реалізована, якщо використовувати спостереження (79 %), вправлення (81 %), досліди (64 %). А вчителі початкових класів до ефективних методів і форм реалізації наступності віднесли урок (81 %), словесні методи (81 %), меншого значення вони надають дослідам (39 %), спостереженням (24 %), ігровим методам (21 %).

Спільність у відповідях вихователів та вчителів молодших класів простежується в тому, що ефективності в забезпеченні наступності між дошкільним навчальним закладом і школою можна досягти шляхом співпраці дошкільного закладу та школи через впровадження наскрізних програм навчання та формування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (35 % і 38 % відповідно), спільної методично-організаційної роботи вихователів і вчителів (29 % і 24 %), урахування вікових особливостей дітей (23 % і 27 %), підготовки старших дошкільників до навчання в школі (13 % і 11 %).

Здійснений аналіз стану практики роботи з формування здорового способу життя у педагогічній практиці дошкільного навчального закладу і початкової школи дає можливість зробити такі висновки.

Педагоги усвідомлюють важливість формування у дітей здорового способу життя, але не володіють у повній мірі методами, прийомами і засобами, необхідними для вирішення даної проблеми, не приділяють уваги самоосвіті.

Знання оздоровчого спрямування дітям досліджуваних вікових груп подаються не на достатньому рівні: в навчально-виховній роботі педагоги обмежуються поданням дітям знань щодо фізичного здоров'я, не розкриваючи шляхи формування психічного і соціального здоров'я.

У планах навчально-виховної роботи вихователів та вчителів питання ціннісного ставлення до здоров'я висвітлені недостатньо, відсутній логічний зв'язок між темою заняття з даної проблеми і закріпленням її в різних видах діяльності, у повсякденному житті.

Таким чином, результати аналізу довели необхідність підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів та початкової школи до діяльності щодо вирішення проблеми формування ціннісного ставлення до здоров'я та забезпечення наступності у формуванні здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua/images/files/kollegiy/kollegiy5.doc.
2. Зеленков А. И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании : автореф. дис. ... д-ра философ. наук / А. И. Зеленков. – Минск, 1986. – 40 с.
3. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні. – К. : Освіта, 1994. – 4 с.
4. Савельєва С. Наступність у роботі дитсадку і школи / С. Савельєва, Н. Тарапка // Початкова школа. – 1988. – № 1. – С. 35-36.
5. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О. Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.

This article addresses the problem of continuity in the development of healthy lifestyle of children 6-7 years of age and the condition of the mentioned problems in the practice of pre-schools and primary schools.

Key words: continuity, healthy lifestyles, ways of working, valeological developmental environment.

УДК 371.134+378.147+004

Муковіз О. П.

ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сучасні вимоги до вчителя початкової школи, його особистості, професійні якості та підготовка. Виділено комплекс вимог, які складають основу готовності вчителів початкової школи до застосування технологій дистанційного навчання і мають бути реалізовані у процесі неперервної освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології навчання, неперервна освіта вчителів початкової школи.

У сучасному інформаційному суспільстві, коли технології вимагають нової системи мислення, школа має навчити учнів комунікативності, умінню працювати з будь-якою інформацією, умінню мислити неординарно, гнучко, в залежності від ситуації. Тому сьогодні вчитель початкової школи повинен вміти володіти інноваційними технологіями навчання, що вимагає реформування школи відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Державної програми «Вчитель», Концепції педагогічної освіти, Державного стандарту початкової освіти і забезпечує системне оновлення змісту та перехід на нову структуру навчання.

Аналіз останніх досліджень засвідчив, що останнім часом вимоги до вчителя як керівника навчально-виховного процесу та визначення його соціальної функції були предметом досліджень: В.П. Беспалька, І.Д. Беха, В.І. Бондаря, І.А. Зязюна, Л.В. Коваль, О.А. Комар, І.М. Дичківської, С.А. Литвиненко, Н.О. Павленко, Д.І. Пащенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.О. Сисоевої, І.М. Шапошнікової та ін.

Сучасні науковці приділяють велику увагу інноваційній підготовці вчителя початкової школи, зокрема В.І. Бондар вивчає питання конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ; Н.В. Воскресенська звертає увагу на взаємозв'язок дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи; Н.П. Волкова обґрунтовує теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації; І.В. Гавриш розглядає теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності; П.М. Гусак акцентує увагу на застосуванні педагогічної технології при підготовці вчителів початкової школи; І.М. Дичківська досліджує інноваційні педагогічні технології; Н.В. Кічук звертається до формування творчої особистості вчителя у процесі навчання; Л.В. Коваль приділяє увагу оволодінню майбутніми вчителями початкової школи загальнонавчальними технологіями початкової освіти; О.А. Комар розглядає питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології; С.М. Мартиненко звертається до діагностичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи; І.О. Пальшкова вивчає особливості застосування практико-орієнтованого підходу у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи; Д.І. Пащенко приділяє увагу гуманістичному вихованню при підготовці вчителів початкової школи; Л.Є. Петухова розглядає підготовку вчителів початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища; І.М. Шапошнікова вивчає проблему технологічності у системі фахової підготовки вчителя початкової школи. У своїх працях науковці приділяють увагу вимогам до сучасного вчителя, зокрема вчителя початкової школи, його особистості, його професійних якостей та підготовки.

Мета статті – проаналізувати сучасні вимоги до вчителя початкової школи та виявити найбільш оптимальні у процесі дистанційного навчання (ДН).

Останнім часом багато науковців наголошують на тому, що сучасний учитель повинен володіти інформаційними технологіями навчання (ІТН) і використовувати їх у своїй професійній діяльності (Р.С. Гурін, М.І. Жалдак, М.М. Левшин, О.В. Суховірський, І.В. Соколова та інші). Такі вимоги зумовлені тим, що на розвиток професійних якостей учителя в сучасних умовах впливає процес інформатизації системи освіти та запровадження ІТН у навчальний процес.

Учені визначають такі основні завдання інформатизації освіти:

- формування інформаційної культури людини;
- забезпечення розвитку особистісних якостей людини, розкриття її творчого потенціалу;
- підвищення ефективності навчально-виховного процесу на підставі запровадження ІТН, надання діяльності творчого, дослідницького характеру;
- інтенсифікація методичної роботи та наукових досліджень.

Серед нагальних проблем інформатизації освіти в навчальному процесі виокремлюють такі:

- формування інформаційної культури вчителя;
- використання ІТН;
- формування в учителів навичок організації системної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі;
- розробка ІТН, їх психолого-педагогічних і психофізіологічних засад;
- підготовка педагогічних кадрів;
- удосконалення управління освітою;
- ресурсне забезпечення інформатизації освіти.

Основою ІТН є комп'ютерні навчальні системи, які бувають двох типів: традиційна та інтелектуальна.

Характерною особливістю традиційної системи є наявність однієї навчальної програми, що керує всією навчальною діяльністю; систему другого типу називають допоміжною [1, с. 7].

Л.Л. Макаренко зазначає, що комп'ютерна грамотність є складовою професійної підготовки майбутнього вчителя. На її думку, причинами низького рівня підготовки студентів і учителів до використання комп'ютера є відсутність стійкої мотивації до застосування ІТН у майбутній професійній діяльності, а також потреби займатися цією діяльністю, необхідність та недооцінка можливостей використання ІТН у професійній діяльності вчителя; недостатня увага педагогічних ВНЗ до забезпечення майбутніх учителів відповідною матеріально-технічною та методичною базою; недосконалість чинних навчальних програм вищої школи, які не враховують специфіку роботи майбутніх учителів в умовах інформаційного суспільства [4, с. 8].

О.В. Суховірський визначив критерії готовності вчителя початкової школи до використання ІТН:

- рівень навичок кваліфікованого користувача комп'ютерної техніки;
- рівень знань особливостей використання комп'ютерної техніки в початковій школі;
- рівень умінь використовувати комп'ютерну техніку на уроці в початковій школі, здійснювати пошук інформації, отримувати нові знання та здійснювати самоосвіту засобами ІТН, створювати власні дидактичні матеріали засобами ІТН, діагностувати рівень навчальних досягнень учнів засобами ІТН, здійснювати організаційну діяльність та планування засобами ІТН, використовувати ІТН для наукової діяльності та під час підготовки дипломної роботи [7, с. 10].

Він наголошує, що «вищий рівень готовності вчителя початкової школи до використання ІТН надалі визначатиме процеси розвитку інформаційного суспільства, інтенсифікацію

інтеграції інформаційних технологій у життєдіяльність людини, а отже, і загальний рівень інформатизації суспільства» [7, с. 12].

І.В. Соколова зауважує, що умовою успішної професійної діяльності вчителя є його професійна компетентність в галузі використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Дослідниця визначила склад змісту інформаційної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови: знання та вміння. Знання: психолого-фізіологічних основ сприйняття аудіовізуальної інформації людиною; інформаційних комп'ютерних технологій (програмоване комп'ютерне навчання та контроль, гіпертекст, гіпермедіа, мультимедіа, комп'ютерне моделювання); комунікаційно-інформаційних технологій навчання (аудіо-, відео-курси, відео-телевізійні курси, відеокomp'ютерні курси, CD-Rom курси, електронна пошта, телеконференції, відео-конференції, електронні конференції); інтерактивних технологій навчання; дидактичних умов використання ІТН, зокрема у процесі вивчення та навчання іноземної мови; специфіки ДН та технологій організації самостійної роботи; особливостей організації та підтримки інформаційного середовища в закладі освіти.

Уміння: діяти відповідно до типових правил користування ІТН, працювати в глобальній і локальній мережах та з комп'ютерними програмами; використовувати сучасні джерела та засоби обробки інформації (електронні посібники, перекладачі, бази даних бібліотек, телевідеоконференцій, електронної пошти, пошукових систем, і як результат – вибір необхідної галузі знань); уважно стежити за презентованою інформацією про сучасні технології; орієнтуватися в потоці інформації; користуватися послугами, що надаються світовою комп'ютерною мережею Internet; використовувати мультимедійні засоби в процесі навчання або підвищення рівня професійної компетентності; сприймати, визначити необхідні джерела інформації під час застосування довідкових джерел, знаходити і передавати (переробляти) нову інформацію; використовувати нові технології (знаходити інформацію в базах даних, гіпертекстах; оцінювати власний досвід використання ІТН; спостерігати за розвитком сучасних ІТН і брати в ньому участь як користувач; працювати в мережі Internet (формулювати пошуковий запит, знаходити необхідний документ, відсилати пошту, користуватися бібліотечними каталогами, довідковою інформацією, працювати з періодикою, брати участь у міжнародних телекомунікаційних конкурсах і проектах, публікувати результати власних досліджень) [6, с. 223 – 224].

М.М. Левшин запропонував трикомпонентну модель інформаційної культури вчителя початкової школи, яка складається з:

1. *Поняття інформатики як компоненту інформаційної культури (інформація та інформаційні процеси, основні алгоритмічні структури, розуміння будови і функціонування персонального комп'ютера, розуміння сутності формалізації суджень, знання про метод математичного моделювання, семіотичні знання (знак, значення, мови, види мов), цілісне бачення світу, поняття про мови програмування).*
2. *Методи пізнання (загальнопізнавальні вміння і навички): моделювати (будувати) інформаційні моделі, інтерпретувати, систематизувати, (структурувати) планувати, семантизувати, алгоритмічні вміння, вміння логічно мислити, синтаксичні вміння).*
3. *Уміння використовувати інформаційні технології (комп'ютерна грамотність): використання персонального комп'ютера як знаряддя, вміння користуватися різними програмно-педагогічними системами, вміння користуватися системами телекомунікацій).*

При такому універсальному підході забезпечується інваріантність змістових ознак моделі, її загальнокультурна роль, проєктивна сутність для всієї освітньої вертикалі (на кожному ступені навчання засвоюються одні і ті ж змістові елементи, різниця полягає лише в мові опису розглядуваного) та людинотворчий вектор.

У зв'язку з цим розроблена модель є орієнтиром для реалізації завдань формування інформаційної культури учнів початкових класів і майбутніх вчителів [3, с. 94-95].

Така значна кількість вимог до сучасного вчителя початкової школи зумовила поширення останнім часом нових уявлень про результати так званого компетентнісного підходу до

навчання у ВНЗ. Коротко зупинимось на його сутності, незважаючи на те, що змістова частина термінів компетентнісного підходу до цього часу викликає бурхливі дебати філософів, педагогів, психологів, соціологів, «...причому дискусії часто зводяться до обговорення правильності і повноти самого формулювання цих понять, а їхній зв'язок з життям часто відходить на другий план» [2, с. 4].

У педагогічній літературі часто використовують терміни, які вже стали звичними – компетенція та компетентність. Під компетентністю розуміють здатність (уміння) діяти на основі одержаних знань, а під компетенціями – особистісні якості, необхідні для виконання певних функцій, розв'язання певних задач саме в певній галузі.

Для вчителя початкової школи, здатного дистанційно навчатися у системі неперервної освіти, Рада Європи виділяє п'ять базових компетенцій:

1. Політичні та соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю відповідальності, спільному прийнятті рішень, функціонуванні та розвитку демократичних інститутів.
2. Компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, покликані перешкоджати виникненню ксенофобії поширенню клімату нетерпимості та сприяють розумінню відмінностей і готовності жити з людьми інших культур, мов і релігій.
3. Компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, важливим у роботі та громадському житті до такої міри, що тим, хто ними не володіє, загрожує ізоляція від суспільства. Зростає значення володіння кількома мовами.
4. Компетенції, що пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння ІТН, здатність критично ставитися до інформації, що поширюється засобами масової інформації та через Інтернет.
5. Компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя не тільки на професійному рівні, а й у особистому та суспільному житті [9].

Серед вимог до вчителя початкової школи у процесі ДН виокремлюються загальні та спеціальні. На думку В.Т. Жураковського, до загальних вимог вчителя належать: фахова компетентність (знання у фаховій галузі, нестандартне мислення, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань); педагогічна компетентність (знання з педагогіки та психології, медико-біологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, технологіями навчання); соціально-економічна компетентність (знання історії та функціонування сучасного суспільства, а також із соціології, економіки, менеджменту і права); комунікативна компетентність (володіння державною та іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування); високий рівень професійної та загальної культури (сформований світогляд, стійка система духовних, культурних, моральних цінностей у їх національному та загальнолюдському розумінні) [2, с. 4].

Спеціальні вимоги до вчителя початкової школи закладено в зміст освітньо-професійної програми напряму підготовки «Початкова освіта» як складової галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навичками самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями [5, с. 5].

Якщо розглядати ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи як перепідготовку або підвищення кваліфікації, то наведені вимоги до випускників ВНЗ можна враховувати як необхідні, але недостатні для характеристики компетентності вчителів початкової школи у процесі ДН. Ці вимоги можуть бути взяті за основу, доповнені та сформульовані на вищому науковому рівні. На наш погляд, до цих вимог необхідно додати компетенції проектування освітньої діяльності та використання комунікативних умінь.

Отже, компетентність учителів початкової школи у процесі ДН формують такі найбільш важливі компетенції: загальнокультурні компетенції (грамотність, мовленнєві навички, толерантність, здатність до емпатії, прояву поваги прав і свобод людини, вміння аналізувати і коригувати власну освітню діяльність, навички самопрезентації); психолого-педагогічні компетенції (уміння опрацьовувати навчально-методичні матеріали, використовувати в освітньому процесі сучасні педагогічні технології, надавати допомогу та підтримку колегам (одногрупникам); інформаційні компетенції (уміння використовувати сучасні інформаційні технології в освітньому процесі, користуватися електронною поштою, знаходити інформацію в Інтернеті, працювати в системі ДН).

Під неперервною освітою вчителів початкової школи в системі ДН розуміємо постійний процес формування та збагачення знань, умінь, навичок з фахової галузі. Результатом такої діяльності є готовність вчителів початкової школи до ДН у системі неперервної освіти.

Науковці виділяють різні види готовності: функціональну, особистісну, теоретичну, практичну, тимчасову, довготривалу, загальну, спеціальну, психологічну та професійну.

За І.М. Шапошніковою [8, с. 154], готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, яка насамперед передбачає сформованість особистісних якостей педагога.

У нашому дослідженні готовність учителів початкової школи до ДН розглядаємо комплексно, як наявність знань, умінь, навичок дистанційно навчатися у системі неперервної освіти.

Зважаючи на проблематику дослідження, виділяємо професійно-педагогічну, психологічну, особистісну та технічну готовність.

Учитель початкової школи до ДН повинен бути готовий як педагог (мати певний обсяг фахових знань і умінь, сформовані алгоритми освітньої діяльності), підготовлений технічно (володіти інформаційними технологіями) та психологічно, володіти високим рівнем культури, інтелекту, бути особистістю.

На основі проведеного аналізу наукових джерел, *виділяємо комплекс вимог до вчителя початкової школи у процесі ДН. Учитель повинен:*

1. Знати: психолого-педагогічні основи ДН, правила мережевого етикету, основні алгоритмічні структури, будову і функціонування персонального комп'ютера, семіотичні знання (знак, значення, мови, види мов), поняття про мови програмування (когнітивний аспект).
2. Вміти: створювати та підтримувати психологічний комфорт, вирішувати конфліктні ситуації, грамотно висловлюватися в усній та письмовій формі, користуватися різними програмно-педагогічними засобами, користуватися системами телекомунікацій, моделювати, інтерпретувати, систематизувати, планувати, семантизувати, логічно мислити (операційний аспект).
3. Володіти технікою самоаналізу розвитку, рефлексією власної діяльності, технологіями та прийомами спілкування, зокрема «на відстані», арсеналом методів і прийомів сучасних педагогічних та інформаційних технологій (творчий аспект).
4. Бути компетентним, грамотним, авторитетним, відповідальним, комунікативним, приємним у спілкуванні, доброзичливим, толерантним, вільнодумцем, схильним до інновацій (аксіологічний аспект).

Таким чином, весь складний комплекс названих вимог складає основу готовності вчителів початкової школи до застосування технологій ДН має бути реалізований у процесі неперервної освіти.

Список використаних джерел

1. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р.С. Гурін. – Одеса, 2004. – 21 с.

2. Жураковский В.Т. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В.Т. Жураковский // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 3 – 11.
3. Левшин М.М. Неперервність у формуванні інформаційної культури майбутніх учителів і учнів початкових класів / М.М. Левшин // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2003. – Вип. № 6. – С. 91 – 95.
4. Макаренко Л.Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Л. Макаренко. – К., 2007. – 22 с.
5. Савченко О.Я. Інваріантна компонента у підготовці вчителя початкових класів: матеріали Міжнародної науково-методичної конференції (Київ, 1-2 квітня 2004 р.) / О.Я. Савченко; укл. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симоненко. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – С. 3-7.
6. Соколова І.В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування / І.В. Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: Вид-во П/П «ЕКМО», 2004. – Вип. 2. – С. 209-225.
7. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Суховірський. – К, 2005. – 20 с.
8. Шапошнікова І.М. Засоби реалізації завдань практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І.М. Шапошнікова // Наукові записки. Серія: Історичні та педагогічні науки. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 46. – С. 150-155.
9. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам / Дж. Шейлз. – Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.

Up-to-date requirements for a primary elementary school teacher, his personality, his professional skills and his grounding are analyzed in the article. A complex of requirements, which forms the basis of primary school teacher grounding in the distance teaching technologies usage and which should be implemented in the lifelong education process, is defined in the article.

Key words: *controlled from distance teaching, information teaching technologies, primary school teacher lifelong education.*

УДК 371.3.502.3

Ратушняк О. М.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто сучасні принципи формування екологічної компетентності школярів початкових класів. Автором подано практичні педагогічні підходи спрямовані на формування екологічної етики та світогляду учнів в навчальному процесі.

Ключові слова: *початкова освіта, екологічна методологія, екологічне виховання, екологічна етика, екологічна компетентність.*

У сучасному розумінні під екологічною компетентністю розуміють здатність особистості вирішувати різного рівня проблеми і завдання, що виникають у життєвих ситуаціях та професійній діяльності, формування екологічної культури, мотивів, знань, навчального й життєвого досвіду, пов'язаних із збереженням довкілля. Екологічна компетентність дає змогу сучасній

особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку. Тому екологічна освіта потребує особливої уваги, оскільки збалансованість є результатом узгодження економічно-соціального розвитку суспільства та збереженням довкілля.

Формування екологічної компетентності громадян України є одним з найголовніших пріоритетів розвитку освіти, що проголошено деклараціями ООН і врегульовано низкою інших законодавчих документів нашої держави.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський стверджував, що природа лежить в основі дитячого мислення та творчості. Учений вважав, що формувати у людини ставлення до рідного краю як частки природи слід починати з раннього віку. Основою екологічної підготовки мають бути, звичайно, біологічні знання — закони життя живої природи і розуміння того, як необхідно жити, щоб не порушити гармонії навколишнього середовища [1]. Процес формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики враховано розробці Державного стандарту, запровадженому МОН України в загальноосвітніх школах з 2012 року.

Проблема екологічної освіти і виховання в Україні надзвичайно актуальною і має велике значення для сьогодення та майбутнього. Тому, враховуючи великий досвід громадських організацій, науковців і педагогів, необхідно об'єднати зусилля з досвідом установ системи освіти у розв'язанні проблем екологічної освіти та виховання у державі.

Нині в умовах широкомасштабного економічного розвитку передових країн світу постає нагальна проблема нагромадження та поглиблення наукових знань, зростання рівня освіченості нації [2, с. 3; 3, с. 5], що невід'ємно віддзеркалюється на політичному та економічному становищі країни, на її інформаційному просторі та глобалізації проблем виживання людства [4; 5]. Це особливо є актуальним, адже поряд із глобалізації людської цивілізації постає проблема забезпеченості їх продуктами харчування, якісною водою; всебічно обговорюються та розробляється стратегія боротьби людства із загальним потеплінням клімату, пошуку та застосування альтернативних джерел енергії; запроваджуються заходи у боротьбі із поширенням інфекційних хвороб. Саме такі передумови вимагають від кожної людини новітнього розуміння екологічного розвитку людства в гармонії з природою — важливим пріоритетом розвитку сучасного суспільства, що відіграє надзвичайно важливу роль у еволюції цивілізації і природи, відповідальності щодо неї [6, с. 45; 7]. Тому формування екологічної культури кожної людини, і всього суспільства в цілому, є таким же важливим завданням школи, як і формування культури людських відносин.

Екологічна свідомість як важлива частина світогляду школярів формується в процесі екологічного виховання. Воно являє собою систематичну педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток екологічної освіченості і вихованості дітей; накопичення екологічних знань, формування вмінь і навичок діяльності в природі, морально-естетичного світогляду, високоморальних особистісних якостей і твердої волі у здійсненні природоохоронної роботи [3; 5; 8]. Екологічне виховання здійснюється в результаті цілеспрямованого навчання. Учні в процесі вивчення різних предметів збагачуються екологічними знаннями. Цей взаємозв'язок і обумовленість різноманітних видів діяльності визначають систему екологічного виховання [8–10].

Мета і завдання дослідження полягає у розробці та впровадження сучасних методологічних підходів формування екологічної етики та світогляду учнів початкових класів.

Формування екологічних компетентностей в сучасній школі відбувається в полі гуманістичної освітньої парадигми та на засадах дидактичних принципів гуманізації, гуманітаризації, інтеграції, диференціації і реалізуються через особистісно-орієнтовані технології навчання. Такий підхід сприяє самореалізації особистості учня в житті, його соціальній адаптації, конструктивній суспільній діяльності і є умовою формування громадянина України.

Нині існують різні тенденції екологічної освіти стосовно пріоритету формування тих або інших підструктур екологічної свідомості. Більшість учених схиляються до необхідності популяризації екологічної просвіти громадян, через засвоєння екологічних знань і виховання здатності бачити комплексні проблеми в природному середовищі, щоб запобігти екологічній кризі.

Для забезпечення успіху в формуванні в учнів екологічних понять, елементів екологічної культури застосовується ціла низка сучасних методів та педагогічних прийомів. Одним із перспективних є *метод проектів*. Це спосіб організації педагогічного процесу, що базується на взаємодії педагога і вихованця між собою і довкіллям. Саме виконання учнями конкретного проекту забезпечує поетапний практичний підхід формування їх світогляду. Нами використовується різномісні підходи застосування методу, що різняться як за цільовою установкою (ігровий, творчий, пізнавальний, вирішення проблеми, проект — вправа тощо), так і за складом учасників (колективний, груповий, індивідуальний) та терміном виконання (довготривалий, короткочасний). Саме використання цього методу найбільш повно сприяє формуванню екологічних знань учнів, збагаченню їх життєвого досвіду у процесі конкретної взаємодії, з об'єктами живої природи, формуванню понять про взаємозв'язки у природі, розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості дитини у процесі її спілкування з природою.

У наукових працях Г. Тарасенко визначено ціннісне ставлення особистості до природи як ставлення до життя загалом. За таких умов відбувається формування у учнів нового екологічного мислення. З цією метою, вказує вчена, варто змінити агресивно-споживацький підхід до природи на любовно-творчий, який і стане основою розповсюдження етики і естетики на систему взаємовідносин людини і природи [5].

Природа в освітніх закладах представлена, насамперед, як об'єкт наукового вивчення, що й обумовлює відповідні форми й методи навчально-виховної роботи. В той же час майже не акцентується увага на тому, що природа є соціальною цінністю, яка визначається моральними та естетичними імперативами, виробленими людською культурою. Педагог повинен розуміти, що основним об'єктом і предметом екологічної освіти й виховання має стати суб'єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи в свідомості вихованця, що відбувається в системі його ціннісних орієнтацій.

У сучасному розумінні екологічна освіта повинна ґрунтуватись на екологічно-ціннісних принципах через поєднання біологічно-матеріальних та соціальних потреб [2].

Основні екологічні поняття — взаємозв'язок живих істот одна з одною, довкіллям, різноманітний вплив людини на природу, розкриваються на *уроках природознавства*. І чим раніше учні їх засвоять, тим вагомішим буде результат. Адже в цей період виховуються основні риси характеру особистості спілкування з природою. Процес пізнання природи та її законів кропіткий, він здійснюється шляхом спостережень та відкриттів. Відчуття краси, розуміння природи не приходить саме по собі. Найповніше забезпечують творчий розвиток кожного учня індивідуалізація та диференціація навчання. Велика увага приділяється на уроках природознавства вихованню спостережливості, пробудженню фантазії дитини, розвитку навичок проведення експериментів, розв'язанню творчих завдань, виробленню умінь порівнювати, аналізувати і знаходити шляхи розв'язання і проблемних ситуацій. Кожний проект маленький крок на шляху до екологічної культури, і краплина у те море життєвого досвіду, яке формує особистість. При цьому чітко визначається, коли і з якою метою буде використовуватись конкретний проект; місце та умови проекту (урок, позакласні заняття, домашнє завдання); за потреби забезпечується належним обладнанням; діти опрацьовують відповідну літературу, інформаційний матеріал; здійснюється систематичний контроль за його виконанням, за оформленням дібраних матеріалів. Виконання проекту дітьми розпочинається з визначення — «мої кроки від підніжжя до вершини», тобто з планування дій. При цьому необхідно враховувати психологічні особливості молодших школярів, які не дозволяють ставити перед ними надто віддалені завдання чи охоплювати одночасно декілька напрямків діяльності. Далі нами

здійснюється поетапне виконання самого проекту і запис результатів у картку «Мій проект». Така картка є своєрідним «путівником» — підказкою молодшому школяреві в організації роботи за цими проектами. Підведення підсумків роботи над проектом при цьому проводиться у формі гри, змагання, конкурсу, свята, залежно від його змісту та інших особливостей.

При вивченні теми «Рідний край» у 1 класі учні знайомляться з основними природоохоронними поняттями («Охорона водойм», «Охорона рослин», «Охорона тварин», «Червона книга»). Показовим прикладом є індивідуальні завдання учням «Намалюй веселу та сумну квіточку», проведення рольової гри «Розмова з сім'єю оленів». Практичним моментом уроку є екскурсії до ботанічного саду, де діти мають змогу ознайомитись з рідкісними та охоронними рослинами, а також взяти участь у міні-проекті «Як облаштувати джерело».

Значна увага екологічному вихованню *нами зосереджується на уроках української мови (навчання грамоти)*. При підготовці до уроку, чітко визначаються логічні зв'язки між його етапами. Створюються і розв'язуються проблемні ситуації, застосовуються різні форми і методи викладу навчального матеріалу, поєднується індивідуальна робота з колективною, самостійна з фронтальною, групова з роботою в парах. Для актуалізації опорних знань, умінь і навичок пропонуються підготовчі вправи, мотивуючи знання дітей і створюючи проблемні ситуації для наступної, пошукової діяльності. Велика увага також приділяється роботі учнів з художнім словом написанню творчих робіт. Саме цей вид роботи дає можливість кожному учневі виявити свою індивідуальність, оперуючи набутими на попередніх уроках знаннями, сприяє збагаченню лексичного запасу школярів, допомагає осмисленню різних функцій зображувальних засобів мови. З цією метою практикуються різноманітні вправи, які сприяють розвитку знань про довкілля та вихованню бережливого ставлення до навколишнього світу; проводяться зорові, слухові, зорово-слухові, пояснювальні, попереджувальні диктанти з природничо-екологічним змістом, які сприяють збагаченню словникового запасу учнів, розвитку мовленнєвої діяльності; використовуються дидактичний і роздатковий матеріал екологічного змісту. Для створення емоційно-чуттєвої атмосфери уроку демонструються репродукції картин художників-пейзажистів у супроводі класичної музики на тему природи. Впровадження екологічних проектів «Ліс дякує і сердиться», «Розвідка осінніх прикмет (весняних, зимових)» та інших на уроках української мови дають можливість зробити навчання школярів захоплюючим, різноманітним, особистісним і суспільно-значущим.

На уроках читання при опрацюванні текстів з букваря «Про що шепотіли берізки» перед дітьми ставимо проблемне запитання: *чи не зустрічали вони пташине гніздо у природі?* А за бажанням учнів пропонуємо самостійно (або за допомогою батьків) відшукати інформацію про гніздо ремеза. Прочитавши текст «Лісовий майстер», звертаємо увагу на важливість у природі дятла. Дітям демонструємо мультимедійну презентацію про життя цього птаха, його значення у природі.

Аналогічні методичні підходи також використовуються і *на уроках математики* (цікаві задачі про масу тварин, відстань перельоту птахів, визначення довжини тіла тварин, тривалість життя комах тощо).

Значна увага екологічному вихованню приділяється на уроках образотворчого мистецтва і трудового навчання, виготовляючи попереджувальні знаки для правильної поведінки в природному середовищі, малюючи плакати екологічного змісту, оформлюючи відповідні проекти. Діти на уроках зображують мешканців лісу: диких тварин та птахів. Під час опрацювання теми уроку з образотворчого мистецтва «Їжачок-хитрячок» дітям демонструємо уривок із відеофільму, у якому розповідається про життя і користь їжачка.

На уроках трудового навчання, після відповідної домашньої підготовки (збір інформації про життя черепахи), діти мають змогу власноруч виготовити аплікацію на тему «Весела черепашка». Усі роботи дітей виставляються на класному стенді.

Екологічна компетентність повинна формуватись не лише на уроках, а й *в позаурочний час*. Виховні заходи екологічного змісту «Природа просить допомоги», «Охороняйте перво-

цвіти», «Зустріч птахів», «Розмова дерев», «Зелена аптека», «В гостях у мудрого лісовичка» допомагають розкрити естетичне, пізнавальне, оздоровче, практичне значення природи в житті людини, сформувати та розвинути знання про екологічні зв'язки про взаємозв'язки людини з природою. Новим заходом в екологічному вихованні є переведення акції збору використаних батарейок «Збережемо довкілля». Традиційним заходом є виготовлення годівничок під акцією «Врятуємо зимуючих птахів».

Результатом екологічної освіти та виховання є особистість із сформованими екологічними компетентностями та високим інтелектом, яка у майбутньому зможе розв'язувати екологічні проблеми на основі наукових знань процесів розвитку природи, керуючись національними гуманістичними ідеалами і традиціями.

Система екологічного виховання, яка здійснюється на уроках та в позаурочний час, дає можливість учням зрозуміти: в яких фарбах, образах, словах, мелодіях постає перед кожним оточуючий світ, який відрив душі на різноманітні контакти з довкіллям, чи не байдужа вона, чи не проникло в неї зло, що доброго може внести кожен в навколишній світ. У результаті формується позитивний морально-психологічний клімат у класному колективі, особистий досвід дитини, її моральні риси. Це нам доводять спостереження, проведенні шкільним психологом.

Сформованість у дітей певних моральних норм нами визначалась засобом анкетування. Проведений статистичний аналіз відповідей виявив, що у 82,7 % учнів сформоване стійке, активно-позитивне ставлення до моральних норм; у решти учнів (17,3 %) — це ставлення активне, проте недостатньо стійке (можливі компроміси). Пасивного і негативного ставлення дітей до моральних норм нами не відмічалось.

Багаторічна педагогічна практика показує, що процес формування екологічної компетентності молодшого школяра в своєму розвитку поділяється на три етапи: етап — 1-2 класи, етап — 3 клас, етап — 4 клас.

Етап пов'язується з набуттям дитиною екологічно-орієнтованого їх особистого досвіду, в результаті спостереження за різними станами навколишнього середовища, які супроводжуються поясненням вчителя, виконанням запропонованих вчителем правил поведінки. В результаті учні: проявляють інтерес до об'єктів навколишнього світу, умов життя людей, рослин, тварин, роблять спроби оцінити їх стан з позиції добре-погано; з бажанням беруть участь в екологічно орієнтованій діяльності; емоційно реагують на зустріч з прекрасним і намагаються передати свої почуття в доступних видах творчості (розповідь, малюнки) прагнуть виконати правила поведінки на вулиці, в транспорті, під час прогулянок в сад, ліс тощо; проявляють готовність надати допомогу людям, тваринам, рослинам; роблять спроби контролювати свої вчинки, щоб не завдати шкоди довкіллю.

Екологічне виховання школярів початкових класів необхідно для їх гармонійного розвитку з природою. Результатом екологічної освіти та виховання учнів є особистість із сформованою екологічною культурою та високим інтелектом, яка в майбутньому зможе розв'язувати екологічні проблеми, а також на основі набутих наукових знань та керуючись національними гуманістичними ідеалами і традиціями буде всебічно зберігати природу, раціонально використовувати її ресурси.

Список використаних джерел

1. Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад : постанова Кабінету Міністрів України від 6 трав. 2001 р. № 433 / Освіта України: Нормат.-прав. док. — Офіц. вид. — К. : Міленіум, 2011. — 163 с.
2. Казанішена Н. В. Формування професійної готовності вчителя до екологічного виховання учнів : навч.-метод. посіб. / Н. В. Казанішена ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2010. — 74 с.
3. Пономаренко Л. В. Екологічне виховання молодших школярів у процесі навчання / Л. В. Пономаренко — Х. : Вид. група Основа, 2009. — 144, [1] с.

4. Павлютенко Є. М. Формування екологічної культури в сільських школярів / Є. М. Павлютенко, Т. Ф. Рябчук. — Х. : Вид. група Основа, 2011. — 128, [1] с.
5. Тарасенко Г. С. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання / Г. С. Тарасенко // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 170-177.
6. Дубровина Л. М. Как прекрасен этот мир : интегрированный урок окружающего мира и музыки. II класс / Л. М. Дубровина // Начальная школа. — 2009. — № 9. — С. 20-23.
7. Капська Е. Соціальна педагогіка: підручник. / Е. Капська — К. : Центр навчальної літератури, 2010. — 256, [1] с.
8. Зыкова Е. Н. Этнокультурные традиции в формировании экологического мышления / Е. Н. Зыкова // Начальная школа. — 2010. — № 11. — С. 45—51.
9. Беневольская Н. А. Экологическое воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства / Н. А. Беневольская // Начальная школа. — 2009. — № 2. — С. 51-55.
10. Боровская Л. А. Лес — природное сообщество / Л. А. Боровская // Начальная школа. — 2010. — № 12. — С. 38-42.

Modern approaches of ecological education at primary school were considered in the article. Practical pedagogical methods were presented by the author, which are focused on the formation of ecological ethics and pupils' world-view in the study process.

Key words: *primary education, ecological methodology, ecological upbringing, ecological ethics, ecological competence.*

УДК 378.091.39:37.011.3-51

Талаш І. О.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті зроблено спробу узагальнити теоретичні відомості щодо особливостей використання інноваційних педагогічних технологій в умовах впровадження модульно-рейтингової технології навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: *інноваційні педагогічні технології, модульно-рейтингова технологія навчання, модульна програма, кейс-метод, інтерактивні технології навчання.*

Реформування вищої освіти зумовлює необхідність розв'язання проблеми пошуку ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу, становлення особистості майбутнього професіонала – вчителя початкової школи. Зміна парадигми освіти відбувається на всіх рівнях – від дошкільної до вищої, що зумовлює зміну вимог до педагогів, до їх професійних якостей. Відповідно, вища педагогічна школа покликана підготувати фахівців, які б відповідали соціальному замовленню, сучасним умовам навчально-виховного процесу певної ланки освіти. Загальною тенденцією сучасної освіти є орієнтація на впровадження особистісно-орієнтованого підходу в межах певних інноваційних педагогічних технологій. У вищій школі це реалізується в зміні стосунків в системі «викладач – студент» із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, шляхом упровадження модульно-рейтингової технології в навчальний процес вузу, коли особистість студента знаходиться в центрі уваги викладача. Разом із тим, виникає низка утруднень під час реалізації кредитно-модульної технології в системі вищої освіти, оскільки її впровадження повинно відбуватися з урахуванням специфіки підготовки майбутніх фахівців, відповідно, ця технологія буде зазнавати певних модифікацій залежно від

напрямку підготовки спеціалістів. Ця модифікація можлива завдяки впровадженню інноваційних педагогічних технологій у межах кредитно-модульної системи навчання.

Грунтовний аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів з урахуванням сучасних концептуальних підходів подає в своїх працях І. Богданова. Особливості впровадження особистісно-орієнтованих технологій дидактичної підготовки майбутнього педагога досліджені Н. Гузій. Проблема забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій розроблена в працях В. Стрельнікова. Дослідженню проблеми впровадження технології модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі присвячені роботи Н. Шиян. Теоретичні основи модульного навчання, започаткованого в англійських країнах як удосконалений варіант програмованого навчання, активно розробляються ученими з 60-х рр. ХХ ст. і до сьогодні, а саме: О. Аніщенко, С. Гончаровим, В. Гуриним, Т. Козак, В. Нагаєвим, Дж. Расселом, П. Юцявичене, Н. Яковець та ін. Інноваційні моделі навчання й виховання досліджені в працях І. Дичківської, І. Зязюна, М. Кларина, Л. Макрідіної, Є. Морозова, Т. Назарова, В. Паламарчука, І. Підласого, П. Підкасистого та ін.

Мета статті: узагальнити теоретичні відомості про особливості впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема модульно-рейтингової технології навчання, в процес професійної підготовки вчителя початкової школи.

Упровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищого навчального закладу орієнтовано передусім на педагогів і на студентів як суб'єктів освітнього процесу. Їх запити, інтереси, установки, мотиви діяльності є підґрунтям для формування професійного мислення, тому виносяться в центр навчально-виховного процесу вузу. Відповідно, інноваційна освіта вимагає від студента високого рівня самостійності, сформованості здатності до самоврядування, а від педагога – педагогічної компетентності, ініціативності, технологічної функціональної грамотності.

Інноваційна освіта передусім покликана підвищити рівень професіоналізму як майбутніх фахівців, так і викладачів вищої педагогічної школи. Професіоналізм передбачає певний рівень майстерності при вирішенні професійних завдань, здатність до ефективної діяльності в межах своєї професії, мобільний пошук ефективних рішень нестандартних ситуацій, високий інтелектуальний і особистісний розвиток професіонала, наявність передбачених кваліфікацією компетенцій і компетентностей. Відповідно, можна виокремити такі стратегічні напрямки підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме: формування мотивації, умінь і навичок до професійної самоосвіти протягом життя; розвиток здатності до педагогічної творчості; формування вмінь і навичок пов'язувати теорію і практику, впроваджувати теоретичні положення у своїй практичній діяльності, вдосконалення комунікативних умінь і навичок.

Одним із ефективних шляхів реалізації стратегічних завдань підготовки фахівців початкової школи є впровадження кредитно-модульної технології в навчальний процес вищої школи. Крім того, з підписанням Україною Болонських угод ця педагогічна інноваційна технологія визнана найбільш перспективною й ефективною в досягненні цілей Болонського процесу, зокрема, підвищення якості і конкурентоспроможності вищої освіти країн-учасниць.

Сутність дидактичного процесу на основі модульної технології полягає в тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки-модулі. Зміст і обсяг модулів змінюється залежно від профільної і рівневої диференціації студентів і дидактичних цілей. Такий підхід дозволяє створити умови для вибору студентом індивідуальної навчальної траєкторії. Модульне структурування дисципліни надає можливість визначити групи фундаментальних понять, логічно і компактно їх поєднати з метою уникнення дублювання в єдину адаптовану систему знань і вмінь, що утворює основу змістового модуля.

Важливим компонентом модульно-кредитної системи навчання є формування індивідуального навчального плану студента, вимоги до якого були сформульовані в міні-модулі. Таким чином, навчальні й робочі програми дисциплін, складених за вимогами кредитно-модульної технології, дозволяють максимально забезпечити індивідуалізацію й диференціацію навчання

студентів. Крім того, спонукають майбутніх фахівців самостійно вдосконалювати рівень своєї майстерності відповідно до індивідуальних особливостей їхньої особистості, оскільки студент має змогу обрати і рівень складності матеріалу, і дібрати способи його опанування, запропоновані в методичній частині програми. Отже, створюються сприятливі умови для формування мотивації, умінь і навичок до професійної освіти протягом життя.

Разом із тим, на нашу думку, процес підготовки кваліфікованих і конкурентоспроможних спеціалістів можна оптимізувати, якщо кредитно-модульну технологію комбінувати з іншими інноваційними педагогічними технологіями відповідно до завдань підготовки спеціалістів у межах певної дисципліни. Така необхідність зумовлена кількома об'єктивними факторами. По-перше, як справедливо зауважує В. Стрельников, «обсяг знань катастрофічно збільшується, професійні навички стають багатоманітними і навіть витонченими; їх неможливо передати в повному обсязі, використовуючи традиційну лекційно-семінарську форму занять» [4, с.89]. Це зауваження є слушним, адже вищі навчальні заклади України ще неповністю перейшли в систему кредитно-модульного навчання, досить поширеним є явище намагання поєднувати лекційно-семінарську й кредитно-модульну технології навчання. На нашу думку, це не дуже вдале поєднання, оскільки принципи, на яких ґрунтуються ці дві технології суттєво відрізняються. У наслідок такого комбінування поширеним є явище, коли змінюється структура навчальної дисципліни відповідно до вимог кредитно-модульної технології, але навчальний матеріал викладається формами й методами традиційними для лекційно-семінарської системи навчання. Цей недолік переходу від однієї системи освіти до іншої можна компенсувати, використовуючи елементи інноваційних педагогічних технологій в навчальному процесі вищої школи. Слід зауважити, що можливість поєднувати педагогічні інноваційні технології з кредитно-модульною системою навчання залежить від структури і змісту самої технології. Якщо педагогічна інновація передбачає необхідність внесення змін у структуру навчально-виховного процесу або логіка викладу навчального матеріалу радикально відрізняється від тієї, що пропонує кредитно-модульна система, то, очевидно, їх недоцільно комбінувати.

Ще один фактор, який спонукає до пошуку більш ефективних шляхів підготовки майбутніх вчителів початкової школи, є швидкозмінність і неоднорідність педагогічного середовища, в якому перебуває дитина. Так, реформування початкової школи вимагає гнучких і мобільних спеціалістів, здатних учитися протягом життя, швидко реагувати на нові запити суспільства й освітньої системи. До того ж, сучасна сім'я як найперший і найважливіший фактор соціалізації особистості, як домінуюче навчально-виховне середовище не виконує повноцінно свої функції через зайнятість батьків у професійній діяльності, через їх низький рівень педагогічної і психологічної культури, тому до школи приходить значна частка дітей, яка не має медичних діагнозів, але має незначні відхилення в розвитку й поведінці, що заважають їх нормальній соціалізації, успішному опануванню навчальними предметами. Таким чином, учитель має справу з класом, у якому об'єднанні учні різні не тільки за соціальним статусом, а й за своїми мотивами, здібностями, інтересами, інтелектуальним розвитком тощо. Відповідно, ефективність роботи вчителя буде залежати від того, наскільки він зможе дібрати індивідуальний підхід до кожної дитини, організувати навчання, спираючись на її індивідуальні й типологічні особливості, наскільки творчо зможе реалізувати набуті теоретичні знання в нових умовах. Відповідно, реалізувати ці завдання зможе лише спеціаліст, здатний до педагогічної творчості. Тому одним із першочергових завдань, що постає перед викладачами вищої школи є розвиток у студентів педагогічних факультетів здатності до творчої діяльності в цілому, й до педагогічної творчості зокрема.

Проблема розвитку творчої особистості є актуальною для педагогіки й психології протягом тривалого часу, відповідно, науковцями розроблялися специфічні педагогічні технології, основним завданням яких було розкрити й розвинути творчий потенціал особистості, зокрема, це технологія розв'язання винахідницьких завдань (автор Г. Альтшулер), технологія розвитку творчого потенціалу особистості (автор Ю. Іванов) тощо. Однак, вони мало враховують специфіку підготовки вчителя початкових класів, тому потребують значної роботи щодо їх модифікації. Ми поділяємо думку В. Струльникова про те, що «кейс-метод є технологією, що найбільш придатна для навчання студентів у вищій школі. ...кейс-метод можна

застосовувати для вивчення дисциплін, істина в яких плюралістична: філософії, педагогіки, психології, історії, деяких розділів біології тощо» [4, с. 90]. Крім того, що ця технологія дозволяє розвивати діалектичне мислення майбутніх учителів, вона створює умови для формування вмінь творчо пов'язувати теорію з практикою, розв'язувати практичні завдання майбутньої професійної діяльності студентів. Адже кейс-метод – це метод аналізу ситуацій, який дозволяє компенсувати (принаймні частково) обмежений час практичної підготовки майбутніх учителів (виробничі практики на IV і V курсах в сумі складають не більше 16 тижнів).

Досить перспективним, на наш погляд, є використання кейс-методу в процесі вивчення педагогічних дисциплін, зокрема таких, як «Корекційна педагогіка», адже ця технологія, з одного боку, дозволяє заощадити навчальний час, відведений на аудиторні заняття, а з іншого боку, цілеспрямовано формувати компоненти дивергентного мислення студентів. При чому, кейс до дисципліни «Корекційна педагогіка» бажано складати на основі тих спостережень за учнем початкової школи, які відображені в щоденнику психолого-педагогічних спостережень, що заповнювали студенти під час виробничої практики на IV і V курсах. Відповідно, змістове наповнення кейсу в кожного студента своє, кожен складає програму педагогічної корекційної роботи для тієї дитини, з якою безпосередньо працював і спілкувався під час практики. Доцільність складання в такий спосіб кейсу обумовлена тим, що, по-перше, під час виробничої практики студенти заповнюють щоденник спостережень не формально, а цілеспрямовано, усвідомлюючи перспективу своєї дослідницької роботи, по-друге, формується внутрішня мотивація до складання програми педагогічної корекції, адже вони працюють не з узагальненим хрестоматійним прикладом, а з ситуацією із реального життя, де є можливість з'ясувати і максимально врахувати всі особливості й аспекти розвитку дитини, по-третє, створення цієї програми вимагає творчого підходу з боку студента. У цілому ж, робота над змістом кейсу вимагає від студента застосовувати набуті теоретичні знання творчо для розв'язання різноманітних (стандартних і нестандартних) ситуацій, що виникають у практиці початкової школи. Адже навіть аналогічні стандартні ситуації з позицій особистісно-орієнтованого підходу вимагають добору різних варіантів рішень, тому що змінні складові педагогічного процесу ніколи не можуть бути ідентичними, їх комбінації завжди унікальні, як унікальна сама особистість кожної дитини.

Потім зміст кейсу детально обговорюється на практичних заняттях і диспутах, де викладач виконує роль тьютора – спочатку складає індивідуальні завдання для кожного студента, спрямовує його творчий пошук, а потім під час дискусії генерує запитання, фіксує відповіді, підтримує й спрямовує дискусію.

В. Стрельников виокремлює такі етапи роботи над кейсом: 1) «входження» і розуміння ситуації; 2) постановка діагнозу, з'ясування можливих причин появи симптомів; 3) визначення стратегічних питань і ключових проблем (виявлення справжньої причини); 4) вироблення стратегічних альтернатив (пошук варіантів рішень); 5) оцінювання і вибір альтернатив (вибір оптимального рішення); 6) захист, обґрунтування рішення [4, с.91].

Перші три етапи роботи над кейсом студенти проходять під час виробничої педагогічної практики на IV курсі. Так, основним завданням першого етапу є детальне вивчення й фіксування в щоденнику психолого-педагогічних спостережень педагогічного середовища дитини, особливостей її поведінки, проблем, що виникли у неї в процесі навчання в школі.

На другому етапі студент, використовуючи здобуті теоретичні знання з педагогіки й психології, намагається визначити сферу, до якої належить порушення (поведінкова, навчальна, соціальна тощо), класифікувати тип відхилення чи порушення, визначити фактори, що зумовили його, заважають його усунути.

На третьому етапі (у процесі виробничої практики він збігається із написанням психолого-педагогічної характеристики учня) студент узагальнює й аналізує результати своїх спостережень, намагаючись визначити справжні причини порушення чи відхилення в розвитку або поведінці дитини.

Кейс поповнюється студентом на V курсі, адже близько 90% майбутніх учителів проходять виробничу педагогічну практику в тих же класах, що й на IV курсі. Правильність виконання перших трьох етапів перевіряється студентом при вивченні теоретичного блоку дисципліни

«Корекційна педагогіка». У цей же час розпочинається робота над четвертим й п'ятим етапами роботи над кейсом. Результатом роботи над цими етапами кейсу є складена студентом індивідуальна корекційно-розвивальна програма для учня, який був об'єктом спостережень. Шостий етап – захист запропонованої корекційно-розвивальної програми – відбувається в процесі аудиторної роботи, яку доцільно організовувати за допомогою інтерактивних методів навчання.

Інтерактивне навчання – це педагогічна система, заснована на спільній діяльності, що здійснюється засобами комунікації [3, с.3]. Загальноприйнятим є поділ інтерактивних методів на дві великі групи – кооперативні та фронтальні. Найбільш доцільними для реалізації шостого етапу кейс-методу є, на нашу думку, кооперативні методи інтерактивного навчання, адже вони дозволяють обговорити результати роботи в групах, а потім узагальнити висловлені думки. Обговорення в групах дає можливість економити навчальний час, оскільки час аудиторної роботи суворо регламентований. Крім того, викладач, який, як вже зазначалося, виконує роль тьютора, може об'єднати студентів у групи відповідно до тих типів порушень, до яких склалися розвивально-корекційні програми. Таким чином кожна група буде обговорювати аналогічні порушення, що дасть змогу студентам розглянути різні варіанти вирішення проблеми, з'ясувати максимально повно фактори, що зумовлюють певні типи порушень, обмінятися думками з приводу оптимального варіанту розвивально-корекційної програми. Потім можна застосувати один із методів інтерактивної технології (змінювані трійки, $2+2=4$, карусель) для обміну набутим досвідом, тобто студенти, об'єднуючись в групи, обговорюють результати роботи над різними типами порушень, діляться своїм досвідом у розв'язанні проблем, з якими не стикалися у своїх кейсах їхні колеги, обмінюються думками щодо ефективності запропонованих розвивально-корекційних програм. Слід зауважити, що робота над шостим етапом кейсу може тривати кілька академічних годин, про що заздалегідь повідомляється студентам. Якщо в межах однієї пари не вдається розглянути результати виконаної роботи, то викладачу слід поділити цей етап на під етапи, чітко означивши межі і завдання кожного з них.

Отже, комбінуючи модульно-рейтингову технологію з різними інноваційними педагогічними технологіями відповідно до специфіки підготовки майбутніх фахівців, завдань певної дисципліни, можна ефективно формувати компетентності й компетенції майбутніх вчителів початкових класів. Перспективним є розв'язання проблем методичного забезпечення навчальних дисциплін відповідно до вимог модульно-рейтингової технології навчання з використанням елементів інноваційних педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: [монографія] / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : М. П. Черкасов, 2009. – 157 с.
2. Гузій Н. В. Особистісно-орієнтовані технології дидактичної підготовки майбутнього педагога: [метод. пос.] / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 45 с.
3. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: [метод. пос.] / Олена Іванівна Пометун. – Умань, 2003. – 68 с.
4. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / Володимир Юрійович Стрельников. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – 230 с.
5. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

An attempt to generalize theoretical information in relation to the features of the use of innovative pedagogical technologies in the conditions of introduction of module-rating technology of studies in higher pedagogical educational establishments is done in the article.

Key words: *innovative pedagogical technologies, module and rating technology of studies, modular code, case-method, interactive technologies of studies.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алексеев Олександр Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Сумський державний університет

Аліксійчук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Буймістер Л. В. – магістр управління, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Вербицька Поліна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, Національний Університет «Львівська Політехніка»

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка

Галушко Максим Вікторович – викладач, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького.

Герасимова Ірина Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький національний аграрний університет

Гоголь-Саврій Марія Володимирівна – аспірантка, Тернопільський національний педагогічний університету імені В. Гнатюка

Горох Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Горячок Інна Владиславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Градовський Анатолій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького

Гречаник Наталія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

Груца-Мьонсік Уршуля – доктор педагогічних наук, Жешівський університет.

Запорожан Зоя Єгорівна – кандидат сільськогосподарських наук, професор, Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка

Заходякін Олександр Вікторович – старший викладач, Рівненський державний гуманітарний університет

Ігошина Наталя Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Магнітогорський державний університет

Карась Ганна Василівна – кандидат педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Карпалюк Валентина Семенівна – кандидат філологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кендзьор Петро Іванович – кандидат педагогічних наук, викладач, Львівський інститут менеджменту

Клос Лілія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет “Львівська політехніка”

Коваленко Юлія Василівна – старший викладач, Східноєвропейський університет

Ковальчук Людмила Ігорівна – кандидат педагогічних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Коцопей Ганна Вікторівна – викладач, Львівський державний університет фізичної культури

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський університет імені Івана Огієнка

Лабунець Віктор Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лаврусевич Надія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Левін Павло Борисович – доктор економічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України

Лілік Ольга Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка

Маринін Іван Гриорович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський університет імені Івана Огієнка

Ментус Ігор Ерастович – кандидат військових наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мікрюков Олександр Олексійович – доцент, Східноєвропейський університет економіки та менеджменту

Мозгальова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського

Моцик Неоніла Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Муковіз Олексій Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Мьонсо Януш – доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет.

Нежива Людмила Львівна – кандидат філологічних наук, Луганський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

Никитюк Світлана Іванівна – викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Петров Андрій Олександрович – аспірант, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Петрович О. Б. – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

Поліщук Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Марек Палюх – доктор габілітований гуманітарних наук, професор, Жешівський університет

Ратушняк Ольга Миколаївна – вчитель-методист, Кам'янець-Подільська спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів № 5

Рева Тетяна Дмитрівна – кандидат хімічних наук, доцент, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

Савшак Тарас Михайлович – пошукувач лабораторії, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Саснко Наталія Семенівна – кандидат педагогічних наук, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»

Сгадова Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Київський Національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Сторчова Тетяна Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Талаш Інна Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Ткачук Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Торчинська Зоя Костянтинівна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Тур Оксана Миколаївна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

Фаласеніді Тереза Миколаївна – аспірант, Національний університет «Львівська політехніка»

Федорчук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Чухно Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет

Шаран Володимир Лук'янович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Шаран Олександра Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Шуляр Василь Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Яценко Таміла Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

**Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка,
Інституту педагогіки НАПН України**

Педагогічна освіта: теорія і практика

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
Інституту педагогіки НАПН України**

У збірнику наукових праць, створеному вперше спільно Інститутом педагогіки НАПН України, Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка, висвітлюються актуальні проблеми історії та сучасної педагогіки, методик викладання фахових дисциплін. У ньому представлено широкий спектр сучасних наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля. Збірник друкується за розділами: «Педагогіка», «Методика викладання мови і літератури», «Методика викладання природничих дисциплін», «Методика викладання мистецьких дисциплін», «Методика початкового навчання і дошкільного виховання».

Збірник наукових праць адресується педагогам, науковцям суміжних наук, докторантам і аспірантам, магістрантам і студентам педагогічних вишів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки та методик викладання фахових дисциплін.

Збірник наукових праць виходить періодичністю 3 рази на рік.

Матеріали збірника знаходяться на сайті Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського – <http://old.kpnu.edu.ua/objects/zbirnyky/pedagog/z.pdf>

Вимоги до оформлення статей

Матеріали мають відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 з урахуванням таких необхідних елементів:

- 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 невирішених загальних проблем, котрим присвячується означена стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження;
- висновки.

Під час написання статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

Обсяг статті 10-12 формату А4. Шрифт – Times New Roman, 14 пт. Стиль “Обычный”; інтервал 1,5; абзацний відступ — 1,25 см.; вирівнювання — по ширині. Розміри полів: ліве — 30 мм, праве — 15 мм, верхнє — 20 мм, нижнє — 20 мм. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, як прізвище автора (авторів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

Елементи заголовку: шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу; наступний абзац — прізвище та ініціали автора (авторів); наступний абзац — назва статті великими літерами, далі анотація, ключові слова українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі.

У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу, положення символів табулювання). В тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, тире “—” (alt+0151) та мінус “-” (alt+0150), які відділяються з обох сторін пропусками.

Посилання на використані джерела в тексті подаються за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число — номер джерела в списку використаних джерел, число після коми — номер сторінки (діапазон сторінок задається через дефіс), декілька джерел відділяються крапкою з комою або дефісом.

У кінці статті подається текст: “Список використаних джерел” — розміщується в центрі.

Список використаних джерел подається в алфавітному порядку за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України, №2, 2000, с. 61-62). У списку треба розрізняти тире (alt+0151) та дефіс, наприклад, ... — 1986. — Т. 7, № 6. — С. 79-83.

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних та юридичних осіб.

Аспіранти, пошукувачі, педагоги без наукового звання зобов'язані подати зі статтею рецензію наукового керівника чи консультанта. Рецензенти не можуть мати родинних зв'язків із авторами статей.

Адреса редакційної колегії: pedosv@kpnu.tdu.ua

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 16 (1–2014)

Здано в набір 05.05.2014 р.
Підписано до друку 21.05.2014 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1407-01. Ум. друк. арк. 39.52. Обл. - вид. арк. 34,78
Тираж 500.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл.,
тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.