

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 12

**м. Кам'янець-Подільський
2012**

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П 24

Редакційна колегія:

Березівська Л.Д., доктор педагогічних наук, професор;
Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Величко Л.П., доктор педагогічних наук, професор;
Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;
Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор;
Калініна Л.М., доктор педагогічних наук, професор;
Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор (головний редактор);
Карпалюк В.С., кандидат філологічних наук, професор;
Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор;
Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор;
Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор;
Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар);
Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора);
Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор;
Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор.

*Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка (протокол № 10 від 24.10.2012 р.)*

*Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 10 від 22.10.2012 р.)*

*Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України
з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010р. №1-05/4)*

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

**Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика". – Випуск 12 –
П 24 Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 536 с.**

У науковому збірнику представлено статті сучасних досліджень у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля.

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)
ББК 74я43

© Автори статей, 2012
© Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
оформлення, обкладинка, макет, 2012

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

- Башавець Н. А.*
ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВИТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 11
- Бондаренко В. В., Копитков Д. М.*
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ І УПРАВЛІННЯ
НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ 17
- Возна З. О.*
ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА:
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ..... 21
- Гончарова Ю. О.*
ПОЗНАВЧАЛЬНА РОБОТА З ПРАВОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ШКОЛАХ
УКРАЇНИ (1944-1991 РР.) 27
- Гризун Л. Е.*
ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ
СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ 31
- Дмитрієв С. М.*
ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПАДЩИНІ М. В. ЛОМОНОСОВА ... 37
- Доброскок І. І.*
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ
МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ 43
- Драновська С. В.*
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ В 60 – 90 РР. ХХ СТ..... 48
- Дутко О. М.*
М. КОСТОМАРОВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО
ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ
ХІХ СТОЛІТТЯ 53
- Ковальчук Г. П.*
І.Г. ТКАЧЕНКО ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ 61
- Корольова Т. В.*
ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
СПЕЦІАЛІСТІВ 66
- Кондрашова Е. Н.*
ЕВОЛЮЦІЯ СОДЕРЖАННЯ ПОНЯТТЯ «ПАТРИОТИЗМ» В КОНТЕКСТЕ
ВНУТРЕННЬОЇ ПОЛІТИКИ РОСІЇ (ОТ ДРЕВНОСТІ ДО НАШИХ ДНЕЙ) ... 72

<i>Кравець Н. Б.</i> РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ САМОВИХОВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	79
<i>Леонтєва І. В.</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІДЕЙ ПРО ШКІЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	85
<i>Мартенчук М. Д.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНОЇ СПРАВИ.....	92
<i>Матвійчук Л. А.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕРСПЕКТИВА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	97
<i>Мишеніна Т. М.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	101
<i>Муковіз О. П.</i> РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	109
<i>Нічишина В. В.</i> ПРО ЄДНІСТЬ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОЦЕСІВ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	114
<i>Петровська К. В.</i> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВИХ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ	120
<i>Піддячий М. І.</i> ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ.....	125
<i>Попович Н. М.</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ	130
<i>Райчєва Т. Д.</i> АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	135
<i>Сопівник Р. В.</i> ФОРМИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	139
<i>Столярова Т. О.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ТА АВТОМАТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ, ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ, КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК І ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ	144

<i>Тичинська О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ШКІЛЬНИХ КОНСУЛЬТАНТІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ВИРІШЕННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ США	148
<i>Федорчук В. В.</i> ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	153
<i>Фідкевич О. Л.</i> КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНІ ПОНЯТТЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ПІДРУЧНИКІВ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ.....	159
<i>Хацяюк Н. С.</i> РОЗГЛЯД МОДЕЛЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В «ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО» АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ	164
<i>Хом'юк І. В., Хом'юк В. В.</i> ЙМОВІРНОСНО-СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ БАЗОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	170
<i>Цимбалару А. Д.</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ.....	175
<i>Чепурна В. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	181
<i>Шумейко З. Є.</i> ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В ЛІТЕРАТУРНІЙ СПАДЩИНІ МАТВІЯ СИМОНОВА (НОМИСА)	186
<i>Ярош Н. В.</i> СТАНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ	190
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Бандура Ю. Б.</i> МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	196
<i>Бондар Л. А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	202
<i>Зайцева І. В.</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ	207
<i>Каденко В. О.</i> ORGANIZING A READING PROGRAMME AT PRIMARY SCHOOL.....	213

<i>Копусь О. А.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ.....	218
<i>Мужеловська Л.В.</i> ПОВТОР ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ЗАСІБ ТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСІЇ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ.....	224
<i>Ножовнік О. М.</i> ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ YOUTUBE У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ВЖИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ.....	230
<i>Паламар С. П.</i> ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	238
<i>Тищенко В. М.</i> МЕТОД СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	242
<i>Фролова Л. А., Сюсюкіна І. Е.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	247
<i>Шевченко З. О.</i> ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ.....	252
<i>Штельмах О. В.</i> АНАЛІТИКО-ПОШУКОВИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	255
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Аліксійчук О. С.</i> ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОРЕНЦО ПЕРОЗІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВОГО САКРАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	261
<i>Барановська С. А.</i> СПЕЦИФІКА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	265
<i>Батюк З. С., Дьоміна Т. М., Ірікова Н. М.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ ЧЕРЕЗ ОСМИСЛЕННЯ СИМВОЛІКИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ	271
<i>Батюк Н. О., Поповська Д. Д., Шанявська А.</i> ОСЯГНЕННЯ ХУДОЖНИХ ОБРАЗІВ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ В ОБРОБЦІ М.ЛЕОНТОВИЧА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ	275

<i>Білієнко Д. О.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ	281
<i>Борисова Т.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ ОБРАЗУ РУСАЛКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА СВІТОВІЙ МІФОЛОГІЇ	285
<i>Боршуляк А. М.</i> ПРОБЛЕМА ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНА ПАСІОННОСТІ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ	291
<i>Вовк М. В.</i> ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	296
<i>Водяний Б. О.</i> НАРОДНІ МУЗИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИКО-РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ	302
<i>Воєвідко Л. М.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ	306
<i>Гавриленко Л. М.</i> ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СПІВУ ЗА М. ЛЕОНТОВИЧЕМ.....	310
<i>Горбенко С. С.</i> ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ СЕГМЕНТ ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ХХ СТ.	314
<i>Гук О. І.</i> ДО 65-РІЧЧЯ З ДНЯ НАРОДЖЕННЯ РАЇСИ КУЗЬМЕНКО	320
<i>Димченко С. С.</i> ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФАХОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КЛАСУ УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ	324
<i>Ененко І. А.</i> О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ НАЧАЛЬНОГО ПЕРІОДА РАБОТИ НАД МУЗИКАЛЬНИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ.....	328
<i>Житкевич А. С.</i> ЗОЛОТИЙ ГОЛОС КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО	334
<i>Зінків І. Я.</i> БАНДУРНА ТВОРЧІСТЬ ГНАТА ХОТКЕВИЧА: МІЖ ТРАДИЦІЄЮ І МОДЕРНІЗМОМ.....	337
<i>Карась Г. В.</i> ФЕНОМЕН «ЩЕДРИКА» В ОБРОБЦІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У СВІТОВОМУ КОМУНІКАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ ХХ СТ.	343
<i>Карпенко Т. П.</i> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ – СКЛАДОВОЇ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	347

<i>Кващук В. Я.</i> СПІВЕЦЬ НАРОДНИХ МЕЛОДІЙ	353
<i>Коваль Т. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У МИСТЕЦЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	357
<i>Лабунець В. М.</i> ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ТА ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	361
<i>Лебедев В. К.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ В НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ.....	367
<i>Маринін І. Г.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА АКАДЕМІЧНОГО АНСАМБЛЕВО-ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ.....	372
<i>Назаренко І. М.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРМУВАННЯМ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	377
<i>Олійник В. Ф.</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА БАЯНІ В КЛАСІ ДОДАТКОВОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА	382
<i>Пляченко Т. М.</i> З ІСТОРІЇ ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	386
<i>Путішина Л. О.</i> РОЗВИТОК ЖАНРУ МІНІАТЮРИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	392
<i>Радченко Ю. Л.</i> ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	397
<i>Реброва О. Є.</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ.....	402
<i>Рева В.П.</i> МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК САМОСОЗИДАНИЕ ЛИЧНОСТИ	408
<i>Сверлюк Л. І.</i> ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ	412

<i>Сверлюк Я. В.</i> ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА ТВОРЧІ ОСНОВИ КОЛЕКТИВНОГО ВИКОНАВСТВА.....	416
<i>Смоляк О. С.</i> МИСТЕЦТВО ВИКОНАННЯ НА ЦИТРИ В ГАЛИЧИНІ У КІНЦІ ХІХ – ПЕРШІЙ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТЬ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВГЕНА КУПЧИНСЬКОГО)	419
<i>Совік Т. В.</i> ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	423
<i>Хай М. Й.</i> ПРОБЛЕМА ІНЕРЦІЙНОСТІ РУХУ ПАРАЛЕЛЬНО-КУЛЬТУРНИЦЬКИХ ПРОЦЕСІВ В Т. ЗВ. «НАРОДНО-АКАДЕМІЧНОМУ» ІНСТРУМЕНТАЛІЗМІ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ	429
<i>Чайка С. В., Чайка М. М.</i> КОБЗАРСТВО — ДІЄВИЙ ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ ДУХОВНОГО ЖИТТЯ НАЦІЇ.....	439
<i>Щербак І. В.</i> ТЕХНОЛОГІЯ РОЗКРИТТЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ БАЯНІСТОМ-АКОРДЕОНІСТОМ	447
<i>Ярова М. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ М. ЛЕОНТОВИЧА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	453
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Алеко О. А.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ У ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І РОДИНИ	457
<i>Борщенко В. В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	462
<i>Вертузіна В. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМ ЗОРУ	467
<i>Головко М. Б., Головко С. Г.</i> ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ І ПРОБЛЕМА ЗАХИСТУ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ....	472
<i>Гуренко О. І., Величко О. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ.....	478
<i>Каньоса А. М., Каньоса М. І.</i> НАСТУПНІСТЬ В ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО, МОЛОДШОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	483

<i>Лебідь І. Ю.</i> СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917 – 1920 РР.).....	489
<i>Нестайко І. М.</i> СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї З ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ – ЗАПОРУКА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ	494
<i>Попова Л. Б., Попова О. Ю.</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ РЕСУРС УРОКІВ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	499
<i>Прокоф'єва М. Ю.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ...	504
<i>Саяніна С. А.</i> СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ ІГРОВОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	510
<i>Собчинская С. А., Александрова А. М.</i> ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН.....	514
<i>Тарасенко Г. С.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРІОРИТЕТНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ.....	518
<i>Тришневська Г. Б.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ	523
<i>Чередніченко С. В.</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	528
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	532

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІКА

УДК: 378.14+331.446.3+613.86

Башавець Н.А.*

ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК СВІТОГЛЯДНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається програма експериментальної роботи з формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ, яка передбачала озброєння їх ґрунтовними знаннями, уміннями та навичками шляхом викладання курсу «Культура здоров'язбереження» та використання традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення, здоров'язбережувальних вправ, формування в студентів потреби в окресленій діяльності та настанови на здоров'язбереження. Виокремлено критерії, показники та рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів. Визначено комплекс методів дослідження та його результати.

Ключові слова: культура здоров'язбереження, світоглядна орієнтація, студенти економічних ВНЗ.

Відомо, що стан здоров'я населення є показником досконалості, розвиненості й перспективності соціальної системи держави, її економічної стратегії, державної політики, рівня культури. Саме від стану здоров'я багато в чому залежить ефективність виробничих процесів, стосунків між людьми, політичний та соціокультурний розвиток суспільства. А тому проблема низького стану здоров'я сучасної молоді має яскраво виражений політичний і культурно-ідеологічний аспекти. Зростання захворюваності серед студентської молоді першочергово вимагає неухильного вдосконалення і наукового обґрунтування їх виховання та освіти у вищих навчальних закладах в аспекті культури здоров'язбереження. Здоров'я студентів залежить не лише від умов навчально-виховного середовища закладу, впливу викладача як особистості та педагогічних технологій, які він використовує, але й від сформованості його культури здоров'язбереження. Формування нового світогляду та культури здоров'язбереження студентів постає як завдання, без вирішення якого суспільство може понести втрати людського потенціалу, що негативно позначиться на виробничій інфраструктурі, добробуті, якості життя та культурі. Зазначене потребує відповідної освіти студентів-економістів, формування їх культури здоров'язбереження, яка віддзеркалюється у світогляді цієї категорії населення. У теперішній час це архіважливо, оскільки знання, уміння та навички здоров'язбереження мають для них не лише особистісну, але й професійну значущість, сприяючи їй повноцінній самореалізації як фахівця-економіста в умовах підвищених запитів до його конкурентоспроможності та вимогливості працедавців, що й обумовлює актуальність дослідження.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питанням здоров'язбереження приділялася постійна увага науковців. Сьогодні зазначена проблема все більше привертає увагу науковців, предметом досліджень яких є засади формування культури здоров'я особистості

* © Башавець Н.А., 2012

(В. Бабич, Е. Воронін, В. Горащук, Г. Зайцев, В. Колбанов, О. Куделіна, В. Магін, І. Яковлева та ін.), здоров'язбережувальні технології в підготовці майбутніх фахівців (С. Гримблат, Ю. Кобяков, М. Коржова, К. Оглоблін, М. Сентизова та ін.), здоров'язбережувальний простір (Б. Долинський, Л.Єлькова, В. Ірхін, Г.Серіков), здоров'язбережувальна діяльність студентів (С. Барашков, К. Оглоблін, Д. Сомов) тощо.

Метою цієї статті є визначення програми експериментальної роботи з формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ.

Проведений аналіз програм соціально-гуманітарного циклу в підготовці фахівця економічного профілю дав змогу дійти висновку, що вони недостатньо спрямовують студентів на формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації. На підставі теоретичного аналізу специфіки професійної діяльності фахівця галузі економіки й фінансів виокремлено такі критерії сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів: когнітивно-дієвий, особистісно-рефлексивний, стимулювально-регулятивний, кумулятивний. Показники вияву когнітивно-дієвого критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: обізнаність у проблемах здоров'язбереження, що виявляється в умінні, звичці та самостійності виконання оздоровчих заходів; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації; наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба в поглибленні знань; усвідомлення ролі особистого способу життя в збереженні здоров'я; рівень знань з основ профілактики захворювань, здоров'язбережувальних технологій та оздоровчих заходів. Показники вияву особистісно-рефлексивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців такі: рівень власної тривожності; реакція на вчинки оточення; ціннісне ставлення до здоров'я (орієнтованість на здоров'язбереження); наявність морально-вольових якостей; працездатність організму. Схарактеризовано показники вияву стимулювально-регулятивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: наявність саморегуляції власного стану; емоційна усталеність; панування психологічного комфорту; переконаність у необхідності регуляції соціальних відносин; сформованість мотивації до здоров'язбереження.

Проаналізовано показники вияву кумулятивного критерію сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: об'єктивне оцінювання свого фізичного здоров'я; наявність розвинених фізичних якостей; підтримка активного фізичного стану; уміння розробляти індивідуальну оздоровчу систему; організація щоденної самостійної здоров'язбережувальної діяльності. Описано такі рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців: особистісно-усвідомлювальний (високий), настановчо-дієвий (достатній), реконструктивний (середній), ознайомлювальний (низький). Рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів оцінені згідно з численною кількістю різних методик, що вможливили з'ясування складників цієї культури. Для аналізу загального рівня необхідно було застосувати уніфіковану бальну шкалу, трансформовану в чотирибальну шкалу. Будь-яку якість, що оцінювали від 4 до 3,5 бала, визначали на особистісно-усвідомлювальному рівні; від 3,4 до 2,5 бала – на настановчо-дієвому рівні; проміжок від 2,4 до 1,5 бала констатовано на реконструктивному рівні; від 1,4 до 0,5 бала – на ознайомлювальному рівні.

Особистісно-усвідомлювальний (високий) рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців продемонстрували ті студенти, у яких зафіксовано високий рівень сформованості ознак за когнітивно-дієвим, особистісно-рефлексивним, стимулювально-регулятивним, кумулятивним критеріями. Синтез цих показників (не менше від половини) на достатньому рівні демонструє досягнення високого рівня. Для високого рівня сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців характерний яскравий і сильний вияв описаних ознак

упродовж тривалого часу. Особистісно-усвідомлювальний рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації діагностовано в майбутніх фахівців, які мають стійкий інтерес і потребу в поглибленні знань стосовно здоров'язбереження; уміють самостійно проводити оздоровчі заходи; мають стійке переконання в необхідності саморозвитку й самовдосконалення власної культури здоров'я, усвідомлюють роль способу життя в профілактиці захворювань, постійно дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Вони адекватно оцінюють свій стан тривожності, реагують на вчинки оточення; визнають здоров'я найвищою цінністю, стратегічною життєвою метою, світоглядною орієнтацією; вимогливо ставляться до збереження й зміцнення свого здоров'я, критично оцінюють вади своєї життєдіяльності, уміють організувати самостійну здоров'язбережувальну діяльність, орієнтуються в традиційних і нетрадиційних засобах оздоровлення. Такі студенти працелюбні, відповідальні, принципові, самостійні, рішучі, наполегливі в досягненні мети; уміють коригувати своє самопочуття, фізично активні, методично правильно чергують розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Вирізняються стійкістю, відчуттям реальності під час розв'язання проблем, адекватно поведуться в стресових ситуаціях, не бояться брати відповідальність за ухвалення рішень, мають дружні стосунки з іншими людьми.

Настановчо-дієвий (достатній) рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців засвідчили студенти, у яких наявний інтерес і потреба в поглибленні знань стосовно здоров'язбереження; вони здебільшого вміють самостійно проводити оздоровчі заходи; усвідомлюють необхідність саморозвитку й самовдосконалення власної культури здоров'я, а також роль способу життя в профілактиці захворювань, проте не завжди дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Адекватно оцінюють свій стан тривожності, належним чином реагують на вчинки оточення; визнають важливість здоров'я в житті й професійній діяльності, однак не завжди вимогливо ставляться до збереження й зміцнення власного здоров'я, уміють правильно оцінити вади своєї життєдіяльності, натомість не докладають необхідних зусиль до організації самостійної здоров'язбережувальної діяльності, обізнані з традиційними й нетрадиційними засобами оздоровлення. Студенти цього рівня працелюбні, відповідальні, самостійні, проте не завжди принципові й наполегливі в досягненні мети; вони вміють коригувати своє самопочуття, активні, чергують розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Рішучо поведуться, розв'язуючи проблеми, долаючи стресові ситуації, не відмовляються брати відповідальність за ухвалення рішень, мають приязні стосунки з іншими людьми. Настановчо-дієвий рівень сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців продемонстрували ті студенти, у яких помічено достатній рівень сформованості описаних ознак, але можливе досягнення приблизно половини показників середнього рівня. Респонденти зауважували, що окреслені ознаки виявляються недостатньо яскраво та сильно.

Реконструктивний (середній) рівень аналізованої якості зафіксовано в студентів, які виявляють певний інтерес до поглиблення знань стосовно здоров'язбереження, однак не відчують потреби в самостійному виконанні оздоровчих заходів; у цілому усвідомлюють необхідність саморозвитку й самовдосконалення власної культури здоров'я та роль способу життя в профілактиці захворювань, подекуди дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Вони недостатньо адекватно оцінюють свій стан тривожності, не завжди правильно реагують на вчинки оточення; визнають важливість здоров'я в житті й професійній діяльності, проте до збереження й зміцнення власного здоров'я ставляться не вимогливо, уміють оцінити вади своєї життєдіяльності, але не докладають зусиль до організації самостійної здоров'язбережувальної діяльності, мають поверхові знання стосовно традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення. Студенти безініціативні, готові відповідати лише в тих справах, які вважають необхідними для себе, не завжди вміють самостійно працювати, почасти не принципові й не наполегливі в досягненні мети; подекуди вміють коригувати своє самопочуття, їхня фізична активність має епізодичний характер, недостатньо правильно чергують

розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Під час розв'язання проблем та в стресових ситуаціях обстоюють нейтральну позицію, бояться брати відповідальність за ухвалення рішень, стосунки з іншими людьми мають нейтральний характер. Реконструктивний рівень констатовано в студентів, які демонструють середній рівень сформованості певних ознак, але не більше від половини показників на низькому рівні.

Ознайомлювальний (низький) рівень притаманний тим студентам, у яких відсутній інтерес до поглиблення знань стосовно здоров'язбереження, вони не відчують потреби в самостійному виконанні оздоровчих заходів; не вважають за необхідне розвивати й самодосконалювати власну культуру здоров'я, не надають значення способів життя в профілактиці захворювань, практично не дотримуються здоров'язбережувальної поведінки в повсякденному житті. Неадекватно оцінюють свій стан тривожності, неправильно реагують на вчинки оточення; байдуже ставляться до збереження й зміцнення власного здоров'я, не вміють оцінити вади своєї життєдіяльності, не докладають зусиль до організації самостійної здоров'язбережувальної діяльності, необізнані в питаннях традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення. Студенти цього рівня безініціативні, безвідповідальні, не виявляють самостійності, непринципові, не докладають зусиль для досягнення мети; не вміють коригувати своє самопочуття, фізично не активні, не вміють чергувати розумові та фізичні навантаження з відпочинком. Намагаються уникнути участі в розв'язанні проблем, у стресових ситуаціях залишаються осторонь, не беруть на себе відповідальності за ухвалення рішень, мають напружені стосунки з іншими людьми. Ознайомлювальний рівень властивий тим студентам, у яких зафіксовано низький рівень сформованості виокремлених ознак, більша частина показників яких перебуває на низькому рівні.

Було використано комплекс методів дослідження таких як: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, метод експертного оцінювання, бесіди, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, що оптимізують дослідження практичного стану проблеми; вивчення стану здоров'я майбутніх економістів; педагогічний експеримент, методи математичного опрацювання, розроблення програм, які сприяють ефективності методики формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентської молоді.

Експериментально-дослідну роботу проведено в межах навчально-виховного процесу Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі, Одеського державного економічного університету. Формувальним експериментом охоплені 424 студенти-економісти (до експериментальної групи зараховано 209 студентів, до контрольної – 215 студентів). Загальний розподіл сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів до початку експерименту такий: на ознайомлювальному рівні діагностовано 26 % (КГ) та 31 % (ЕГ), на реконструктивному рівні – 36 % (КГ) і 37 % (ЕГ), на настановчо-дієвому рівні – 27 % (КГ) та 20 % (ЕГ), на особистісно-усвідомлювальному рівні – 11 % (КГ) і 12 % (ЕГ) студентів.

Програма експериментальної роботи з формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ передбачала озброєння їх ґрунтовними знаннями, вміннями та навичками шляхом викладання курсу «Культура здоров'язбереження» та використання традиційних і нетрадиційних засобів оздоровлення, здоров'язбережувальних вправ, формування в студентів потреби в окресленій діяльності та настанови на здоров'язбереження. На заняттях із «Культури здоров'язбереження» у майбутніх економістів було сформовано сучасні уявлення про здоров'я особистості, профілактику захворювань та роль оздоровчих заходів, залежність стану здоров'я від власної поведінки й способу життя, проаналізовано основні підходи до зазначеного феномену, комплексно оцінено стан здоров'я, доведено взаємозалежність між рівнем розвитку самоконтролю за своїм станом та здоров'ям, докладено зусиль до формування сучасного культу моди на здоров'я, наголошено на важливості рухової активності в здоров'язбереженні та описано механізми оздоровчого впливу фізичних вправ на організм, схарактеризовано аспекти культури раціонального харчування, дозвілля. Студенти оволоді-

вали засобами й методами запобігання захворюванням, що притаманні економістам, а саме: вправами, які призначені для запобігання втоми очей під час роботи за комп'ютером; вправами зі зняття напруження та нормалізації кровообігу в руках під час роботи за комп'ютером; вправами для самостійного виконання, спрямованими на запобігання болю в хребті; вправами для самостійного виконання, що допомагають запобігти головному болю й поліпшити мозковий кровообіг; лікувальними позами-рухами для зняття болю в ділянці серця; вправами для самостійного виконання, спрямованими на зняття нервового напруження; вправами, застосування яких протягом трудового дня сприяє зняттю втоми після тривалого сидіння; заходами щодо запобігання перевтоми; психовегетативним тренуванням для запобігання перевтоми; дихальною гімнастикою за О. Стрельниковою; дихальними вправами А. Сітеля.

На заняттях студенти виконували ситуативні завдання з питань: уникнення стресу і проблем адаптації в майбутній професійній діяльності, регуляції своєї поведінки щодо здоров'язбереження шляхом використання прийомів психорегуляції, дихальної гімнастики, прийомів психогімнастики, блокування негативних процесів характеру, гармонізації психоемоційного стану, зняття напруги, втоми, доведення важливості позитивних емоцій для повноцінної життєдіяльності. Проаналізовано психологічні ситуації захисту «Я» від тривоги, психолого-педагогічні проблеми спілкування та засади здоров'язберезувальної поведінки в ході розв'язання конфліктів і подолання бар'єрів взаєморозуміння між однолітками, викладачами, окреслено аспекти формування культури внутрішніх взаємин, з'ясовано проблеми взаємин у майбутній професійній діяльності, із керівником, із підлеглими. На заняттях застосовано педагогічні плакати, які студенти малювали за запропонованою проблемною темою (наприклад, «Викладач і студент», «Студент та адміністрація навчального закладу», «Студент і його група», «Студент і батьки», «Студент і суспільство»), потім їх захищали, окреслювали вихід із проблеми та обговорювали його, згодом студенти обмінювалися плакатами та готували твір за незнайомим плакатом, склали кросворди з проблеми здоров'язбереження, наприкінці заняття писали есе з окресленого на занятті питання, готували реферати з проблеми здоров'язбереження, що допомагало їм усвідомити здобуту інформацію та висловити власні роздуми з теми під впливом отриманої інформації. Це сприяло формуванню переконаності в користі занять оздоровчої спрямованості, особистому усвідомленню в необхідності здоров'язберезувальної діяльності, прагненню до пізнання й розширення знань, орієнтації студентів на здатність творчо працювати в нових економічних умовах лише конкурентоспроможному професіоналові. Застосовано різноманітні ділові та рольові ігри: «Рекламне агентство здоров'я», «Чарівні дзеркала», «Машина часу», «Прес-конференція», «Суд», «Студентська рада за захист здоров'я», мозковий штурм «Як зберегти здоров'я в сучасних умовах довілля», «Паління й алкоголізм серед молоді: за та проти», «Чи є здоров'я важливою життєвою цінністю для економіста?» та ін., обговорено на заняттях народні прислів'я, приказки й вислови видатних учених про здоров'язбереження. У процесі експерименту студенти вели щоденник самоконтролю «Крок до здоров'я», «Паспорт здоров'я». Так, у ході щоденної самостійної здоров'язберезувальної діяльності, яку фіксували в щоденнику самоконтролю «Крок до здоров'я», студенти записували суб'єктивні (самопочуття, сон, апетит; бажання займатися фізичними вправами; працездатність протягом доби; наявність втоми; порушення режиму; настрій; больові відчуття; ознаки надмірного розумового навантаження; вияви надмірного фізичного навантаження; виконання комплексу вправ ранкової гімнастики; задоволеність власною тілобудовою; рівень активності протягом дня; почуття задоволення чи незадоволення від дня, що минув; дотримання чи недотримання санітарно-гігієнічних вимог) та об'єктивні дані аналізу стану здоров'я (вага, зріст; пульс за 1 хв. лежачи, стоячи, під час тренування; використання оздоровчих вправ, що сприяють збереженню фізичного здоров'я, та їх дозування; виконання оздоровчих вправ, які оптимізують збереження психічного здоров'я; застосування загартовувальних процедур; загальний час добового розумового та фізичного навантаження; відвідування спортивних секцій, басейну,

танців, тренажерного залу та ін.; кількість годин перебування на свіжому повітрі; порушення травлення; потовиділення; особисті фізичні досягнення).

На прикінцевому етапі дослідної роботи діагностовано рівні сформованості культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів ЕГ та КГ.

Після експерименту за всіма критеріями на ознайомлювальному рівні перебували 22 % респондентів (КГ), що на 4 % менше, ніж на початку експерименту, та 7 % студентів (ЕГ), що на 24 % менше від початку експерименту. На реконструктивному рівні зафіксовано в контрольній групі 33 % респондентів, що на 3 % менше, ніж за вихідної діагностики, та в експериментальній групі 21 % студентів-економістів, що на 16 % менше за початок експерименту. На настановчодієвому рівні діагностовано в контрольній групі 28 % респондентів (на 1 % більше від початку) та в експериментальній групі – 40 % студентів-економістів (покращення на 20 %). На особистісно-усвідомлювальному рівні виявлено в контрольній групі 17 % студентів (було 11 %) та в експериментальній групі 32 % досліджуваних (було 12 %). Одержані результати засвідчили суттєві позитивні зрушення в показниках респондентів ЕГ і несуттєві в КГ.

Аналіз результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики (згідно з розрахунками за λ – критерієм Колмогорова–Смирнова) і критерієм однорідності χ^2) довів статистичну значущість результатів, одержаних в ЕГ, на відміну від результатів, отриманих у КГ.

Експериментально доведено, що сформованість культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів економічних ВНЗ – не нижче від реконструктивного рівня надає особистості змогу самостійно й усвідомлено проводити здоров'язбережувальну діяльність.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в пошуку педагогічних аспектів професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту до здоров'язбережувальної діяльності молоді.

Список використаних джерел:

1. Башавець Н. А. Теоретичні основи формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців-економістів : монографія / Н. А. Башавець. – Одеса : Фенікс, 2011. – 418 с.
2. Башавець Н. А. Методика оцінювання рівня культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів : [навч.-метод. посібник для студ. та виклад. вищ. навч. закладів] / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 160 с.
3. Башавець Н. А. Тестові завдання з культури здоров'язбереження студентів вищих економічних навчальних закладів / Н. А. Башавець. – Одеса : ОІФ УДУФМТ, 2010. – 40 с.
4. Башавець Н. А. Щоденник самоконтролю «Крок до здоров'я» : навчальний посібник / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 108 с.
5. Башавець Н. А. Культура здоров'язбереження у питаннях та відповідях : навчальний посібник / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 272 с.
6. Методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Культура здоров'язбереження» : методичні рекомендації / Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 32 с.
7. Башавець Н. А. Навчальна програма з курсу «Культура здоров'язбереження» : [навчальна програма] / уклад. Н. А. Башавець. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 16 с.

The article analyzes the program of experimental work on forming health-saving culture as an ideological orientation of students of higher economical educational establishments. The program implied students' equipping with substantial knowledge, abilities and skills in terms of the course "Health-saving culture" and via using traditional and non-traditional means of health improvement, health-saving exercises, forming students' demand for the mentioned activity and their setting for health-saving. There have been determined some criteria, indices and levels of formation of health-saving culture as an ideological orientation of future specialists in economics.

Key words: health-saving culture, ideological orientation, students of higher economical educational establishments.

УДК 371

Бондаренко В. В., Копитков Д. М. *

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ І УПРАВЛІННЯ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ

Автори статті досліджують комплекс педагогічних умов для забезпечення високого рівня професійної компетентності студентів у галузі організації перевезень і управління на автомобільному транспорті. Виділені педагогічні умови пройшли апробацію у навчальному процесі Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Ключові слова: педагогічні умови, компетентність студентів, організація перевезень на автомобільному транспорті

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, свідчать про потребу суспільства у фахівцях, які є спроможними ефективно розв'язувати питання, що постають протягом їх професійної діяльності. В якості основної мети професійної вищої освіти виступає підготовка кваліфікованих робітників відповідного рівня та профілю, що вільно володіють професійними знаннями, уміють їх використовувати, готових до постійного професійного росту, самостійності та самореалізації.

Сучасна система підготовки майбутніх інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті не в повній мірі відповідає потребам суспільства в розвитку їх професійних якостей. На сьогодні існує певне протиріччя, що виникло між вимогами до майбутнього фахівця та можливостями сучасної системи освіти. Процес підготовки фахівців сьогодні потребує виявлення психолого-педагогічних умов, що мають забезпечити формування професійно компетентного фахівця вже протягом навчання.

У роботі [1, с. 326] поняття «умова» трактується як середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати, або як обстановка, в якій відбуваються певні дії.

У педагогіці під терміном «умови» розуміють фактори або обставини, від яких залежить ефективність процесу навчання, тобто педагогічні умови. У роботі [2, с. 118] педагогічні умови – це педагогічне комфортне середовище, а в дослідженні [3, с. 231] – це сукупність заходів навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення студентами відповідного рівня підготовки.

Українські автори також вивчають психолого-педагогічні умови з метою підвищення ефективності навчального процесу. Автори роботи [4, с. 132] під педагогічними умовами розуміють фактори, що впливають на процес досягнення мети, поділяючи їх на зовнішні та внутрішні. Зовнішніми факторами є відносини викладача та студента, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, клімат у колективі тощо. У той же час, внутрішніми факторами є індивідуальні властивості студентів, тобто, стан здоров'я, властивості характеру, наявні уміння, навички. У роботі [5, с. 256] педагогічні умови являють собою функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах. Автори дослідження [6, с. 183] вважають, що педагогічні умови – це система, основними складовими якої є певні норми, методи, матеріальні умови, реальні ситуації, що об'єктивно склалися або створені суб'єктивно і які є необхідними для досягнення певної педагогічної мети.

Таким чином, враховуючи попередні думки дослідників, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність заходів, необхідних для створення виховного та освітнього процесів з використанням сучасних технологій, що забезпечують формування особистості з потрібним

* © Бондаренко В. В., Копитков Д. М., 2012

рівнем професійної компетентності, яка дозволяє даній особистості своєчасно та якісно виконувати свої професійні обов'язки. При визначенні педагогічних умов ми враховували вимоги сучасного соціально-економічного середовища, особливості та специфіку процесу формування професійної компетентності й перспективи розвитку безпосередньо самої системи освіти відповідно до вимог.

Враховуючи вищенаведене, метою дослідження є визначення психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті.

Аналіз діяльності з викладання низки фахових дисциплін для студентів спеціальності 7.100403 «Організація перевезень і управління на транспорті (автомобільному)» дозволив виділити основні, на наш погляд, педагогічні умови, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті, а саме:

- 1) визначення й відбір змісту освіти відповідно до сучасних соціально-економічних вимог та вимог роботодавців;
- 2) моделювання майбутньої професійної діяльності випускників;
- 3) формування професійного ставлення до майбутньої діяльності на місці роботи;
- 4) створення педагогічно комфортного освітнього середовища.

На нашу думку, перелічені вище педагогічні умови мають реалізовуватися як при викладанні фахових дисциплін, так і при викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу, серед яких за обсягом навчальних годин та кредитів дисципліна «Психологія» є, по-перше, найбільш найуживанішою, по-друге, за результатами опитування 93,7 % студентів 1 – 5 курсу бажали б отримувати поглиблені знання за даною дисципліною або за дисциплінами, для яких вона є базовою, наприклад, інженерна психологія, психологія праці й т.і.

Перша педагогічна умова є необхідною для корегування навчальних планів та програм відповідно до вимог ринку праці в галузі управління та організації автомобільних перевезень та суміжних галузей з метою підвищення професійної готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності. З одного боку, вона передбачає постійний моніторинг ринку праці випускаючою кафедрою з метою урахування особливих складових фаху «інженер з організації перевезень», які є потрібними на даний час у галузі автомобільних перевезень (інженер-логіст, інженер-технолог перевізного процесу пасажирського або вантажного транспорту, інженер із взаємодії різних видів транспорту, інженер-експедитор та інші), читання лекцій (або факультативних курсів) безпосередньо керівниками підприємств, анкетне опитування керівників автотранспортних підприємств, транспортно-експедиційних підприємств, керівників транспортних цехів підприємств нетранспортного профілю стосовно їх потреб у випускниках та професійних якостей випускників.

З іншого боку, критеріями відбору змісту освіти мають бути як кваліфікаційні характеристики, тобто вміння, знання й особистісні якості майбутніх фахівців, так і навчальні плани й навчальні програми, що представляють зміст навчальної інформації та комплекс навчальних завдань, які забезпечують формування системи знань, умінь і сприяють виробленню складових професійної компетентності.

Першу педагогічну умову слід реалізовувати через змістовний модуль – «Психолого-педагогічне діагностування контролю знань. Види психолого-педагогічних тестів. Вибір виду тестування. Аналіз результатів тестування. Формулювання висновків щодо результатів тестування» (лекції – 4 год./0,11 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Друга педагогічна умова дозволяє усунути протиріччя між теоретичною підготовкою студентів у вищому навчальному закладі та їх майбутньою практичною діяльністю. Аналіз якості підготовленості фахівців свідчить про те, що випускники вищих навчальних закладів не завжди здатні перенести у практичну діяльність і використовувати в ній теоретичні

знання. Моделювання майбутньої професійної діяльності припускає, по-перше, забезпечення її повноти тобто, практичної підготовки до виконання всіх основних професійних функцій, по-друге, її цілісності – готовності до виконання не тільки окремих операцій чи функцій, але й цілісної діяльності на конкретному робочому місці. Таким чином, дана педагогічна умова забезпечує відносно «безболісний» перехід до реального виконання своїх професійних функцій.

Моделювання професійної діяльності в навчальному процесі виступає як специфічна технологія навчання. Сутність її полягає в тому, що студенти відтворюють професійну діяльність у процесі навчання в спеціально створених умовах, коли ця діяльність носить умовно професійний характер, а при виконанні дій чи операцій проявляються лише найбільш істотні її риси.

Необхідність відтворення професійної діяльності також обумовлюється низкою причин, пов'язаних безпосередньо з навчанням студентів. По-перше, таке відтворення дає студентам уявлення про цілісний зміст професійної діяльності, внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежності її елементів. По-друге, розробка такої моделі дозволяє об'єднати інформацію про окремі сторони професійної діяльності, розпорошену по різних курсах навчальних дисциплін, і вже тим самим створює можливості для систематизації, виявлення відсутнього матеріалу.

У дисципліні «Психологія» моделювання майбутньої діяльності на робочому місці має відобразитися у змістовному модулі, потрібно висвітлювати проблемні питання, що їх має вивчити студент протягом модуля – «Моделювання майбутньої професійної діяльності. Виробничі ситуації. Типові професійні задачі. Економіко-математичне, статистичне, імітаційне, психолого-педагогічне моделювання» (лекції – 4 год./0,11 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Третя педагогічна умова повинна протягом навчання сприяти формуванню професійного ставлення до майбутньої діяльності через розвиток у студентів ключових компетенцій (складових професійної компетентності), що забезпечують здатність майбутнього фахівця до конкурентоспроможності на ринку праці й подальшої стійкої трудової діяльності в умовах сучасної ринкової економіки. Ключові компетенції – це окремі здатності, необхідні для успішної діяльності в конкретних виробничих ситуаціях. Вони не є особистісними характеристиками людини як фахівця будь-якої з галузей, а формуються у процесі навчання та безпосередньо протягом трудової діяльності. Інтеграція теоретичних, практичних знань та досвіду професійної діяльності призводить до створення та подальшого розвитку ключових компетенцій (складових професійної компетентності), які дозволяють розв'язувати низку проблемних питань, забезпечуючи універсальність фахівця. На нашу думку, основними умовами формування професійного ставлення до майбутньої діяльності є:

- організаційні (навчальний план, розклад занять, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу);
- навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів);
- технологічні (організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій у навчанні);
- психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання навчання, визначення критеріїв професійної компетентності).

Серед ключових складових професійної компетентності, які мають бути сформовані в інженера з організації перевезень та управління на автомобільному транспорті, основними вважаємо такі: педагогічна, психологічна, технічна, технологічна, інформаційна, економічна, правова, ціннісна, екологічна, соціальна, зміст яких був розглянутий раніше.

Третя педагогічна умова також має відобразитися у курсі «Психологія» змістовним модулем – «Психологічні аспекти управління виробничими колективами. Методи відбору персоналу. Психологічне тестування. Оцінка результативності праці персоналу. Мотивація до праці. Способи контролю виконавської дисципліни. Навчання й підвищення кваліфікації» (лекції – 4 год./0,11 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Четверту педагогічну умову спрямовано на створення комфортних умов, по-перше, з точки зору педагогічних умов, тобто зручної обстановки, при здійсненні навчального процесу у загальному розумінні й організаційного та технічного забезпечення навчального процесу, що сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Якщо розглядати поняття «комфорт» з точки зору педагогічних умов, то ми, перш за все, розуміємо його як сукупність умов для розвитку та формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Основними складовими педагогічно комфортного середовища ми вважаємо також психологічний клімат, єдність спільності, сприяння самореалізації студентів.

Психологічний клімат – міжособистісні відносини, що є типовими для навчального колективу або групи студентів, які визначають його спроможність до навчання. Чим більше такі відносини будуть «уніфіковані» стосовно належного сприйняття або націлені на таке сприйняття освітнього процесу, розуміння важливості засвоєння знань, тим вищою буде спроможність до навчання.

Близькою до поняття психологічного клімату є й єдність спільності, яка розуміється як об'єднання осіб, в якому створені як умови для розвитку предметної діяльності, так і розвитку індивідуальних якостей, що сприяє засвоєнню знань з певної діяльності, у більш широкому розумінні – єдність мотивації як викладача з метою передачі знань студентам, так і студентів – з метою успішного засвоєння таких знань.

Четверту педагогічну умову у курсі «Психологія» доцільно реалізувати через змістовний модуль «Сучасні методи навчання. Проблемне навчання. Мультимедійне та інтерактивне навчання» (лекції – 2 год./0,055 кред., практичні заняття – 2 год./0,055 кред., самостійна робота студентів – 2 год./0,055 кред.).

Таким чином, вважаємо, що створення вищезазначених педагогічних умов сприятиме забезпеченню високого рівня професійної компетентності студентів у галузі організації перевезень управління на автомобільному транспорті, й, таким чином, сприятиме працевлаштуванню випускників, позитивним відгукам з боку роботодавців і формуванню стійкого інтересу студентів до освоєння спеціальності.

Список використаних джерел

1. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко]. – Ростов на Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
2. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении / Лошакова Т.Ф. – Екатеринбург: изд-во Дома учителя, 2001. – 269 с.
3. Качалова Л.П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование / Качалова Л.П. – Шадринск: ГРКТ, 2006. – 330 с.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков]. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
5. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Чижевський Б.Г. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [Пехота О.М., Будак В.Д., Старева А.М. та ін.]; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.

The authors examine the pedagogical condition to guarantee the high level of students' professional competence in the field of automobile transportation management and automobile transport control. The mentioned pedagogical conditions have been tested in the process of training in Kharkiv National Automobile and Highway University.

Key words: pedagogical condition, students' competence, automobile transportation management.

УДК 94(07)

Возна З. О.*

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

В статті розглядається актуальна проблема пошуку шляхів активізації процесу навчання через організацію проектної діяльності у практиці шкільного суспільствознавства. Визначаються ідеї проектів, які можна реалізувати на уроках предмета «Людина і світ».

Ключові слова: проектна діяльність, суспільствознавство, проектна компетентність.

Успіх у сучасному світі визначається здатністю людини організувати своє життя як проект, визначати далеку і близьку перспективу, знаходити і залучати необхідні ресурси, складати план дій і здійснювати його, оцінювати результати своєї діяльності. Численні дослідження показують, що більшість сучасних лідерів – це люди, які володіють проектним типом мислення. Мода на проекти поширилася у всі сфери суспільного життя, в тому числі і на вітчизняну систему освіти.

Професор Є. Полат вважає, що метод проектів останнім часом стає «не просто популярним, а «модним», що викликає обґрунтоване занепокоєння, бо де починається диктат моди, там часто відключається розум» [8, с. 67].

Поняття «проект», «метод проектів», «проектування», «навчальний проект», «проектна діяльність» міцно увійшли в практику навчальних закладів освіти всіх рівнів. У школі є всі можливості для розвитку проектного мислення за допомогою особливої форми організації навчання учнів – проектної діяльності. На сьогодні вироблена ціла освітня технологія проектів, способи і прийоми її застосування, визначено зміст основних понять. Разом з тим, в освітньому процесі поширюється практика спрощеного, а іноді й вульгарного розуміння суті процесу, за яким будь-який проведений захід у школі, як-то: написання реферату, доповіді, інсценування, рольова гра – називають проектною діяльністю. Означені тенденції щодо змісту ідеї проектної діяльності у практиці організації сучасного навчально-виховного процесу, складність практичної реалізації методу проекту в умовах класно-урочної системи навчання, вимагають окремого наукового дослідження.

Поставимо за мету проаналізувати теоретичні аспекти проектної діяльності та проблем її застосування у практиці викладання шкільного суспільствознавства.

Визначимо гіпотезу: навчання на основі проектної діяльності на уроках суспільствознавства позитивно впливає на формування компетентнісної особистості.

Для перевірки робочої гіпотези і досягнення мети дослідження поставимо такі завдання:

- провести ретроспективний аналіз методу проектів та встановити необхідний контекст використання дидактичного досвіду в сучасних реаліях педагогічної освіти;
- визначити суть, зміст, завдання, основні принципи проектної діяльності;
- визначити шляхи реалізації проектної діяльності на уроках суспільствознавства (в курсі «Людина і світ»).

Філософські та педагогічні аспекти проектної діяльності закладені в працях авторів ідеї – Дж. Дьюї, В. Х. Кіппатрика, Є. Коллінгса, Л. Левіна. Навчання за допомогою дії переосмислені у наукових дослідженнях Ю. Олькерса, Д. Жака, С. Мейерса, Т. Джонса, А. Дістервега, Дж. Ван Кліва, К. Дж. Джонсона.

У працях вітчизняних та російських дослідників маємо аналіз багатьох проблем даної педагогічної технології. Історія методу проектів розкрита в працях Т. Довбенко, Н. Романової, М. Маймури, О. Мариновської, Б. Мельниченка. Досвід практичної діяльності аналізують

* © Возна З. О., 2012

В. Бойко, Л. Мартинець, О. Пометун, М. Голубенко, В. Зарицька. Вплив проектної діяльності на становлення компетентностей особистості вищого рівня ґрунтовно досліджують Л. Беліменко, О. Зеркаль, Н. Романовська, С. Сейдаметова, Г. Ісаєва. Дидактичні умови, принципи організації проектної діяльності визначають у своїх доробках І. Зязюн, П. Кендзьор, К. Мелашенко, Є. Полат, І. Сергеева, О. Богомолова, А. Хуторський, Р. Чалобієв, А. Цимбалару, О. Пехота, В. Гузєєв, Т. Смагіна, Я. Чечель, І. Дуженко.

Вітчизняна педагогіка має досвід використання методу проектів у практиці організації навчально-виховного процесу, зокрема на уроках: історії (А. Сологуб, К. Баханов, В. Жатько, В. Мірошниченко, О. Чернецька); іноземної мови (Л. Литвиненко, В. Прокопенко, Н. Хорушко,); предметів природничо-математичного циклу (В. Копотій, М. Ігнат'євої, Н. Заїкін, Т. Бондаренко, Н. Поліхун); літератури (Н. Івасюк, О. Комашко, В. Парубець, Т. Челомб'ітько); трудового навчання (О. Коберник, С. Ящук, О. Бойченко). Основні теоретичні положення суспільствознавчих курсів розроблені у працях Г. Єгорова, І. Ігнатенко, О. Овчарук, О. Пометун, В. Андрущенко, Л. Губерського, Р. Арцишевського, Т. Ладиченко, Т. Бакки, О. Желіби та ін.

У вітчизняній освіті склалася парадоксальна ситуація, коли добре розроблена технологія проектної діяльності не дістає широкого практичного застосування, а метод проектів при всій своїй функціональній доцільності, не є складовою теоретичного обґрунтування процесу відбору змісту навчання в цілому, і суспільствознавчих курсів зокрема. Якщо сучасна педагогічна наука визнає важливість проектної діяльності для формування особистості, то у процесі відбору і систематизації змісту освіти має право на життя і утилітаристська концепція Джона Дьюї, за якою «процес і мета освіти становлять одне і теж саме, це означає, що джерело зв'язку між навчальним змістом окремих предметів треба бачити не в них самих, а в індивідуальній і суспільній діяльності учнів» [4, с. 11].

Ідеї батьків проектної діяльності Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатрика та ін. добре вивчені і узагальнені в численних наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зазначимо, що розуміння ними проектної діяльності не складало того поняття, яке ми маємо зараз. До прикладу, проектом в попередньому розумінні могло стати все, що завгодно, будь-яка спрямована діяльність, що не є такою в сучасному розумінні. Проект, в розуміння В. Кілпатрика «повинен означати кожен єдність цілеспрямованого досвіду, кожен можливість діяльності за якою мета, як внутрішній стимул визначає мету діяльності, управляє процесом набуття досвіду і визначає власну спрямованість, або внутрішню мотивацію [7, с. 20]. В сучасній дидактиці визначається, що проектна діяльність за низкою ознак відрізняється від навчально-дослідної діяльності. Остання за суттю є індивідуальною, спрямованою на отримання нових знань, метою проектування є вихід за межі окремого дослідження, набуття компетентностей. Дослідження виявляє те, що вже існує, проектна діяльність створює новий продукт.

Реалізація методу в сучасній школі має організовуватися з дотриманням таких дидактичних принципів, як-то: принцип взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; принцип гуманізації; принцип науковості; принцип оптимізації; принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів; принцип активності, свідомості та самостійності учнів. С. Тюберт у своїй роботі «Метод проектів: теоретические предпосылки и практика» визначає теоретичні його принципи, запропоновані В. Кілпатриком. У навчанні виходити із сьогоденних інтересів самої дитини; сутність навчання у школі – дії, що витікають безпосередньо із мети, яку поставив собі учень; роль школи полягає у навчанні діяти, ставити і виконувати проекти; шкільний уклад, план занять визначається учнями з участю педагога; програма навчання – послідовність дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що відомості одного досліді спонукають до виникнення і збагачення іншого досвіду [12, с. 22]. В історичному контексті педагогічні ідеї В. Кілпатрика – це ідеї радикального дітоцентризму, які абсолютизують інтереси та природні здібності учнів, відкидають будь-який примус навчального плану. Це є рамкові умови методу проектів за Кілпатриком.

Дж. Дьюї схилився до балансу між способом навчання і вимогами навчального плану, як доцільно відібраного матеріалу. Однією із найважливіших проблем Джон Дьюї вважав підтримку балансу між формальною і неформальною, цілеспрямованою і спонтанною складовою освіти [5, с. 58]. Мета організації дитячої діяльності, за Дьюї, не в тому, щоб діти пізнавали дійсність, властивості і відносини предметів і явищ, а в тому, щоб, діючи, вони найбільш доцільно пристосовувались до середовища, підбирали засоби і способи найбільш успішного подолання виникаючих перешкод, накопичували досвід і відповідні йому знання [10]. Прихильники методу в сучасній школі визначають його як навчання за допомогою діяльності, розуміючи при цьому діяльність як різновид творчої роботи, де учень виступає її активним учасником. В основі методу лежить не інформаційний підхід, зорієнтований на розвиток пам'яті, а діяльнісний, спрямований на формування комплексу розумових здібностей (конструюючої уяви, здатності до цілепокладання, розуміння, рефлексії), а також конкретних умінь і навичок. «В основі метода проектів лежить розвиток познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развивать критическое и творческое мышление» [9, с. 41].

Отже, педагогічні ідеї, започатковані методом проектів такі: усвідомлення зв'язку школи з життям; намагання учнів брати участь у плануванні своєї діяльності; обрання засобів здійснення визначеної роботи; використання в процесі навчання набутого життєвого досвіду; використання індивідуальних і групових методів навчання; уміння планувати свою роботу; уміння підбивати підсумки та оцінювати наслідки роботи. Однак, видимими залишаються протиріччя, закладені авторами ідеї.

Дж. Дьюї ставив під сумнів радикалізм Кілпатрика і пізніше схилився до балансу між способом навчання і вимогами навчального плану, як доцільно відібраного матеріалу. Але узгодження з планом – це вже примус, і це є загроза внутрішній мотивації учнів, коли висловлена вчителем ціль залишиться ціллю вчителя, а не дітей. Акцент на самостійній діяльності учнів теж виявляє багато суперечностей. А як же метод проектів? Метод – це своєрідний план, штучний контроль ситуації. А як говорити про план, коли діяльність відбувається самостійно. Ретроспективний погляд в історію, виявляє суперечності які не вирішені і в сучасній педагогічній думці. Найголовніші – це суперечності предметного і проектного принципів навчання, проектної діяльності і класно-урочної системи, визначення місця проектної діяльності в базовому компоненті освіти та у змісті навчальних програм.

Розглянемо модель застосування методу проектів на уроках суспільствознавства. В сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці помітна тенденція підвищення уваги до предметів суспільствознавчого циклу. Вітчизняні вчені, що опікувалися як теоретичними, так і практичними питаннями розробки і впровадження суспільствознавчих дисциплін у зміст шкільної освіти, педагоги: Єгоров Г.С., Ігнатенко І.Г., Овчарук О.В., Пометун О.І., Сухомлинська О.В., Тараненко І.Г.; суспільствознавці: Андрущенко В.П., Губерський Л.В., Дашутін Г.П., Михальченко М.І., Кремінь В.Г., Курас І.Ф., Міщенко М.Д., Ткаченко В.П. та ін. Серед фахівців зарубіжних країн, які розробляли проблеми суспільствознавчої галузі освіти, варто назвати Ц. Бірзеа, Р. Вулфса, Р. Дарендорфа, К. Дурра, Креола Л. Хена, Дж. Н. Пітерса. Проблеми проектної діяльності на уроках історії досліджують Н. Сологуб, К. Баханов, В. Жадько, М. Дашко, О. Удод, О. Чернецька., К. Скиба. Проекти з курсів «Громадянська освіта є в доробку Я. Гурнікевича, Ю. Плиски, П. Кендзьора. Проектна діяльність на уроках з курсів «Людина і світ», «Людина і суспільство», залишається малодослідженою, хоч у вимогах до курсів етично-філософського та духовно морального спрямування, яким є предмет «Людина і світ», ставляться завдання використовувати проектну діяльність.

Візьмемо до прикладу програму курсу «Людина і світ» (укладачами програми для класів історико-філологічного, правового, філософського, економічного профілів з курсу «Людина і світ» (11 клас) є Т.В. Бакка, Л.В. Марголіна, Т.В. Мелещенко, Т.О. Ремех), та проаналізуємо

її на предмет тем проектів, які можуть бути запропоновані для учнів. Курс розрахований на 17 годин навчального часу. Залишивши поза полем нашого дослідження логіку побудови провідних тем, зауважимо, що вони в цілому збігаються з темами стандартів навчального плану для суспільствознавчих дисциплін, розроблених Національною радою суспільних досліджень - NCSS (National Council for the Social Studies) США.

Стандарти визначають десять, пов'язаних між собою тем суспільствознавчої галузі, які систематизують знання про досвід людини у світі, а саме: 1. Культура. 2. Час, безперервність і зміни. 3. Люди, місце і оточення. 4. Індивідуальний розвиток та ідентичність. 5. Індивіди, групи та інституції. 6. Держава, влада і управління. 7. Виробництво, розподіл та споживання. 8. Наука, технології й суспільство. 9. Глобальні взаємозв'язки. 10. Громадянські ідеали та практики. [2]. Зазначимо, що домінуючим методом у вивченні суспільствознавства в школах США є метод проектів [3,с.6]. Програма курсу «Людина і світ» не передбачає роботу через навчальний проект. Зважаючи на інтегративний характер проектної діяльності в будь-якій із тем можна виділити проблему, яку можна вирішити у формі проекту. Разом з тим, не може існувати розробленого наперед плану проектів, оскільки в основі вибору тем лежать особисті мотиви та інтереси учнів. У цьому зв'язку можемо визначити тільки ідеї тем для навчальних проектів. Покажемо їх у таблиці:

Зміст навчального матеріалу	Гіпотетичні теми (творчі ідеї) проектів	Проблемне питання проекту
Тема I. Вступ. Поняття людини як біосоціальної істоти	Від задатку до таланту	Пізнай самого себе
Тема II. Соціалізація особистості	Повчання: від Мономаха до Саватера (По сторінка книги Фернандо Саватера «Етика для Амадора»)	Чи легко бути тінейджером
Тема III. Стереотипи та упередження	Образ жінки у рекламі	Війна раціональних аргументів і шаблонів
Тема IV. Конфлікти	Мистецтво медіації	Чи можу я бути медіатором?
Тема V. Соціум (суспільство людей)	Вверх по драбині, що веде донизу	Мое місце у соціальній стратифікації
Тема VI. Соціальна мобільність	Канали соціальної циркуляції	Міжпоколінна мобільність в моїй родині
Тема VII. Права, свободи та відповідальність	Свобода – роби, що хочеш!	«Список свободи» (що я в житті можу обирати, а що – ні)
Тема VIII. Громадянське суспільство	Політичний лідер	Неписаний кодекс парламентаря
Тема IX. Політичні інститути і процеси	Політичний хепенінг	Чи маємо право на протест?
Тема X. Демократія	Коріння та плоди демократії	Температура прав у школі
Тема XI. Засоби масової інформації	Реклама в нашому житті	Моя соціальна реклама
Тема XII. Нація	Тест на національну самосвідомість	Візитівка для іноземця
Тема XIII. Полікультурність	Культурне різноманіття етнічних менших	Хто такі караїми?
Тема XIV. Україна і світ	Від людини розумної до людини духовної	Діалог масової культури з національною

Узагальнюючи, зазначимо наступне:

1. Оскільки зміст предмету «Людина і світ» є узагальненням відомого на вищому рівні пізнання, проблеми проектів можна визначити спільно з учнями на вступному занятті з усіх запропонованих програмою тем, а можна виявляти проблему в темі уроку під час розкриття основного змісту.
2. Концептуалізація проекту має відбуватися на уроці з дотриманням головних принципів, як-то: демократичності вибору, перспективності вирішення проблеми, простоти і реальності і вікової відповідності.
3. Рефлексія може відбуватися на уроках, або під час проведення проектного тижня. Результативність навчання визначається після кожного проекту доповненням в його портфоліо знаків неформальної фіксації особистих досягнень учнів.

Зауважимо, що проблема затребуваності тих чи інших технологій (навчальних проектів, зокрема) пов'язана з прийняттям позиції, коли зміст освіти (предмета) сприймається не як самоціль, а як засіб. Якщо зміст предмета не допомагає учням співвідносити знання з реальністю, то говорити про проектну діяльність недоречно. Щоб уникнути профанації методу проектів в умовах класно-урочної системи, потрібно говорити про використання елементів методу проектів на уроках. Дослідниця Тулупова вважає, що про проектний урок можна говорити як про одиницю побудови розвивального навчання у середніх і старших класах загальноосвітньої школи. Тоді цикл проектної діяльності є комплексом уроків, а його елементи можуть виявлятися як окремі уроки. Такі уроки передбачають чотири типи ситуацій розвитку: актуалізації і проблематизації; концептуалізації; програмування або планування і рефлексивно-експертної ситуації. Реально, вважає дослідниця, за звичні 45 хвилин вдається реалізувати лише той або інший етап навчального заняття: здійснити кількісну і якісну оцінку наявної освітньої ситуації, сформулювати проблему [11, с.37-38].

Представляє інтерес досвід Т.Є. Веденеєвої, М. І. Вовнової, які організували навчальний процес у вигляді так званої турбінної технології (від французької *tourbion* – круговорот, замкнений цикл), що реалізувалася ланцюжком: «Урок, дослідницький проект – урок». Навчання здійснюється за такою технологією: 1.Інтегрований урок, на якому відбувається знайомство з темою; 2.Продовження теми у проектній діяльності; 3.Зовнішня презентація проекту; 4.Урок з використанням сублімованого матеріалу, зібраного раніше [1, с.34].

Значно частіше у практиці навчання зустрічається використання проектного навчання як технології зорієнтованої не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових, зокрема, при підготовці до складного нестандартного уроку. В цьому випадку проектне завдання подається учням за тиждень-два. Воно може бути індивідуальним і груповим. Звіт про виконання заслуховується на уроці. Це короткотермінові проекти (4-6) уроків, час яких використовується для координації учасників груп (якщо це груповий проект). Більшість роботи виконується в позаурочний час, а на уроці йде процес координації виконання.

В. Логвін пропонує таку відповідність етапів навчального процесу на уроці в контексті проектної технології. На етапі мотивації навчання йде постановка мети проекту. Під час планування уроку йде обговорення варіантів, продумування ходу роботи. На діяльнісному етапі уроку проводиться часткове дослідження (особливо, якщо це колективний проект). Учитель визначає цілі та планові результати навчання. Все інше мають робити учні: намічати проміжні завдання, шукати шляхи їх вирішення, діяти, корегувати діяльність, давати продукт [6, с. 38].

Сучасна дидактика шукає нові шляхи застосування методу проектів на уроках. Розуміємо, що метод проектів не є універсальним для вирішення складних дидактичних проблем. Ефективність методу в тому, що він полегшує усвідомлення структурних елементів

навчальної діяльності, виробляє позитивне особистісне ставлення до навчання, дає досвід спільної дії, перебудовує зміст пізнавальної діяльності особистості, дає можливість розглянути проблему в розвитку крізь призму власного досвіду, сприяє становлення компетентнісної особистості.

Список використаних джерел

1. Веденева Т. Проектная технология как один из факторов построения системы личностно ориентированного образования в школе / Т. Веденева // Дидакт-учитель. – 2002. – № 1. – С. 32-39.
2. Гриценчук О. О. Використання ІКТ у викладанні суспільствознавчих дисциплін у зарубіжній школі [Електронний ресурс] / О. О. Гриценчук. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/e-jurnais/ITZN/em8/content/08goosfi.htm
3. Десятов, Д. Л. Вивчення суспільствознавчих дисциплін в американській школі / Д. Л. Десятов // Історія. – 2009. – № 30. – С. 5-7.
4. Єгоров, Г. С. Тенденції розвитку базової освіти у країнах заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
5. Корнетов, Г. Б. Прогрессивистская педагогика Джона Дьюи / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 54-63.
6. Логвін, В. Метод проектів у контексті освіти / В. Логвін // Сучасні шкільні технології / [упоряд.: І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 2. – 128 с.
7. Олькерс, Ю. История и польза метода проектов : (реферат) / Ю. Олькерс // Метод проектов : научно-методический сборник. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2 / Беларуский государственный университет, Центр проблем развития образования, Республиканский институт высшей школы БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образование : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под. ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
9. Полат, Е. С. Метод проектов/ Е. С. Полат // Научно-методический сборник. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Беларуский государственный университет, Центр проблем развития образования, Республиканский институт высшей школы БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
10. Прагматична педагогіка Джона Дьюї : електронний підручник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psi-help.com/storya-pedagogchnix-podj/29-pedagogchna-dyalnst-ta-teorya-komenskogo/207-pragmaticzna-pedagogka-dzhona-dyu.html>
11. Тулупова О. В. Психолого-педагогические условия формирования проектной деятельности школьников / О. В. Тулупова, Н. В. Орлова // Психология обучения. – 2007. – № 4. – С. 30-38.
12. Чайченко Н. Н. Вільям Кілпатрік на шляху становлення «методу проектів»: історичний аспект/ Н. Н. Чайченко // Імідж сучасного педагога. – Полтава : Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського ; АСМІ ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2010. – № 2. – С. 21-22.

An urgent problem of finding ways of intensification of the learning process through the organization of project activities in the practice of school social science is examined in the article. The ideas of projects that can be implemented on the lessons of the subject "Man and the world" are defined.

Key words: project activity, social science, project competency.

УДК: 340.116:373.5-057.874

Гончарова Ю. О.*

ПОЗНАВЧАЛЬНА РОБОТА З ПРАВОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1944-1991 рр.)

У статті досліджується система позанавчальної роботи з правової освіти учнів в школах України у 1944-1991 рр. Аналізуються основні форми її проведення: масові, групові та індивідуальні.

Ключові слова: позанавчальна робота, загальноосвітня школа, правова освіта.

Невичерпні можливості для підвищення ефективності правової освіти шкільної молоді у досліджуваний період мала позанавчальна робота, що здійснювалася в органічній єдності з навчальним процесом. Головними умовами при цьому було дотримання наступності у змісті та формах роботи, врахування об'єму конкретних знань, можливість розуміння учнями відповідного матеріалу.

Проблематика становлення та розвитку правової освіти в Україні знайшла своє відображення у фундаментальних дослідженнях Б.Андрусишина, С.Квашука, О.Пометун, І.Смагіна; питання позанавчальної роботи з правової освіти школярів аналізувалося як в російській педагогічній науці, зокрема у працях Г.Давидова, Г.Барінова, так і в українській – працях П.Рабіновича, Л.Короткової та ін.

Проте, варто вказати, що окреслена нами проблема не була предметом окремого наукового дослідження, є актуальною і потребує подальшої наукової розробки.

Метою статті є аналіз позанавчальної роботи з правової освіти учнів в школах України у зазначений період.

У радянській школі за весь період її існування було три курси, котрі збагачували школярів правовими знаннями: з 1937 по 1961 рік як окремий предмет викладався курс «Конституція СРСР»; з 1962 р. по 1975 р. правова освіта (в тому числі курс Конституції СРСР) була інтегрована у шкільний предмет «Суспільствознавство»; а в 1975 р. у загальноосвітніх закладах України був запроваджений окремий предмет «Основи Радянської держави і права», який викладався до поч. 90-х рр. ХХ ст.

Зміст названих правових предметів був орієнтований на формування громадянина, що знається на принципах побудови держави та організації права в країні, ознайомлений з основами трудового, цивільного, сімейного, кримінального, адміністративного та колгоспного права. Вивчення правових курсів у загальноосвітніх школах сприяло вихованню школярів у дусі суворого дотримання законів, формуванню свідомих учасників суспільно-політичного життя країни.

На початку 50-х рр. ХХ ст. пояснювальна записка до програми курсу «Конституція СРСР» для 7-го класу акцентувала увагу викладачів на необхідність використання різноманітних прийомів, які б викликали в учнів живу цікавість до предмету, сприяли свідомому його засвоєнню. Позакласні та позанавчальні заходи розширювали та поглиблювали коло правових знань шкільної молоді, конкретизували суспільно-політичні поняття, котрі учні вивчали на уроках. Під час впровадження позанавчальної роботи з правової освіти вчитель мав можливість показати школярам на прикладах з навколишньої дійсності, як Основний Закон впроваджується у рідному місті, селищі та селі, як самі діти та молодь держави можуть користуватися благами Конституції. Отже, широке впровадження позакласної та позанавчальної роботи було обов'язковим, при цьому вона допомагала вчителю виховувати інтерес у школярів до навчального предмета, сприяла підвищенню успішності і допомагала ліквідувати формалізм у викладанні «Конституції СРСР» в школах України [5, с. 17].

* © Гончарова Ю. О., 2012

Позанавчальна робота з правової освіти школярів у 40-50-х рр. ХХ ст. була представлена у формі гуртків, тематика занять в яких була тісно пов'язана з вивченням програмного матеріалу з Конституції.

Вчитель Конституції, як керівник гуртка, ставив перед учнями наступні завдання:

- поглибити та закріпити в пам'яті знання, отримані на уроках з Конституції СРСР;
- розвинути творчу ініціативу та сомодіяльність в процесі набуття правових знань.

Методи гурткової роботи мали свою специфіку, вони відрізнялися від організації класних занять. Так, у гуртку учні займалися за особистим бажанням, керівник гуртка мав можливість в більшій мірі задовольнити індивідуальний інтерес учнів, робота в гуртку була побудована на творчій ініціативі та самодіяльності його членів. Гурток з Конституції здебільшого відвідували представники активу учнівського складу 7-х класів школи, а на відкриті засідання гуртка та масові заходи запрошувались всі бажаючі [5, с. 35].

Керівник гуртка ще на початку навчального року обмірковував зміст роботи, планував та складав розклад занять. У план роботи були включені приблизно такі заходи:

- тематичні бесіди з демонстрацією діапозитивів та діафільмів (тематика доповідей різноманітна, наприклад: «Конституція СРСР – найдемократичніша в світі» та ін.);
- випуск бюлетнів, журналів та спеціальних номерів стінних газет (здебільшого присвячених Дню Сталінської Конституції) [8, арк. 113-114];
- слухання платівок (доповідь І.В.Сталіна про проект Конституції СРСР);
- виготовлення наочності (схем, діаграм та ін.), оформлення альбомів, ілюстрованих і текстових плакатів, вітрин, організація виставок;
- колективний перегляд кінофільмів та театральних вистав з правової тематики з подальшим обговоренням;
- колективне читання та обговорення статей з газет та журналів, літературно-художніх творів, науково-популярної літератури з правових тем;
- робота з адміністративно-політичною картою Радянського Союзу та з політичною картою світу: підбірка газетних вирізок, оформлення прапорцями та кольоровими шнурками районів та міст, де відбуваються найважливіші події за кордоном;
- проведення екскурсій та туристичних походів;
- проведення конференцій, на котрих виступали з доповідями учні та запрошені особи;
- проведення конкурсу найкращих творів, та їх читання на засіданні гуртка з подальшим обговоренням.

Як бачимо форми занять у гуртку з Конституції були різноманітними та змінювалися в залежності від конкретного змісту заняття. Причому успішність заняття залежала від рівня зацікавленості учнів проблемою, що збільшувався при виконанні кожним членом гуртка свого індивідуального завдання. При цьому викладач, розподіляючи завдання, мав обов'язково враховувати особисті схильності та вміння учнів [5, с. 36-37].

Однією із найважливіших форм роботи гуртка було проведення масових конференцій, до яких запрошувались всі учні 7-х класів школи. На таких конференціях учні виступали з доповідями з правових питань, що нерідко перепліталися з програмними питаннями з курсу «Конституції СРСР». Такі виступи поглиблювали знання учнів, допомагали їм глибше засвоїти пройдений на уроках матеріал та підготуватися до майбутнього іспиту, розширювали правознавчий кругозір шкільної молоді. Тематику конференцій та підготовку до неї попередньо продумував керівник гуртка, при цьому важливим було досить уважно намітити теми та розподілити їх між доповідачами. Кожен доповідач отримував від вчителя індивідуальні вказівки: про літературу з теми, приблизний план своєї доповіді, залучення та використання краєзнавчого матеріалу, художньої літератури, журнально-газетних статей та ін. На одній конференції слухали не більше чотирьох-п'яти повідомлень.

Нерідко вчитель Конституції залучав до роботи гуртка викладачів інших предметів – історії, літератури, географії, малювання, співів. Вони або допомагали учням при підготовці

чергового завдання або разом з вчителем Конституції організували масові заходи для всіх учнів 7-х класів: правові вечори, конференції, зустрічі.

У період весняних канікул у школі готували виставку результатів роботи гуртка, щоб учні 7-го класу мали можливість використовувати матеріали виставки при повторенні та підготовці до іспиту з «Конституції СРСР» [4, с. 37,41].

Особливого значення в позанавчальній роботі з правової освіти школярів у 40-50-х рр. ХХ ст. надавалося проведенню різноманітних екскурсій. При цьому при її підготовці найважливішим для вчителя було насамперед визначення мети, конкретних педагогічних та виховних завдань екскурсії. В процесі її проведення вчитель міг звернути увагу учнів на інформацію про основні форми державної власності в державі, показати роботу місцевих органів державної влади, висвітлити питання трудового та колгоспного права, з якими учні вже можливо встигли ознайомитися на уроках з «Конституції СРСР». Наприклад, у річному звіті про роботу Пологівської середньої школи Пологівського району Запорізької області за 1960-1961 навчальний рік описано проведену вчителькою екскурсію на підшефний колгосп. Під час якої учні мали змогу ознайомитися з історією його виникнення та розвитку, з основними галузями господарства і технічною оснащеністю колгоспу, дізналися про деякі питання управління колгоспом, поцікавилися відношенням робітників до праці та ін. [10, арк. 123].

Таким чином, в залежності від педагогічних завдань вчитель намічав конкретні об'єкти для вивчення учнями під час екскурсії, розробляв маршрут її проведення, складав конспект розповіді, домовлявся про зміст бесід з керівниками, які надавали певні інформаційні роз'яснення. Під час таких позанавчальних занять учні мали можливість впевнитися в тому, що дійсно закріплено в Основному Законі держави і як це здійснюється в повсякденному житті та побуті громадян [5, с. 20-21].

Цілком виправдовували себе й оглядові екскурсії населеним пунктом, у великих містах – міським районом, під час яких учні знайомилися з найрізноманітнішими питаннями правового характеру. При цьому вчитель Конституції звертав увагу школярів на підприємства, комунальні установи та житлові будинки, акцентуючи увагу на відомствах, яким вони підпорядковані, в разі потреби подавав історичну довідку [1, с. 156-157].

Безпосередня активність учнів 7-х та старших класів школи спостерігалася під час виборів до Верховної Ради СРСР, де вони мали змогу виступити з доповідями про роботу органів державної влади на зборах колгоспників-виборців [9, арк. 54 зв.].

Під час проведення екскурсії на виборчу дільницю перед виборами використовувався метод попередньої організації бригад, яким доручалося збирання відомостей (кожна бригада заздалегідь накреслювала запитання, на які треба одержати відповіді під час екскурсії). В цьому випадку основними рекомендованими розділами для вивчення були: списки виборців, складання списків, перевірка виборців, агітпункт і його робота, робота агітаторів у будинках виборців, виборча комісія та її робота [1, с. 156].

Така практика організації та проведення позанавчальної роботи з правової освіти школярів використовувалась і надалі під час вивчення правових питань в курсі «Суспільствознавство» (60-ті рр. ХХ ст.).

Нерідко з метою правової просвіти шкільної молоді керівництво школи, районної або обласної адміністрації міста організували зустрічі з робітниками місцевої Ради робітничих депутатів, учасниками Великої Вітчизняної війни, працівниками краєзнавчого музею та ін. Наприклад, за ініціативою Сніжнянського міського відділу народної освіти Донецької області була організована зустріч учнів 11-х класів з головою виконкому міської Ради депутатів трудящих, головою профспілки вугільної промисловості, які змогли відповісти на численні запитання учнів, уважно вислухали їхні думки та пропозиції [6, с. 9].

Також в цей час Радянським керівництвом було сплановано заходи в системі народної освіти присвячені даті відзначення 50-річчя утворення СРСР. Так, для поліпшення пропаганди серед учнів правових знань при багатьох школах необхідно було створити молодіжні факульт-

тети правових знань. Так, станом на 1971-1972 навчальний рік завідуючий Хмельницьким обласним відділом народної освіти В.Шайнога у своєму звіті відмічає, що у Віньковецькому районі області такі факультети існували вже при всіх середніх школах. Усі ці процеси поширювали й закріплювали правові знання учнів, отримані на уроках [11, арк. 24-25].

Із введенням у 1975 р. у 8-х класах правознавчого курсу «Основи Радянської держави і права» педагогічні колективи багатьох шкіл та працівники юридичних установ здебільшого послабили позанавчальну правовиховну роботу. Лекції, вечори запитань і відповідей та інші правовиховні заходи нерідко проводилися формально [6, с. 4].

У 80-х рр. ХХ ст. в школах України позанавчальній роботі з правової освіти учнів надавали більшого значення. У старших класах широко практикувалися такі форми позанавчальної роботи з правової освіти, як лекції, бесіди, вікторини, диспути, тематичні вечори на правові теми, зустрічі з працівниками правоохоронних органів. У ряді шкіл було створено правові клуби або кінолекторії. Так, учителька СШ № 6 м.Чернігова С.Парубець керувала секцією «Юні знавці права» при політичному клубі «Планета», організовувала усні журнали, тижні правових знань, вечори запитань і відповідей, у яких брали участь всі учні школи [4, с.70].

Важливе місце в процесі позанавчальної правової освіти школярів у 80-х рр. ХХ ст. належить системі бесід з учнями на морально-правові теми. Такі бесіди нерідко ілюструвалися прикладами з художньої, науково-популярної, юридичної літератури, різноманітних газет і журналів, особливо молодіжних, а також знайомими учням фактами із життя школи, жителів району або міста. В залежності від теми у позакласних бесідах, як і в початковому процесі, використовувався різноманітний наочний матеріал. Готуючись до розгляду правових питань в системі бесід у старших класах, вчителі враховували та постійно спиралися на накопичені до цього часу знання учнів, поняття морально-правового характеру: поняття про державу, про Конституцію, про закон, про правила поведінки на вулиці, в школі, вдома, про елементарні обов'язки учнів тощо, при цьому постійно нагромаджуючи їх та поглиблюючи [2, с. 46].

З метою пропаганди правових знань та попередження правопорушень серед шкільної молоді нерідко такі бесіди проводили юристи або інспектори дитячої кітнати. Так, в середній школі № 66 Червонозаводського району Харківської області в 1975-1976 навчальному році серед старшокласників були проведені бесіди на теми: «Участь молоді в управлінні державою», «Юридичний захист трудових прав молоді» та ін. Також в школі відбувся місяць правових знань, в дні якого робітниками прокуратури та міліції були прочитані лекції на теми:

- для учнів 4-5-х класів – «Виконуйте закони радянської республіки»;
- 6-7-х класів – «Відповідальність неповнолітнього»;
- 8-х класів – «Закон – для всіх закон»;
- 9-10-х класів – «Злочин та кримінальна відповідальність».

Також учням були запропоновані до перегляду документальні фільми з правової тематики: «Наше правосуддя», «Народне правосуддя» та ін. [3, арк. 120].

В цей час великі можливості для підвищення зацікавленості школярів з вивчення правознавчих дисциплін також мала різноманітна за своїм змістом, організацією та методикою позашкільна робота. Допомогу школі в цьому здійснювали Будинки і Палаці піонерів, дитячі екскурсійно-туристичні станції, станції юних натуралістів і техніків та інші позашкільні заклади [2, с. 139].

Таким чином, в досліджуваний період в загальноосвітніх школах України починає складатися система позанавчальної роботи з правової освіти учнів в найрізноманітніших формах:

- масові заходи: перегляд діапозитивів та кінофільмів, екскурсії, вечори-зустрічі, конференції з правових питань;
- гуртки з правознавчих дисциплін;
- індивідуальна робота учнів: читання газетних заміток, вирізки ілюстрацій із журналів та газет, виготовлення наочних матеріалів, твори та доповіді, запис за рекомендацією вчителя

доповідей старожилів та учасників подій, складання альбомів пісень та віршів про державу, Основний закон, безпосередня участь у підготовці виборчих компаній.

Вцілому навчальний процес у досліджуваній період мав великі можливості для правової освіти учнів, створював міцну базу для організації позанавчальних заходів, що проходили у різноманітних формах та позитивно впливали на правову свідомість підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Барінов Г.П. Нарис методики викладання Конституції СРСР: посібник для вчителів / Г.П. Барінов – К.: Радянська школа, 1955. – 163 с.
2. Давыдов Г.П. Правовое воспитание в системе работы школы. (Учителю о советском законодательстве). / Г.П. Давыдов, В.М. Обухов. – М.: Педагогика, 1976. – 48 с.
3. Держархів Харківської області. – Ф. Р-4677. – Оп. 5. – Спр. 236. – 138 арк.
4. Короткова Л.П. Для поліпшення правового виховання учнів / Л.П. Короткова // Радянська школа. – 1986. – №9. – С. 69-72.
5. Летков Ф.А. Конституция СССР в школе / Ф.А. Летков, А.Н. Шалаев, А.Н. Камкина. – Иваново: Ивановское обласное государственное издательство, 1952. – 112 с.
6. Про подальше вдосконалення правового навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл республіки // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К.: Радянська школа, 1977. – № 7 (квітень). – С. 3-14.
7. Суспільствознавство в школі: зб. матеріалів республік. конф. з питань викладання суспільствознавства / М-во освіти УРСР, Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. – К.: Радянська школа, 1964. – 140 с.
8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 850. – 160 арк.
9. ЦДАВО України. – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 858. – 248 арк.
10. ЦДАВО України. – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 3201. – 209 арк.
11. ЦДАВО України. – Ф. Р-166. – Оп. 15. – Спр. 8247. – 73 арк.

In the article the system of out-of-class work from legal education of students in schools of Ukraine in 1944-1991 is investigated. The basic forms of her realization are analysed: mass, group and individual.

Key words: *out-of-class work, general school, legal education.*

УДК 371

Гризун Л. Е.*

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ

Проведено аналіз сучасних тенденцій у вищій освіті, а також аналіз сутності головних напрямків її реформування з позицій впливу на формування змісту вищої освіти. Проведено аналіз специфіки реалізації дидактичних принципів у вищій професійній освіті.

Ключові слова: *зміст вищої професійної освіти, сучасна парадигма освіти, дидактичні принципи.*

Аналіз психолого-педагогічних джерел з дидактики вищої освіти засвідчує, що сучасна вища освіта потерпає впливу нових тенденцій, пов'язаних із змінами акцентів у позиціях загальноосвітньої і професійної школи, які відбуваються у межах переходу до нової парадигми освіти, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації

* © Гризун Л. Е., 2012

освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту [6; 7; 12; 13]. Незважаючи на широкий діапазон думок вчених щодо кризи освіти, фахівці виділяють два концептуальні підходи до трактування її сутності і шляхів її подолання. Перший підхід виходить з того, що сучасна система освіти не забезпечує таких якостей та рівня інтелектуальної, когнитивної і професійної підготовки молоді, яких вимагає діяльність в сучасному суспільстві. Постіндустриальна стадія цивілізованого розвитку потребує формування взагалі нового типу мислення, інтелекту, адаптації до технічних, соціальних, інформаційних реалій сьогодення, що змінюються надзвичайно швидко. Головною ідеєю цього підходу проголошується орієнтація на професіоналізм і організацію навчання у взаємозв'язку з вимогами соціального замовлення суспільства. Друга концепція (гуманітарна) вбачає витoki і сутність кризи в дегуманізації освіти. Вона орієнтує на впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, повернення до духовно-моральних традицій вітчизняної освіти і виховання. За таких умов великого значення і актуальності набувають питання формування змісту сучасної вищої професійної освіти.

Як зазначають дослідники філософії освіти, саме зміст освіти набув виключного значення в межах класичної парадигми освіти, її змістове наповнення визнавалося пріоритетним. Стан класичної парадигми все більше визначається як кризовий. Головними причинами цього дослідники вважають такі: по-перше, це – зорієнтованість класичної освітньої парадигми на репродуктивне знання, на шаблонне його застосування у різних видах діяльності; по-друге, її раціонально-знанієвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації, знання в сучасному суспільстві; по-третє, теперішня картина світу прямує скоріше до плюралістичного образу дискурсу різних цивілізацій із рівнозначними історичними надбаннями, ніж до втілення ідеї загального руху всіх країн до єдиної суспільної довершеності. Також вчені зазначають, що пошук нових моделей освіти зумовлюється необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що постійно змінюється і ускладнюється [6; 7; 13].

Сьогодні спостерігається зміна акцентів від гностичної парадигми до діяльнісного підходу в освіті. Основна ціль освіти розглядається зараз як формування здібностей до активної діяльності, до праці в усіх її формах, в тому числі і до творчої професійної праці. Це не означає, що припиняється роль знань. Вони перетворюються зараз на засіб розвитку особистості того, хто навчається [4; 10].

Зрозуміло, що за таких умов підходи до формування змісту освіти також потерпають зміни, що актуалізує дослідження в цій галузі.

Мета даної роботи полягає у визначенні та аналізі специфіки реалізації загальнодидактичних принципів формування змісту вищої освіти з позицій сучасних тенденцій в освіті.

Як відмічалось вище, досить довго освіта всіх рівнів в Україні і у пострадянському просторі будувалася за класичною моделлю, на основі гностичного, “знанієвого” підходу. Проведений дослідниками [2; 3; 5; 7 та ін.] проблемно-орієнтований аналіз стану сучасної вищої школи дозволив визначити основні напрямки подальшого розвитку вищої професійної школи та її реформування: неперервність, диверсифікація, фундаменталізація, інтегрованість, гуманітаризація, демократизація, гуманізація, інтеграція з наукою і виробництвом, комп'ютеризація.

Проведемо аналіз сутності головних напрямів реформування вищої освіти з позицій впливу нової парадигми освіти на формування її змісту. Неперервність відноситься до важливих методологічних принципів пізнання, що забезпечують цілісність, системність, послідовність сприйняття буття, зокрема формування стійких знань, вмінь, навичок у процесі підготовки фахівця. Розв'язання проблеми формування творчої особистості можливе лише через реалізацію ідеї неперервної освіти, яка здійснюється через сполучення самоосвіти з наданням можливості у будь-який момент скористатися допомогою висококваліфікованих викладачів. У зв'язку з цим модель освіти змінюється в цілому. Здійснюється перехід від мономоделі, орієнтованої на підготовку фахівця, до поліфункціональної моделі, в основі якої розвиток особистості, формування здатності до саморозвитку.

Диверсифікація виявляється через наявність у вітчизняній системі вищої освіти двох основних напрямків перетворень: орієнтація на триступеневу Європейську модель університетської освіти та створення навчальних закладів нових типів та різних форм власності. Сьогодні пріоритетним виявляється перший напрямок тобто розвиток університетської освіти. Проте тут зустрічаються труднощі, пов'язані з відмінностями Західної моделі освіти, що впроваджується, від класичної моделі, успадкованої від радянської системи освіти. Для загальноприйнятої в розвинутих Західних саранах моделі вищої освіти характерні такі ознаки, як багаторівнева структура вищої освіти, широка варіативність при виборі спеціалізації на даному ступені, гнучка спеціалізація, організаційна обґрунтованість ступенів різноманіття форм навчання, високий рівень селективності при переході з нижчого ступеню до вищого. Основними перевагами багаторівневої вищої освіти фахівці вважають [4; 6; 11]: реалізацію нової парадигми освіти, що полягає у фундаментальності, цілісності, спрямованості на особистість того, хто навчається; реагування на вимоги ринку інтелектуальної праці; стимулювання диференціації середньої освіти; широкі можливості для післядипломної освіти; можливість інтеграції у світову освітню систему. Для вітчизняної освіти така модель багаторівневої освіти, безумовно, представляє інтерес, хоча не може бути просто скопійована. Пріоритетними задачами в галузі диверсифікації освіти визначають: проблему взаємодії окремих частин освітньої системи; проблему контролю якості освіти і відповідності системи освіти поставленим цілям і потребам суспільства; пошук шляхів інтеграції у світову освітню систему; економічне забезпечення системи освіти тощо.

Одним з провідних напрямів реформування вищої освіти є підвищення фундаменталізації. Фундаменталізація як один з принципів, покладених в основу багаторівневої системи освіти, має, проте, багато різноманітних тлумачень. Найпоширенішою точкою зору є те, що фундаментальність освіти передбачає, по-перше, виділення певного кола питань з основоположних галузей знань даного напрямку науки і загальноосвітніх дисциплін, необхідних для формування сучасного фахівця і високоосвіченої людини; по-друге, вивчення складного кола питань з повним обґрунтуванням та необхідними посиленнями. Завдання фундаментальної освіти – забезпечити умови для виховання гнучкого і багатогранного наукового мислення, різноманітних способів сприйняття дійсності, для створення внутрішньої потреби в саморозвитку та самонавчанні. З цього випливає необхідність створення таких системи і структури освіти, пріоритетом яких є методологічно важливі, інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини світу, адаптації особистості до соціально-економічних та технологічних умов. Фундаментальна освіта реалізує єдність онтологічного, пов'язаного з пізнанням оточуючого світу, і гносеологічного, пов'язаного з оволодінням методологією і набуттям навичок пізнання, аспектів навчальної діяльності. Таким чином, фундаментальна освіта як інструмент досягнення наукової компетенції орієнтована на виявлення глибинних, сутнісних основ і зв'язків між різноманітними процесами оточуючого світу.

Одним з механізмів переходу від технократичної предметоцентристської до гомоцентристської парадигми вчені, зокрема А.Г. Асмолов, вважають гуманізацію освіти і виділяють в структурі побудови гуманітарно-орієнтованого навчання такі основні компоненти:

1. Етико-гуманістичний компонент, що передбачає посилення уваги до проблем загальнолюдського, соціокультурного значення до аналізу моральної і соціальної відповідальності майбутніх фахівців за наслідки своєї професійної діяльності.

2. Історико-кореляційний компонент, спрямований на активізацію використання принципу історизму у викладанні з урахуванням синхронно-кореляційних зв'язків і залежностей між розвитком усіх видів діяльності і пізнання в історії людського суспільства.

3. Філософсько-методологічний компонент, що передбачає виявлення і усебічне використання філософського аналізу змісту різних теоретичних положень, способів узгодження концептуальних структур з фізичною реальністю, широке використання активних методів формування філософських основ світогляду.

4. Інтегративно-культурний компонент, заснований на розширенні спектра практичного використання міжпредметних зв'язків на рівнях наукової й історико-культурної міжпредметної синхронізації і кореляції.

5. Гуманітарно-гностичний компонент, що виражається у використанні поряд із природничонауковими також і гуманітарних методів пізнання і дослідження в процесі навчання.

6. Соціально - презентативний компонент, що передбачає кореляцію змісту навчальних програм із сучасним рівнем науково-технічного знання, політичними, соціальними, економічними реаліями суспільства на національному і планетарному рівнях.

7. Еколого-діяльнісний компонент, спрямований на актуалізацію уваги на екологічних аспектах майбутньої професійної діяльності студентів, а також і розвитку цивілізації в цілому.

8. Естетико - емоційний компонент, що актуалізує необхідність посилення емоційного аспекту навчання і його естетичної спрямованості за рахунок використання добуток художньої літератури, музичного й образотворчого мистецтва, що ілюструють зміст, естетичну і загальнокультурну значущість досліджуваних явищ і законів.

9. Креативно-розвивальний компонент, що виражається в послідовній заміні методів навчання концептуально-аналітичними, при яких студент перетворюється із об'єкта навчання на суб'єкт діяльності, що створює умови для творчого самовираження особистості і забезпечує креативний рівень освіти.

Проведений дослідниками [4; 7; 12] аналіз змін, що відбуваються у навчально-виховному процесі у зв'язку із новою освітньою парадигмою, засвідчує, що актуальними сьогодні стають два кола питань. По-перше, це побудова системи знань студентів, необхідна і достатня для повноцінного оволодіння ними основами професійної діяльності; удосконалення взаємозв'язку почуттєвих і раціональних знань, що лежать в основі оволодіння діяльністю; удосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, умови; пошук можливостей підвищення рівня узагальнення знань про діяльність. По-друге, це пошук можливостей поєднання формування теоретичних знань студентів з їх практичними потребами, розширення застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо в процесі навчання.

Розв'язання цих проблем висуває серйозні вимоги до організації навчального процесу у вузі, до рівня розробки проблем дидактики вищої школи, в тому числі до оновлення процесу відбору та конструювання змісту вищої освіти. Дослідники [4] відмічають, що дидактика вищої школи в основному "наслідує" положення дидактики загальноосвітньої школи, оскільки середня освіта є основою вищої освіти. Вони також співпадають в глобальному аспекті: їх діяльність націлена на засвоєння досвіду попередніх поколінь і досвіду творчої діяльності, спрямовану на розвиток особистості. Проте, на нашу думку, перед вищою школою, крім більшості завдань середньої освіти стоять також і додаткові завдання, необхідні для створення і виховання гармонійної особистості сучасного фахівця: формування наукового світогляду; озброєння методами і засобами пізнання та самоосвіти; оволодіння навичками та інструментами дослідницької діяльності тощо [1]. У зв'язку з цим нами виділено такі відмінності у дидактиці вищої школи у порівнянні з дидактикою середньої школи. Цілі, форми і методи навчання у вищій школі відрізняються від своїх аналогів в середній школі і потребують відповідного наукового обґрунтування, дидактичних та методичних рішень.

Навчальний матеріал більш адекватно, ніж його аналог в середній школі, відображає сучасний стан науки, швидше реагує на новітність науки. Крім того, педагогом у навчальному процесі вищої школи є, як правило, науковець, висококваліфікований фахівець, який викладає не лише основи даної науки, а й свій погляд на конкретні наукові проблеми, знайомить з останніми досягненнями даної науки.

Велика доля навчального часу у вищій школі відводиться для самостійної роботи студента. У зв'язку з цим виникає необхідність дидактично планувати індивідуальну та самостійну роботу студентів, спрямовувати її на розвиток здібностей студента, на формування його дослідницьких навичок та навичок самоосвіти. З іншого боку, це впливає і на формування

змісту аудиторної роботи, яка має стати базисом для організації самостійної роботи, задавати її головний напрям.

Більш чітко окреслюються професійні цілі і інтереси об'єкта навчання (студента), у зв'язку з чим він стає більш мотивованим, ніж об'єкт навчання загальної середньої освіти.

Формування змісту освіти визнається дидактами однією з найважливіших дидактичних проблем. На основі аналізу визначення змісту освіти та його структури вчені, зокрема [4; 8; 9; 10; 11] виділяють такі загальнодидактичні принципи формування змісту освіти та підходів до його структурування, як науковість, систематичність і послідовність, системність, міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії і практики навчання з життям, політехнізм і професійна спрямованість, наочність, мотивація тощо.

Спираючись на виділені нами відмінності у дидактиці вищої школи, а також на сучасні тенденції в освіті у межах формування її нової парадигми, ми провели аналіз специфіки виявлення загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті, які є однією з основ формування та конструювання змісту вищої освіти.

Принцип науковості навчання для середньої освіти дидакти розуміють як якісну характеристику змісту освіти, яка передбачає відповідність освіти рівню сучасної науки, формування у учнів правильних уявлень про загальні методи наукового пізнання, ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання. На думку вчених [4, с. 26], таке триєдине розуміння принципу науковості може бути збережено і при визначенні даного принципу щодо вищої школи, проте із зміною акцентів. На нашу думку, реалізація принципу науковості в сучасній вищій освіті має забезпечувати адекватність навчального матеріалу стану сучасної науки, віддзеркалення не тільки загальних методів та закономірностей наукового пізнання, а й новітніх прийомів розв'язання наукових проблем і меж їх застосування, останніх результатів наукових досліджень тощо.

Розглядаючи сучасні тенденції розвитку вищої освіти, науковці відзначають також, що принцип науковості в дидактиці вищої школи (особливо для її молодшого ступеню) все більше прямує до принципу фундаменталізації освіти. Його головним компонентом, є забезпечення якісної загальноосвітньої підготовки, широти загального та професійного світоглядів; створення умов для набуття базисних кваліфікацій, що включають володіння «наскрізними» вміннями (володіння комп'ютером, іноземними мовами, пошуком у базах даних та знань, проведення презентацій тощо); формування у студентів передумов до безперервної протягом життя освіти з метою набуття нових спеціальностей і кваліфікацій.

Принцип систематичності у системі змісту вищої освіти також набуває специфіки, оскільки забезпечує утворення змістовно-логічних зв'язків не стільки з урахуванням пізнавальних можливостей студентів, скільки з урахуванням реально існуючих зв'язків між елементами знань, що належать, як даній науці, так і іншим наукам, з нею пов'язаним. На відміну від середньої школи систематичність навчання у вищій школі передбачає створення не суто лінійної, послідовної спадкоємності між знаннями, що засвоюються, а ієрархічної системи знань. Отже, принципи систематичності і системності у дидактиці вищої школи наближаються один до одного.

Принцип системності навчання розуміється дидактами як комплекс умов, що забезпечують наявність в свідомості того, хто навчається структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між знаннями наукової теорії. Для забезпечення реалізації цього принципу як в середній, так і у вищій освіті необхідно в зміст освіти по основам наук включати методологічні знання, система яких складається з трьох груп: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання. Проте, на нашу думку, зміст вищої освіти має містити також знання про механізми виникнення нового знання, про межі застосування понятійного та методологічного апарату даної науки, про міждисциплінарні методи пізнання.

Найважливішу роль тут відіграє принцип реалізації міжпредметних зв'язків. У вищій школі формування та утворення міжпредметних зв'язків набувають нових рис у зв'язку із специфічними завданнями вищої професійної освіти та особливостями реалізації принципів

науковості, систематичності, системності. Зокрема, принцип реалізації міжпредметних зв'язків припускає [4, с. 42], що в змісті навчальної дисципліни мають знайти відображення ті діалектичні взаємозв'язки, які діють в природі і пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки у вищій освіті виступають як еквівалент міжнаукових зв'язків. Їх методологічною основою є процес інтеграції і диференціації наукового знання. Психологічною основою міжпредметних зв'язків є виникнення міжпредметних асоціації, які дозволяють відобразити різноманітність предметів і явищ реального світу в їх єдності і протилежності.

Зв'язок теорії і практики навчання з життям реалізується у вищій школі як завдяки прикладному насиченню матеріалу, так і завдяки наявності таких специфічних форм навчання, як лабораторні роботи, навчально-виробнича (ознайомча) практика, самостійна робота тощо.

Принцип наочності навчання у вищій школі, аналогічно із середньою освітою, спирається на створення наочних образів об'єктів, процесів та явищ, що вивчаються, використання різноманітних мисленевих та реальних моделей. Проте, оскільки зміст вищої освіти орієнтовано на більш підготовленого до сприйняття формальних та абстрактних моделей об'єкта навчання, навчальний матеріал дисциплін у вищій школі більш насичений різноманітними інтерпретаціями математично виражених закономірностей і операцій; графічних залежностей між величинами та їх зв'язків; різноманітних аналогій і інших засобів формального представлення даних. Наочність навчання у вищій школі відбувається на іншому рівні, завдяки можливостям реальних або віртуальних лабораторій, які відтворюють квазіреальність. В таких умовах моделювання відбувається на рівні дослідження, на відміну від моделювання на рівні формування уявлень про об'єкт, що вивчається, яке здебільшого пропонується учням середньої школи.

Принцип політехнізму та професійної спрямованості реалізується у вищій школі природним чином, оскільки не тільки навчальний матеріал, а й весь комплекс дисциплін, що підлягає засвоєнню фахівцем даної спеціальності, має конкретну професійну спрямованість.

У реалізації принципу мотивації у вищій школі крім новизни матеріалу, його життєвої значущості велику роль відіграє особистість викладача-фахівця конкретної галузі, його особисте відношення до професії, до наукових та технічних проблем. З іншого боку, більш мотивованим є об'єкт навчання, оскільки його професійні цілі і інтереси окреслені зробленим вибором вузу та спеціальності.

Спираючись на психолого-педагогічні джерела з дидактики вищої освіти проведено аналіз сучасних тенденцій у вищій освіті, а також аналіз сутності головних напрямків її реформування з позицій впливу на формування змісту вищої освіти. Виділено основні відмінності у дидактиці вищої школи у порівнянні з дидактикою середньої школи. На основі виділених відмінностей у дидактиці вищої школи, а також на основі сучасних тенденцій в освіті у межах формування її нової парадигми, проведено аналіз специфіки виявлення загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті, які є однією з основ формування та конструювання змісту вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Гризун Л.Е. Взаємодія наук і інтеграція знань як основа побудови змісту освіти / Л.Е. Гризун // Педагогіка і психологія . - Зб.наук. пр. -2004, Вип. 26., ч. 1. - Харків: ХНПУ. - С.18-27
2. Краевский В.В. Приливы и отливы в океане образования / В.В. Краевский // Инновации в образовании. - 2003. - № 6. - С. 5-19
3. Помогайбо В.М. Філософія освіти III тисячоліття / В.М. Помогайбо // Шлях освіти, 2001 №2. - С. 28, 40, 47, 55
4. Попков В.А. Дидактика высшей школы / В.А.Попков, А.В.Коржуев - Москва: Академия. - 2001. - 267 с.
5. Степко М. Вища освіта України: наступні етапи модернізації / М. Степко // Освіта України. - 2004. - №54-55, 13 липня, - С.4
6. Сучасний філософсько-освітній дискурс [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://terepishchy.com/>

7. Тенденції розвитку системи вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://ukped.com/statti/zagalna-pedagogika/2254-tendentsiyi>
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ [Под ред. В.В. Краевского, И. Л. Лернера]. – М., 1998. – 114 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К., 2000. – 104 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогіка / И.Ф. Харламов – М., 1990. – с. 128
11. Ходаков В.Е. Высшее образование: взгляд со стороны и изнутри / В.Е. Ходаков – Херсон: Олди-плюс 2001. - 213 с.
12. Швед М. Виховання та освіта: нові сьогоденні виміри / М. Швед // Вісник Львівського університету. – 2002. – вип. 16, ч.1. – с. 3-10
13. Щубелка Н.В. Зміст та методи освіти в контексті проблем сучасної освітньо-педагогічної діяльності / Н.В. Щубелка // Проблеми освіти: Наук.-мет. зб.. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – вип. 27. – С. 9-15

The paper contains analysis of contemporary tendencies in higher education as well as the essence of leading branches of its reforming from the standpoint of their influence on the education content formation. Specific character of didactic principles realization in higher professional education is analyzed.

Key words: *higher professional education content, contemporary paradigm of education, didactic principles.*

УДК 371(477)(092)

*Дмитрієв С. М.**

ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПАДЩИНІ М. В. ЛОМОНОSOVA

У статті розкрита педагогічна діяльність М. В. Ломоносова методи і принципи навчання, енциклопедичність наукових інтересів вченого.

Ключові слова: *наука, національне виховання, творчість, народність, гуманізм, національні підручники.*

Сподвижник освіти Михайло Васильович Ломоносов не знав нічого прекраснішого і величнішого за науки, що від них благородніше, що корисніше, що цікавіше і що безспірніше в справах людських, знайдено може бути [4. 389]. Михайло Васильович ніколи не любив наук лише заради них самих. Він насамперед думав про те, щоб поставити науку на службу батьківщині, скерувати її зусилля на виконання державних завдань і освіту народу.

Науки живлять юнаків,
Утіху в старості дають,
Несуть щасливим радість днів
Надію в бідних бережуть.
В домашніх труднощах відрада,
Під час мандрівок не завада,
Корисні скрізь в ділах земних,
Поміж народів і в пустині,
В міському гулі, в самотині
Життя солодшає від них. [4. 245]

Наслідуючи традиції гуманізму, Ломоносов вважав, що людина повинна бути щасливою. У поняття «щастя» він втілював особливий сенс: «Не для того ми живемо у світі, щоб насититися, але для того насичуємося, щоб жити». До щастя людина приходиться через працю. Найбільше

* © *Дмитрієв С. М., 2012*

щастя Михайло Васильович знаходив у заняттях наукою: «Наука є ясне пізнання істини, освіта розуму, непорочна розвага в житті, похвала юності, старості підпора, втіха в нещасті, в щасті прикраса, скрізь вірний і безотлучний супутник» [4, с. 246]. Щасливою людиною Ломоносов вважав не того, хто наділений багатством, а того хто має позитивні моральні риси. Він стверджував, що доброчесність від бід, як стіна, захищає, розносить всюди добру славу, любов і схильність в серцях людських збуджує. При цьому вчений застерігав від помилкового щастя, яке вміють створювати підлабузники.

Засуджуючи безумство, лукавство, нечисть, насилля, скупість, вчений проповідував моральність, яку вважав однією з найбільших цінностей, бо в єдиній тільки чесноті складається людська досконалість. Доброчесність є сама собі честь і похвала. На думку вченого інтенсивне моральне виховання здійснюється в сім'ї та школі. Ломоносов помітив, що в багатьох сім'ях діти не отримують гарного виховання. Він пропонував забезпечити дітей від шкідливого впливу. Вчений розробляє рекомендації для виховання «Освіченого юнацтва».

Шкідливі звички повинні долатися «послухом, стриманістю, бдінням і терпінням», і розробив вимоги: учні не повинні сперечатися з учителями; бути дружніми між собою; бути чемними, а не гордими і порожніми; остерігатися «порожніх слів, підлих і соромітських»; не хвалитися і не брехати; не ображати іншого; допомагати один одному в навчанні; уникати підказок; дотримуватися чистоти і порядку.

Метою виховання М. Ломоносов вважав формування людини-патріота, якостями якої повинні бути висока моральність, любов до науки, знань. Ідеал виховання він вважав у різнобічно розвиненій особистості, працьовитій. Вчений наголошував, що людина народилася для діянь висотних, щоб працею, добром дійти вершин хвали. У своїх творах Ломоносов прославляє твердість духу, безстрашність, силу волі і самообладання. Про себе він гордо говорить: «мій норов розуму завжди підвладний був». Учений покладає великі надії на юнацтво, до синів простого народу він писав.

О ви, яких давно чекає
Вітчизна і з глибин своїх,
Такими бачить вас бажає,
Яких зове з країв чужих
О ваші дні благословенні!
Держайте працею натхненні
Усьому світу заявіть,
Що може власних Платонів
І гострих розумом Невтонів
Російская земля родить [4, с. 424]

Михайло Васильович вірив, що його «індустріальна» програма розвитку країни буде підхоплена народом. Мирна праця, яку славить М. Ломоносов, не мислима без науки і творчості. Ломоносов випереджував свій час. Заповітом для майбутніх поколінь були слова:

Огляньте землю і пучину,
Лани, степи, лісів глибинь,
Рифейські надра, верховину,
Саму небесну височинь.
І скрізь досліджуйте всяк часно,
Що є велике і прекрасне,
Чого ще досі світ не знав. [4, с. 424]

Мирна праця немислима без науки, без школи. Михайло Васильович захоплено говорить про школу, про радість наукового пізнання світу і прагне своїм ентузіазмом до науки заразити російських людей.

Ломоносов зробив висновок, що більшість населення імперії неграмотна, тому слід відкривати школи, централізувати народну освіту, а всі члени Академії наук повинні займатися педагогічною діяльністю. Сам педагог розробив програму публічних лекцій, які почав читати з 1 вересня 1742 року. Особливу увагу приділяв Михайло Васильович підготовці підруч-

ників, навчальних посібників з різних предметів. У 1742 році ним було написано керівництво «Перші підстави гірничої науки, або Гірська книжечка», в 1743 році він підготував «Коротке керівництво до риторик на користь любителів складнореччя скомпопував», а в 1745 році для студентів переклав з латини фізику. Особливу увагу М. Ломоносов приділяв роботі вчителя, методиці викладання, відбору матеріалу до уроку, використанні наукових досягнень. Займаючись проблемою організації керівництва школою, діяльності вчителя та учнів, Ломоносов прийшов до висновку, що на чолі школи повинен стояти тільки педагог. Інспектор і ректор зобов'язані допомагати вчителям, «оглядати старанність учнів та вчителів». Керівники шкіл повинні були шанобливо звертатися до вчителів, не допускати до них брутального ставлення. Як педагог, Михайло Ломоносов розумів значення і високо цінував «дружбу і єдність» в колективі, які сприяли отриманню хороших результатів у процесі навчання і виховання. Ломоносов першим звернувся до проблеми термінології в науці. Він являється засновником наукової мови в російській педагогіці. Маючи прекрасну лінгвістичну підготовку, вчений створив своєрідний стиль наукового викладу. Він часто застосовував термінологію греко-латинського походження. Педагогічні терміни вченого вірізняються точністю, узагальненістю, логічністю.

Ломоносівська програма розвитку освіти була побудована на основі принципів демократизму, гуманізму і народності. Особливістю ломоносівської програми була орієнтація на суспільні потреби в кадрах. Тому він рекомендував при визначенні кількості університетських кафедр виходити не з кількості тих, що були в той час кандидатів, придатних для заміщення професорських вакансій, а з потреб країни. Це необхідно для того, щоб план університету служив у всі майбутні роки.

Ломоносов розповсюдив твори великого чеського педагога Я. А. Коменського, книгу «Видимий світ у малюнках» він вважав необхідним навчальним посібником у гімназії і як наслідок, конференція Московського університету в 1756 році ухвалила перекласти дану роботу. У 1768 році книга вийшла першим виданням, а в 1788 році була видана вдруге.

Таким чином, Ломоносову вдалося закласти міцний фундамент для подальшого розвитку народної освіти в Росії. Його ідея безперервності початкової, середньої та вищої освіти багато в чому визначила подальший прогрес вітчизняної науки. В кінці XVIII ст. Сенат країни визнав, що створення гімназії та початкових училищ «вельми корисно суспільству». Але тільки на початку XIX ст. була здійснена послідовна система освіти – від початкової сходинки до вищого навчального закладу в масштабах всієї країни.

Метою виховання Ломоносов вважав формування людини-патріота, якостями якого повинні бути висока моральність, любов до науки, знань, працьовитість, безкорисливе служіння на благо Батьківщини. Ідеал виховання вчений бачив у різнобічно розвиненій, високоосвіченій і культурній людині. Виходячи з принципів **гуманізму** і **народності**, Ломоносов високо цінував загальнолюдську моральність. Він вважав за необхідне виховувати в молодих людях такі чесноти, як мудрість, благочестя, помірність, чистоту, милість, подяку, великодушність, терпіння, незлобність, простосердечність, сталість, працьовитість, дружелюбність, слухняність, скромність. Ломоносов застерігав молодь про складнощі людського життя: «Життя людське подібне непостійному морю, отже, воно від нападу противних випадків коливається, подібно як море, від нападу бурхливих вітрів». Говорячи про цінності і значущості буття людей, учений закликав здійснювати добрі вчинки, бо через них «заслужити можна честь, отримати багатство і безсмертне по собі ім'я залишити». [4, с.173]

Ломоносов дуже цінував таку якість, як **милосердя**. Він закликав пам'ятати християнську заповідь: «Будеш ти людина, то пам'ятай: «де чесноти панують, де пороки не мають місця». Ломоносов захищав скривджених, прагнув допомогти знедоленим, сиротам. Він першим запропонував відкрити спеціальний виховний будинок для малюків, які не мають батьків, поставив завдання виховання таких дітей за рахунок держави, щоб вони могли приносити користь суспільству. У зв'язку з цим він писав: «Якщо ти що хороше зробиш з працею, праця мине, а хороше залишиться, а якщо зробиш що хуже з насолодою, потішення мине, а погане залишиться». [4, с.230] Добрі справи і милосердя, на думку Ломоносова, слід пам'ятати: «Хто благодіяння не пам'ятає, той не тільки оного не гідний, але одно так на бути повинен, як

неплідна земля зневажена буває» [3, с.93]. Він проповідував повагу до старших, любов до ближнього.

Високо цінував Ломоносов **працьовитість**: «Або працею безсмертну славу здобувати, або, перепровадження життя свою в розкоші і нерадєній, безславного кінця очікувати повинно». Він підкреслював роль праці в розвитку морального потенціалу молоді: «Розмірковуючи про благополуччя житія людського не знаходжу того досконаліше, як коли хто приємними і непорочними працями користь приносить». [3, с.116] Він був противником неробства і ледарства, засуджував розкіш і неробство, вважав їх джерелами усіх вад, які вливають під виглядом солодошів тяжку виразку в душу і тіло, наносять нестерпні образи, бідність і смертоносні хвороби. Ломоносов як педагог і вчений закликав творчо ставитися до праці. Основним видом праці молодих людей він вважав вчення, осягнення наук, тому, перш за все, радив не «втрачати золото молодих років, час без придбання тієї користі, яка зрілим і старим літам велику приємність і радість принести може через науки, ніж у юнацтві гри і неробство» [4, с. 326-327]

Ломоносов врахував також те, в яких умовах буде відбуватися трудова діяльність. До них він відносив попередню підготовку до виконання тієї чи іншої справи, обґрунтування мети роботи, планування її ходу, підбір необхідних інструментів, аналіз результатів. Він переконував працювати з бажанням, старанністю, майстерно. Трудові операції повинні бути продумані і розташовані в певній послідовності. При цьому він рекомендував спиратися на наявний досвід і наукові досягнення. Важливим у педагогічному відношенні стало пропозиція Ломоносова: «всі виготовлені речі зберігати у обособлівому порядку, кожен під номерами», а за працю видавати заслужену платню всю сповна.

Наслідуючи традиції **гуманізму**, Ломоносов вважав, що людина повинна бути щасливою. У поняття «щастя» він вкладав особливий сенс, маючи на увазі під ним не стільки задоволеність своїм життям, скільки можливість служити на благо батьківщини. «Не для того ми живемо на світі, щоб насичуватися, але для того насичуємся, щоб жити». Усвідомлення щастя приходить до людини через труднощі: «Коли б небо благословило, щоб людина перепроваджувала життя своє безбідно, то б вона свого щастя не могла відчувати». Ломоносов вважав **моральність** однією з найбільших цінностей, «бо в єдиній тільки чесноті складається людська досконалість, бо чеснота є сама собі честь і похвала; вона є в недоліках достаток і в злиднях достаток». [6, с.118]

На думку вченого, інтенсивне моральне виховання дітей здійснюється в сім'ї та школі. У публіцистичних працях Ломоносов зауважив, що в багатьох сім'ях діти не отримують доброго виховання. Він пропонував захистити молодих людей від шкідливого впливу сім'ї і займатися вихованням «освіченого юнацтва» в умовах навчальних закладів. Основою морального виховання Ломоносов вважав рідну мову. Він високо цінував її багатство, красу, музикальність. Саме Ломоносов-педагог висунув ідею про виховне значення рідної мови, вивчення якої сприяє формуванню патріотизму, поваги до національної культури, поширенню грамотності і науки. Завдяки зусиллям Ломоносова в гімназії з'явилися класи російської мови («Російська школа»). У «Російській школі» вивчалися російська мова і російська історія. Всі предмети в гімназії, за винятком філософії, викладалися російською мовою. У «Проекті регламенту московських гімназій» Ломоносов рекомендував у «Російській школі» навчати дітей народним російським способом: «Грамоті звичайним старовинним порядком, тобто абетку, часослов і псалтир ... Потім вчити писати з написаним добрим великоросійським почерком і привчати читати друк громадянський». Ломоносов вважав, що для глибокої освіти кожному учневі слід опанувати російською мовою: «Отже, якщо прийнятий школяр ще російської грамоти не знає, повинен тільки в російському першому класі доти навчатися, поки писати і читати вправний буде. Якщо який школяр грамоті російській досить вправний у гімназію вступив, того, навчивши перший підставах російської граматики в нижньому класі, навчати у латинській школі в нижньому класі, що показано чотири дні на тиждень, а інші два дні в школі перший підстав наук показувати арифметику». Він вимагав, щоб уже в першому класі російською діти могли «читати і писати досконало. Потрібно стежити і за тим, щоб вони вчилися писати букви красиво, в чому повинен бути вправний і сам вчитель цього класу». [4, с.173] Лише після вивчення російської мови допускався перехід в інші класи, до інших наук. Для навчання учнів необхідно

було підготувати навчальний посібник, за розробку якого взявся сам Ломоносов. «Російська грамати́ка» була побудована на передовому мовознавстві, на тонкому знанні російської мови, її діалектів. Довгий час це був самий авторитетний підручник російської мови.

У таких документах, як «Проект регламенту Академічної гімназії» та «Проект регламенту московських гімназій», він виступив прихильником **класно-урочної системи**. Це була нова ідея в російській педагогіці, яку Ломоносов сам втілював на практиці. Він вважав, що в рамках уроку можна більш повно використовувати виховну функцію навчання. На думку Ломоносова, навчання має бути побудовано за певною схемою, з урахуванням особливостей сприйняття:

- 1) перевірка виконання домашніх вправ;
- 2) повідомлення нових знань, виконання «денних завдань» на уроці.

Багато уваги він приділяв практиці, постановці дослідів, практичної значущості знань. Ці положення тісно пов'язані з ідеями великого чеського педагога Я. А. Коменського.

Ломоносов вважав, що розумовий розвиток може бути результативним тоді, коли в процесі навчання педагог буде дотримуватися дидактичних правил та принципів. Він домагався дотримання принципу послідовності, систематичності, ґрунтовності, свідомості, доступності навчання. Ломоносов, враховуючи особливості дитячого пізнання, радив йти в навчанні від простого до складного: «помилялися б математики, якби, відкинувши найпростіші поняття, стали досліджувати важкі». Він пропонував застосовувати систему уроків і систему домашніх завдань. Рекомендував, спираючись на вікові особливості дітей, розвивати їх пізнавальну активність і самостійність. З цією метою Ломоносов розробив спеціальні вправи. У гімназії вони виконувалися в присутності одного вчителя або «при інших класах». Ломоносов пропонував проводити спільні заняття учнів, на яких вони могли надавати один одному допомогу. Виняток становили іспити.

Навчальні плани, складені Ломоносовим, показують, що він намагався здійснити різнобічну освіту, уникнути перевантаження учнів. Вперше в російській педагогіці він виступив прихильником синтезу класичної, природничо-наукової і реальної освіти. Він поставив завдання залучення дітей до духовних цінностей минулих століть, розвитку їх допитливості, творчості. Його своєрідний педагогічний підхід до постановки реальної освіти проявився у відборі навчального матеріалу. У його методах навчання яскраво виділяються елементи політехнічної освіти. Він знайомив учнів і студентів не тільки з теоретичними питаннями, але і з їх практичним обґрунтуванням і втіленням. Включення молоді в безпосередній виробничий процес, спільний науковий пошук, навчання майбутніх вчених методикою дослідження були характерними для Ломоносова-педагога.

Ломоносов підготував ґрунтовний проект діяльності академічної гімназії. У ньому Ломоносов регламентував не тільки навчальний процес, але і всю виховну роботу цього закладу. Проект відрізнявся наявністю спеціальних глав про обов'язки вчителів, інспекторів, ректора, в яких мова йшла і про вимоги до них. Ломоносов розробив і більш докладний навчальний план для цієї гімназії. «Годувальницею Університету або його комори і постачальницею є Академічна гімназія. Тут слід виховувати більш ніжний вік, викладаючи шкільні предмети так, щоб вийшли звідти здатні приступити до занять вищого порядку в Університеті». Шкільні предмети він поділяв на **звичайні** (обов'язкові) та **додаткові**. Перші необхідні для всіх, без вивчення їх неможливо вступити до університету. Додаткові предмети були розраховані на успішних учнів.

Звичайні предмети розподілялися за трьома класами: нижчий, середній, вищий. Додаткові – по двох. Додатковими предметами були грецька, німецька, французька мови. Ломоносов позначив обсяг знань з кожного з них: у нижчому класі вивчалася грамати́ка французької та німецької мов. У вищому класі учні займалися стилістикою і перекладами, а також навчалися грецької мови. Вдосконалюватися в знанні його передбачалося в університеті під керівництвом професора за власним бажанням. Ломоносов надавав велике значення природному освіті молоді, хоча природні науки в той період були розвинені слабо. Вони включалися у філософію, яка складалася з елементів фізики, психології, математики.

На думку Ломоносова, навчальні плани повинні створюватися на основі врахування деяких педагогічних умов: навчання рідною мовою, послідовності вивчення наук, їх поступового ускладнення, світськості освіти, єдності і наступності планів середньої та вищої школи.

Ломоносов поставив проблему методів виховання і навчання. Він був прихильником використання словесних і практичних методів, високо цінував самостійний пошук, самостійне вивчення джерел учнями і студентами. Ломоносов опублікував важливі методичні поради з викладання деяких предметів, у тому числі російської мови, іноземних та давніх мов, хімії. Ломоносов пропонував використовувати **заохочення** і **покарання**. Особливо визначних нагороджували золотими та срібними медалями, книгами, математичними приладами «у присутності всієї Гімназії». Як покарань Ломоносов застосовував догани, погрози. За «ганебні пустощі» покарання здійснювалося на очах всіх учнів. Поширені в школах тілесні покарання, за традицією, застосовувалися і Ломоносовим, хоча він рекомендував використовувати їх як виняткову міру, в окремих випадках, не завдаючи цим шкоди здоров'ю дітей.

Як метод і як умова виховання і навчання Ломоносов розцінював **порядок** і **дисципліну**. Дотримання гімназистами та студентами міцного розпорядку дня, чистоти в навчальних приміщеннях та гуртожитку, правил поведінки сприяє вихованню «моралі».

У вихованні та освіті Ломоносов вважав важливими такі методи, як **переконання** і **приклад**. «Добрі» і «пристойні» вчинки дорослих (ректора, інспекторів, учителів) є необхідними в становленні дитини.

У підготовці «освіченого юнацтва» особливу роль Ломоносов відводив вчителю. Він боровся за те, щоб не допускати до навчання дітей тих іноземців, які крім своєї «природної мови» нічого не знають. Вчений розробив вимоги до особистості та діяльності вчителя, заклавши основи педагогічної етики. Він вважав, що педагог, перш за все, повинен любити Батьківщину, бути взірцем моральності для учнів: «Вчителі з учнями не повинні надходити ні гордо, ні фаміліарно. Перше виробляє до них ненависть, друге - презирство. Помірність не дасть місця ні тому, ні іншому, і, словом, вчитель повинен не тільки словами навчання, але і вчинками добрий приклад показувати учням».

У роботі вчителя над методикою викладання Ломоносов рекомендував ретельно відбирати матеріал для уроку, спиратися на наукові досягнення. Займаючись проблемою організації керівництва школою, діяльності вчителів та учнів у ній, Ломоносов прийшов до висновку, що під чолі школи повинен стояти тільки педагог. Інспектор і ректор зобов'язані допомагати вчителям, «оглядати старанність учнів та вчителів», стежити за здійсненням навчального процесу, постійно відвідувати класи, гуртожиток. Керівникам шкіл слід шанобливо звертатися до вчителів, не допускати до них грубого ставлення. Як педагог, Ломоносов розумів значення і високо цінував «дружбу і єднання» в колективі, які сприяли отриманню гарних результатів у процесі навчання і виховання.

Ломоносов М. В. першим розпочав втілювати класно-урочну систему в навчальних закладах Росії, розробив методику викладання рідної мови, фізики, хімії, історії, географії. Він сформулював ідеал народного вчителя, який повинен мати солідну наукову підготовку, володіти педагогічною майстерністю, відзначатися моральною чистотою, добрим прикладом, працьовитістю, відповідальністю, любов'ю до дітей. Цих вимог М. Ломоносов дотримувався сам, проявив себе педагогом-новатором епохи. М. В. Ломоносов заклав основи вітчизняної наукової педагогіки. В особі М.В. Ломоносова прогресивна педагогіка ХІІІ ст. досягла вершин світової слави. Ломоносівську формулу «Через навчання – до щастя» можна було би викласти на фронтоні кожної школи.

Список використаних джерел

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / [под ред. З.Васильевой]. – М., 2001.
2. Історія педагогіки / за ред. М.С.Гриценка. – К., 1973.
3. Кудрявцев Б.Б. Михаил Васильевич Ломоносов / Б.Б.Кудрявцев. – М.-Л., 1949.
4. Морозов О.А. М.В.Ломоносов / О.А.Морозов. – К., 1954.
5. Соловейчик С.М. Час ученичества / С.М.Соловейчик. – М., 1970.

The article deals with pedagogical activity of M. V. Lomonosov, methods and principles of studying, encyclopaedic scientific interests of the scholar.

Key words: science, national bringing-up, creative work, nationality, humanism, national text-books.

УДК 378.147: 37.013.42

Доброскок І.І.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті автором зроблено спробу розкрити особливості використання інформаційних технологій у процесі підготовки магістрів соціальної педагогіки. Доведено тісний взаємозв'язок між запровадженням комунікаційного підходу і підвищенням якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: магістри соціальної педагогіки, інформаційні технології, організаційно-технологічне забезпечення.

У професійному становленні особистості соціального педагога реалізація зазначених підходів передбачає формування у магістрів не лише особистісно-професійного, а й соціально-професійного «Я», що пов'язане з розвитком мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього соціального педагога і розвиває професійну рефлексію, яка визначає ставлення студента до самого себе, як до суб'єкта діяльності, бачення себе у розглядуваній і розв'язуваній практично ситуації.

Проблема формування інформаційної підготовки фахівців, визначення її змісту і складових позначена широкою увагою вчених. Проте ці питання досліджуються науковцями в загальнотеоретичному плані, без урахування вимог конкретної професійної діяльності майбутнього фахівця. Водночас, існує низка професій, для яких високий рівень розвитку інформаційної культури є вкрай необхідним. До них належить і професія «соціальний педагог», яка є порівняно новою для України.

Професійна діяльність соціального педагога багатопланова за своїм змістом та охоплює широке поле соціальних взаємозв'язків, що визначається основною функцією діяльності соціального педагога є регулювання розвитку людини як соціального індивіда. Виникає низка об'єктивних факторів, які вимагають якісної зміни технології обробки інформації в системі професійної діяльності: необхідність створення інформаційно-аналітичної бази, яка дає змогу розробляти соціальні цільові програми; велика кількість правових норм, відсутність систематизованої інформації, постійні зміни правової системи, зростання актуальності нормативно-правової інформації та різновекторність у її застосуванні на практиці тощо.

У проаналізованих нами працях І. Бега [2], А. Капської [5], М. Лукашевича [8], І. Миновича [9] звертаємо увагу на детальний розгляд проблеми сучасного соціуму. Ученими виявлено суперечності соціальної дійсності та окремі аспекти їх вирішення соціальними педагогами. Питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів присвячено праці вчених С. Архипової [1], В. Васильєва [3], І. Григи [4], О. Карпенко [6], І. Козубовської [7], Л. Міщик [10], Н. Шмельової [13] та інших.

Висловлене дозволяє визначити провідну роль *інформаційних і комунікаційних технологій* у підготовці майбутніх соціальних педагогів, сутність яких розкриваємо через розуміння того факту, що викладач ВНЗ не стільки прагне навчати студента, виховувати його, скільки створює умови для актуалізації його прагнень, мотивів до професійного розвитку, подальшого зростання в процесі реальної практичної діяльності. У зв'язку з цим надаємо визначальної ролі інформаційним та комунікаційним засобам навчання в процесі професійної підготовки соціальних педагогів, актуальність упровадження яких зумовлена інформатизацією суспільства.

Мета публікації – розкрити особливості використання інформаційних технологій у процесі підготовки магістрів соціальної педагогіки.

* © Доброскок І.І., 2012

Здатність суспільства та його інституцій збирати, обробляти, аналізувати, систематизувати та накопичувати інформацію за допомогою сучасних інформаційних та комунікаційних технологій стала ключовою передумовою соціального й технологічного прогресу. Однак аналіз проблеми розвитку окремих структур або напрямів суспільного життя дає підстави зробити висновок про те, що в суспільстві виникають суперечності соціально-політичного та духовного характеру. Це суперечності між значними можливостями, які пов'язані з сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями, і рівнем культури їх використання. Інформація значною мірою визначається моральними законами. Засвоєння і ранжування людиною інформаційних цінностей – це соціально-дієвий процес, спрямований на активізацію особистості, виховання здатності й уміння використовувати «інформацію-знання» у своєму житті.

Антропоцентричні погляди на проблему інформації звужують галузь існування останньої до меж людського суспільства. Існування інформації в живій, а тим більше в неживій природі, заперечується; інформація з'явилася в ході антропосоціогенезу й оперувати нею можуть тільки соціалізовані особистості, яким притаманні мова, свідомість, самосвідомість (звідси – «антропоцентричність» цих поглядів). По суті ця теорія ототожнює поняття «інформація» і «соціальна інформація», оскільки жодної іншої інформації, окрім соціальної, не визнає. Інформація становить знання, повідомлення, відомості про соціальну форму руху матерії та про всі її інші форми настільки, наскільки вони використовуються суспільством і людиною. Під знаннями, повідомленнями, відомостями розуміється не що інше, як смисли; включення їх у суспільне життя означає рух у соціальному часі та просторі. Узагальнення поданого вище дозволяє стверджувати, що соціальна інформація – це рух смислів у соціальному часі і просторі, тобто соціальна комунікація [11].

Комунікаційна концепція розглядає інформаційне середовище й інформаційні системи, які входять до неї в якості компонентів, як засіб передачі знань та обміну інформації різного статусу, тобто як засіб, який дозволяє здійснювати соціокультурні функції. Збереження інформації є комунікацією між минулим і майбутнім, а збір і пошук інформації – засобами її правильної адресації.

Комунікаційний підхід до інформаційного середовища стимулює творчий розвиток особистості, яка активно контактує з іншими творчими особистостями через інформаційне середовище. У рамках нашого дослідження майбутній соціальний педагог розглядає інформацію не як готове й абсолютно достовірне знання, а як основу, яка слугує вихідним матеріалом для створення власних соціокультурних знань. Інформація набуває статусу об'єктивного, не пов'язується з особистісними переживаннями, думками, оцінюванням, інструментом для отримання знань.

Зважаючи на попередні міркування, з метою ефективної організації навчальної діяльності майбутніх педагогів видається за доцільне використання інформаційних і комунікаційних технологій у трьох аспектах:

- з позиції наочно-прикладного подання соціокультурної інформації з метою її засвоєння, обробки і практичного використання;
- з позиції формування інформаційної компетенції магістрів соціальної педагогіки;
- з позиції засвоєння магістрами соціальної педагогіки стратегій і тактик інформаційної діяльності.

У якості традиційних і технічних засобів у процесі формування інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів передбачається використовувати навчально-методичні посібники, пам'ятки й інструкції зі створення та використання програмних засобів, тематичні навчальні таблиці, картки-завдання, засоби зорової наочності (екранні засоби, моделі), засоби слухової наочності (аудіокасети, CD-диски), аудіовізуальні засоби (діафільми зі звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти).

До групи електронних дидактичних засобів пропонується віднести електронні посібники, словники, електронні презентації, навчальні та контрольні оцінні програми.

Ефективним є використання методів:

- аналізу відеофільмів (сюжети з реальними соціальними ситуаціями);
- моделювання кожним студентом особистісно-професійного портрета на основі аналізу навчальних ситуацій;

- виявлення ролі спеціаліста у вирішенні життєвої ситуації об'єкта соціально-педагогічного впливу;
- розробка шляхів поетапного професійного зростання з огляду на виявлені труднощі у вирішенні навчальної соціокультурної задачі.

Запропоновані методики й технології оптимізують засвоєння магістрами не лише змістового (когнітивного), операційно-процесуального (здійснення предметних, розумових, загальнонавчальних дій) компонентів у процесі навчальної діяльності, але і сприяють розширенню світогляду майбутнього фахівця у плані розвитку професійно-кваліфікаційних й особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів.

Зауважимо, що інформаційне поле навчального процесу також наповнюється за рахунок професійно орієнтованих дисциплін як психолого-педагогічного, так і спеціального і професійно-практичного циклів відповідно до виділених нами психолого-педагогічного, соціально-педагогічного і предметного блоків.

Виходячи із того, що інформаційні технології створюють передумови для реалізації особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів у становленні соціального педагога, передбачаємо акцентування на рефлексії як складовій життєдіяльності особистості, оскільки рефлексія водночас дозволяє критично ставитися до себе і своєї діяльності, а також робить людину суб'єктом своєї діяльності, забезпечує са-мореалізацію особистості майбутнього соціального працівника, оскільки самореалізація є гармонійним виявом потенційних сил людини.

Управління діяльністю студентів під час аналізу навчальних ситуацій дозволяє здійснити поетапний перехід від взаємодії в типових ситуаціях до соціально-значущої взаємодії з різними людьми; від прояву компетенцій у навчально-професійній діяльності до її адекватного прояву в професійній діяльності; від використання стандартних механізмів впливу на соціосередовище до стійкої готовності використовувати адекватні механізми впливу на різні соціосередовища; від прояву бажання використовувати індивідуальний стиль і новітні технології в стандартних, типових ситуаціях до прояву творчого застосування професійного стилю, варіативності дій у проблемних ситуаціях, гнучких підходів до учасників соціально-педагогічного впливу в процесі конструктивного діалогу.

Важливим аспектом у становленні характерологічних якостей соціального педагога, які є визначальними для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, є формування високого ступеня вияву емпатії, що досягається використанням у навчальному процесі методів аналізу, єдності спільного й особливого (загального і часткового), єдності якісного й кількісного аналізу, аналогії у процесі ознайомлення з реальними сюжетами відеофільмів і певною мірою сприяє «переведенню системи наукових знань у систему методичну» [13, с. 149].

Наочно-дидактичний характер подання соціокультурної інформації сприяє емоційності сприйняття й переживання інформації, фактів, сутності й колізії у процесі розвитку проблемних ситуацій індивідів, оскільки реалізм, правдивість деталей у відтворюваній сюжетній лінії професійно-орієнтованих сюжетів сприяють більш якісному засвоєнню причинно-наслідкового механізму виникнення проблем, що, у свою чергу, оптимізує визначення шляхів їх вирішення в практичній діяльності. Організаційна роль викладача полягає в навчанні алгоритмізації об'єктивної оцінки проблеми, ситуації, поведінки особи (чи групи), самостійного окреслення технології соціальної допомоги, а також навчанні самостійного проектування своєї соціально-педагогічної діяльності, позиції, поведінки.

Використання перерахованих методів у процесі організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів передбачає, перш за все, відбір дидактичного відеоматеріалу, орієнтованого на розвиток, рівень і запити різних індивідів, на виявлення найбільш характерних соціальних проблем, соціальних груп чи окремих категорій осіб, проблемних ситуацій. Цілеспрямований відбір відеоматеріалу (за змістом, проблемою й емоційним наповненням), є оптимальною умовою забезпечення повноцінного засвоєння навчального матеріалу й досягнення прогнозованого результату навчання.

Добір навчального матеріалу соціокультурного спрямування здійснюється за критеріями:

- загальнопедагогічними (принцип системності, безперервності, комплексності, наступності і перспективності, доступності), наочності, практичної спрямованості;

- специфічними (принцип супідрядності напрямів діагностики соціальної (соціокультурної) ситуації) і шляхів її вирішення відповідно до змісту й структури психолого-педагогічного, соціально-педагогічного й предметного змістових блоків; достатності обсягу навчального матеріалу, який може бути засвоєним і проаналізованим на основі базових знань; варіативності; постійного оновлення навчального матеріалу, що зумовлюється динамікою розвитку суспільства в соціокультурному контексті).

Пакет *дидактичного відеоматеріалу*, адекватного завданням визначених модулів, тематичним модулям навчального курсу, навчальній програмі відповідних курсів в цілому, вміщує різноаспектні проблемні соціальні ситуації, варіативність вирішення яких орієнтує майбутніх соціальних педагогів щодо вибору методик роботи залежно від характеру соціокультурної проблемної ситуації, яку необхідно вирішувати; віднесення індивіда до певної соціальної категорії тощо.

Пропозицією є використання в процесі організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів перегляд відеосюжетів, які репрезентують художнє осмислення соціальних проблем у національному і світовому соціокультурному контекстах. Використання художніх відеосюжетів ґрунтується на попередньо розкритих нами соціокультурному і культурологічному підходах до системи підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Художні відеосюжети моделюють культуротворчу соціально-педагогічну діяльність, відтворюють орієнтовний алгоритм розв'язання виниклої проблемної соціокультурної ситуації, уможливають здійснення ретроспективного аналізу соціокультурного досвіду розв'язання подібних, типових, аналогічних проблемних ситуацій упродовж розвитку людства. Перевагою застосування художніх відеосюжетів є емоційність сюжетної лінії, застосування естетичних категорій прекрасного / потворного; високого / низького; трагічного / комічного в осмисленні протиріччя, що сприяє естетичному освоєнню світу, формуванню світоглядних орієнтирів в аспекті гуманістичних цінностей та ідеалів.

Особливостями аналізу художніх відеосюжетів є застосування принципів художності, правдивості, ідейності, історизму. Колізія, або гостра суперечність, відтворювана в художніх відеосюжетах, характеризується зіткненням протилежних сил, інтересів, переконань, мотивів, що уможливорює масштабний, глобальний погляд на зображувані протиріччя, коли глобально осмислюється історична епоха, визначаються магістральні шляхи її подальшого розвитку (соціально-філософський, соціально-побутовий, історичний, біографічний, автобіографічний різновиди відеосюжетів).

Художній принцип осмислення соціальних ситуацій, що потребують осмислення й подальшого розв'язання, сприяють розумінню й засвоєнню соціокультурного досвіду як суми духовних досягнень людства, результату і процесу творчості, творчого самовираження людей, пам'яті людства, сукупності знакових систем, загальнозначущих смислів, системи норм і зразків, які наслідуються й удосконалюються людським суспільством, способу життя (суспільства й особистості в суспільстві), сукупності матеріальних і духовних цінностей, внутрішніх досягнень особистості, що долучають її до загальнолюдських досягнень. Це також технологія життєдіяльності людей, що передається з покоління в покоління й розвивається ними, процес і результат включення людей в суспільство, картина світу й основа соціальної поведінки, успадкована від попередніх поколінь.

В аспекті соціокультурної інформації, відтворюваної у відео-сюжетах, слід урахувати закономірність засвоєння технології соціальної поведінки: у повсякденному житті люди діють відповідно до історично складеного змісту культури, коли адаптивну функцію виконує субкультура (спільнот або індивіда).

Застосування соціокультурного й культурологічного підходів до використання інформаційно-рефлексивних технологій у системі підготовки соціальних педагогів визначає освіту як:

- складний культурний процес розвитку самої освіти; культурну діяльність суб'єктів освіти – майбутніх соціальних педагогів;
- неоднорідний культурний простір взаємодії сфери освіти й інших соціальних сфер, перш за все, культури;
- соціокультурну систему, що виконує певні функції.

Культурологічні знання певним чином взаємодіють з кожною гілкою гуманістичних знань, в тому числі і з педагогікою. Гуманістична освіта на практиці показала перспективи взаємодії вільного саморозвитку особистості й педагогічної діяльності, орієнтованої на індивідуальні можливості, що розгортаються в природному освітньому середовищі.

Засвоєння соціокультурного досвіду за допомогою інформаційних технологій уможливає ефективну інтеріоризацію гуманістичних ідеалів і цінностей шляхом опанування сукупністю стандартів і контрольних механізмів, за допомогою яких члени суспільства позначають, оцінюють і роблять значущими речі, події та вчинки. Ці стандарти й контрольні механізми встановлюються в кожному суспільстві чи групі: цим вони дають можливість індивідуумам діяти і спільно вирішувати проблеми, які виникають у їхньому середовищі.

Використані джерела:

1. Архипова С.Н. Проблеми університетської підготовки спеціалістів соціальної роботи / С. Н. Архипова // Соціальна робота в Україні на поч. ХХІ століття: проблеми теорії і практики. – К. : ДЦССМ, 2002. – Ч. 1. – С. 142-150.
2. Бех В. П. Цілісність соціальної роботи: методологічні, теоретичні та праксеологічні аспекти / В. П. Бех // Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики. – Ч. 1. – К. : ДЦССМ, 2002. – С. 29-47.
3. Васильєв В. В. Соціальна адаптація особистості до професійної діяльності / В. В. Васильєв // Соціалізація особистості : [зб. наук. пр.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1. – С. 3-13.
4. Грига І. Культурні передумови виникнення соціальної роботи в Україні / І. Грига, О. Іванова // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. – № 2-3. – С. 95-106.
5. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи: [навч. посіб.] / А. Й. Капська, М. М. Барахтян та ін. ; за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : УДЦССМ, 2000. – 372 с.
6. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : [навч.-метод. посіб.] / О.Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
7. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти) / І. В. Козубовська. – Ужгород : УДУ, 1996. – 256 с.
8. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : [навч. посіб.] / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – К. : МАУП, 2002. – 136 с.
9. Мигович І. І. До питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери / І. І. Мигович // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом. – Ужгород : «Art Line», 2003. – С. 227-230.
10. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Л. І. Міщик ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.
11. Петрушенко В. Л. Знання як форма зв'язку свідомості і буття : дис. . д-ра філос. наук : 09.00.02 / В. Л. Петрушенко. – Львів, 2003. - 443 с. : іл. - Бібліогр.: С. 410-443.
12. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально- педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск, 1999. – 345 с.
13. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника : дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.08 / Н. Б. Шмелева. – Ульяновск, 1997. – 251 с. : ил. - Библиогр.: с. 228-251.

In this paper the author attempts to reveal the peculiarities of the use of information technologies in the training of masters of social pedagogy. We prove a close relationship between the implementation of the communication approach and improving the quality of training of future professionals.

Keywords: *Master of Social Pedagogy, information technology, organizational and technological support.*

УДК: 372.8:94:001.8"196"

Драновська С. В.*

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ В 60 – 90 рр. ХХ ст.

У статті проаналізовано особливості формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання історії України в загальноосвітніх школах 60 – 90-х рр. ХХ ст. Дослідженням встановлено, що важливе місце у навчанні історії займали етапи, методи та рівні формування пізнавальних умінь школярів.

Ключові слова: формування пізнавальних умінь, етапи та рівні формування вмінь, курс історії України, загальноосвітні школи.

У змісті освіти, крім знань про навколишній світ, входять знання про способи діяльності й досвід її здійснення, втілений у пізнавальних уміннях і навичках. Уміння учня показують ступінь оволодіння ним прийомами навчальної роботи. Своєчасно сформувати вміння учнів означає забезпечити їх дієвим засобом пізнання основ наук, що допоможе швидше, більш ширше засвоювати головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати історичні факти, робити певні висновки.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати особливості формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання історії України в загальноосвітніх школах 60 – 90-х рр. ХХ ст.

В історії педагогіки і школи відомі педагоги минулого – Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренко В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський в своїх працях приділяли велику увагу питанню активізації навчальної діяльності учнів. У визначений період особливої уваги розвитку вмінь учнів у процесі навчання історії надавали передові методисти – О. О. Вагін., М. М. Лисенко, П. С. Лейбенгруб, О. І. Стражев, П. Л. Уховська. Важливі положення щодо втілення пізнавальних умінь у процесі навчання історії широко розкривають відомі педагоги ХХ ст. – Н. І. Запорожець, П. В. Гора, Н. Г. Дайрі, В. Г. Карцов, Ф. П. Коровкін, О. І. Пометун. Вміння і розумовий розвиток учнів в процесі вивчення історії розглядали видатні психологи – Д. С. Виготський, В. К. Демиденко, Д. М. Богоявленський, Г. С. Костюк, Н. О. Менчинська.

В 60 – 90-х роках ХХ ст. в методичній літературі пізнавальні вміння трактувалися як підготовленість до свідомих і точних дій (розумових і практичних) і здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій при вивченні нового матеріалу, при розв'язанні незнайомих пізнавальних питань і завдань.

Вміння учнів ґрунтуються на засвоєнні визначених способів навчально-пізнавальної діяльності (наприклад, складання планів, конспектів, тез на основі вивчення різних джерел знань; складання порівняльних таблиць на основі аналізу і зіставлення історичних фактів тощо [1, с. 112].

У процесі навчальної діяльності учні оволодівають навчальними вміннями. Розрізняють загально навчальні (які стосуються всіх навчальних предметів) і спеціальні (характерні для конкретного предмета) вміння [8, с. 58.] Загальні вміння формуються на основі знань про способи (прийоми) навчальної роботи і виконання вправ у застосуванні цих знань на практиці. В більшості випадків, дуже важко встановити межу між формуванням загально навчальних та історичних вмінь, взаємопов'язане також їх практичне застосування [6, с. 72].

Важливе місце у навчанні історії займали етапи формування вмінь учнів. На початковому етапі школярі вперше отримували знання про новий для них спосіб навчальної діяльності: про його мету, зміст, способи навчальної діяльності, порядок виконання дій. Наприклад, вчитель

* © Драновська С. В., 2012

історії Чернавський С. В. із м. Харків під час пояснення низки народних повстань періоду національно-визвольної війни Б. Хмельницького намагався відпрацювати з учнями вміння порівнювати однотипні історичні явища, які пов'язані загальними ознаками (причини, мета, склад учасників, характер, висновки тощо) [11, арк. 14].

Наступним кроком виступали дії порівняння – учням необхідно скласти план (спочатку в лівій частині таблиці):

- знайти істотні і порівняльні ознаки, за якими проводиться порівняння;
- розмістити їх за рівнем важливості;
- послідовно порівняти обидва історичні явища;
- зробити відповідні висновки, зважаючи на їх відмінність або подібність.

Такі дії закріплювалися шляхом багаторазового повторення за зразком-пам'яткою. Спочатку вони застосовувалися до аналогічних історичних явищ, згодом до однотипних.

На проміжному етапі знайомий нам прийом навчальної діяльності знаходив застосування в інших умовах – коли засвоюється якісно новий історичний матеріал чи джерело знань. Тоді перед учнями ставилися принципово нові завдання. Так, від часткового порівняння учні переходили до повного порівняння. З часом школярі повинні були вміти порівнювати великі історичні періоди – наприклад, рабовласницький або поміщицький лад та робити відповідні логічні висновки.

На заключному етапі учням необхідно було засвоїти всі дії, які складають спосіб діяльності. Така операція відбувалася в результаті багаторазового повторення і усвідомленого застосування в ході роботи з історичним матеріалом більш складного характеру. Наприклад, порівняння предметів матеріальної культури, суспільних явищ, великих історичних епох, соціально-економічних формацій [1, с. 114 – 115].

Перенесення засвоєних дій на нові об'єкти виконується з кожним разом все більш самостійно, творчо. Таким чином, знання способу діяльності, закріплене його систематичним використанням, ставало міцним умінням учня.

В другій половині ХХ ст. важливою умовою успішного формування вмінь учнів була робота вчителя. Кожен вчитель, виходячи із вимог програми, повинен був усвідомити мету своєї роботи, її зміст, необхідність використовувати такі прийоми і засоби, які відповідають особливостям історичного матеріалу і розвивали історичне мислення [4, с. 51]. Наприклад, учителі історії З. Н. Полякова і М. І. Максанов розвивають у школярів уміння виготовляти схеми, картини, карти. Під керівництвом цих вчителів був виготовлений макет слов'янського селища в період розвитку трипільської культури [10, арк. 84].

У тих школах, де вчителі творчо застосовували нові компоненти програм, в учнів вироблялися вміння самостійно працювати з різноманітними джерелами знань (підручниками, довідковою, науково-популярною і художньою літературою), застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях. Наприклад, вчителі історії більше приділяли уваги активізації різносторонніх вмінь учнів, тобто вмінню працювати з текстом підручника, історичними документами, хронологічними таблицями, історичною картою, схемою. Також великої уваги вчителі надавали вмінням учнів складати плани, систематично вести історичні зошити, працювати з періодичною пресою, використовувати уривки з художньої літератури [12, арк. 59].

Великого значення набували методи навчання, які використовував вчитель під час навчально-виховного процесу. При цьому, до творчих методів формування історичних вмінь належали:

- 1) пояснення вчителем прийомів навчальної роботи і важливих розумових операцій (із визначенням змісту, місця і послідовності даних пояснень в курсі історії);
- 2) застосування пам'яток про способи навчальної і розумової діяльності з переліком дій – кроків;
- 3) застосування навчальних і тренувальних однотипних завдань із зростаючою складністю; диференційоване використання їх в залежності від підготовленості учня; застосування

пізнавальних завдань, які розвивають у школярів здібності до переносу засвоєних прийомів роботи;

- 4) складання і систематичне застосування схем під час вивчення однорідних суспільних явищ [3, с. 10].

Такі вміння учнів показували ступінь оволодіння ними прийомами навчальної роботи. У цьому зв'язку зрозуміло, що своєчасне виявлення (шляхом усної і письмової перевірки знань і вмінь) рівня підготовленості учнів кожного класу: як вони усвідомлюють засоби своєї навчальної діяльності і оперують ними, якими основними вміннями вони вільно володіють. Отже, є очевидним той факт, що необхідно організувати процес навчання історії таким чином, щоб органічно поєднувались формування знань і вмінь [1, с. 115].

Формування вмінь школярів залежало також від навиків, тобто автоматичного виконання дій в результаті оволодіння прийомами навчальної роботи (навики читання, письма, роботи з підручником, картою). При вивченні історії вироблялися і специфічні навики, наприклад – співвідношення хронологічної дати (роки) із століттям, співвідношення умовних знаків легенди із змістом історичних карт, правильного показу історичних об'єктів тощо [3, с. 10].

Будь-який вид діяльності учнів пов'язаний із формуванням в них умінь складається із системи елементарних дій і операцій. Тому основними критеріями сформованості пізнавальних умінь можна назвати – наповнюваність і якість операцій, які виконуються, їх усвідомленість, повноту і згорнутість.

У відповідності до цього підходу можна виділити основні рівні сформованості вмінь:

1. I (низький) – учні виконують лише окремі операції, при цьому їх послідовність хаотична, в цілому дії погано усвідомлені.
2. II (середній) – учні виконують всі необхідні операції, але послідовність їх погано продумана, а дії недостатньо усвідомлені.
3. III (вищий) – учень виконує всі операції, послідовність їх раціональна, дії в цілому повністю усвідомлені.

Між вказаними рівнями, в процесі навчальної діяльності вчитель може виділити ряд проміжних підрівнів [7, с. 67].

Знання можуть бути свідомими й міцними тільки тоді, коли учні активно засвоюють їх і зацікавлені їх змістом. Обов'язковою умовою успішного розвитку пізнавальних здібностей і різних умінь, була систематична активізація пізнавальної діяльності учнів, залучення їх до самостійного набуття нових знань, що вимагало застосування набутих знань і вмінь на практиці. Активність учнів у пізнавальній діяльності була однією з найважливіших закономірностей навчального процесу.

Разом з тим суттєві недоліки було виявлено в процесі розвитку пізнавальної активності школярів – у деяких школах не забезпечувалося формування вмінь учнів, зазначених у примірному переліку програм. Це передусім стосується вміння переказувати зміст історичного тексту (IV клас); робити короткі зауваження до відповіді товариша (V клас); давати коротку відповідь на запитання (VI клас); самостійно будувати зв'язну розповідь на основі вивчених джерел (VII клас); аналізувати і узагальнювати історичні факти у різноманітних зв'язках і відношеннях (VIII клас); самостійно вивчати і конспектувати історичний матеріал, готувати доповіді, реферати (IX клас); самостійно вивчати деякі питання курсу, користуючись підручниками першоджерелами, довідниками, брати участь у дискусіях (X клас). Наприклад, недоліками у вміннях учнів було те, що частина школярів не вміла узагальнювати історичний матеріал, робити відповідні висновки, знаходити взаємозв'язок між різнобічними історичними фактами [9, арк. 24].

У багатьох педагогічних колективах не зовсім усвідомлювали, що реалізація такого компонента вдосконалених програм, як вимоги до вмінь і навичок учнів, не буде ефективною, якщо вчителі не створюватимуть самі або творчо не використовуватимуть уже опубліковані в методичних виданнях пам'ятки – інструкції про порядок дій, які мають виконувати учні в процесі

формування навичок навчальної праці [5, с. 36]. Тому, першочергово, в шкільних класах, в спеціально обладнаних місцях, демонстрували пам'ятки про формування відповідних умінь і навичок учнів, що в свою чергу, давало змогу школярам краще засвоювати не лише конкретні факти, а й причинно-наслідкові зв'язки між ними, формувати чіткі світоглядні позиції.

У 70 – 80-х роках ХХ ст. пам'ятки для учнів, що допомагали у визначеній послідовності образно відтворювати історичний факт чи розкривати його внутрішні суттєві сторони, активно розроблялися до всіх пізнавальних умінь, публікувалися у всіх методичних посібниках.

Як правило, вони були переліком питань і завдань, що розчленовують навчальний прийом на більш прості операції і допомагають учням виконати навчальне завдання. Наприклад, при вивченні діяльності видатних історичних діячів використовувався прийом образної характеристики. Навчити учнів цьому прийому допоможе наступна пам'ятка:

Пам'ятка про правила вивчення діяльності видатних історичних діячів.

1. Запам'ятайте і подумки намалюйте зовнішній вигляд історичного діяча (риси обличчя, манера триматися, говорити, одяг тощо).
2. Запам'ятайте і охарактеризуйте внутрішні ознаки особистості (розум, воля, відношення до навколишнього світу).
3. Запам'ятайте важливі історичні факти суспільної (трудової, наукової, політичної, військової) діяльності особистості.
4. Визначте класових характер діяльності особистості (якому стану об'єктивно був вигідний такий вид діяльності).
5. Подумайте і запам'ятайте, який вклад внесла дана особистість в історію: чи була її діяльність прогресивною, реакційною (сприяла розвитку суспільства чи гальмувала його) [2, с. 161 – 162].

У цьому випадку, можемо сказати, що за допомогою даної пам'ятки учень краще зможе орієнтуватися в історичному просторі і давати об'єктивну характеристику історичним діячам.

Крім того, дуже важливо, щоб кожний учитель, виходячи з вимог програми, накреслив приблизний план розвитку в своїх учнів певних умінь, з урахуванням уже досягнутого рівня. Головною умовою при цьому виступає те, щоб учні змогли вдало застосувати сформовані вміння у навчально-виховному процесі та у повсякденному житті.

Можна сказати, що вміння настає тоді, коли учень добре володіє повним набором навчальних дій, які входять до складу того чи іншого прийому та вміє вільно використовувати їх в новому навчальному матеріалі, не задумуючись над їх набором і послідовністю. Наприклад, учням необхідно використати порівняльну таблицю для зіставлення двох історичних явищ, кожне з яких вчитель описував і пояснював окремо, без порівнянь. В цьому випадку учні повинні були самостійно перебудувати матеріал, який пояснює вчитель і порівняти його в таблиці. Якщо учні вільно виконували завдання, можна зробити висновок, що в них позитивно сформовано вміння самостійно аналізувати і порівнювати історичний матеріал. Подальше застосування різних таблиць на перетворюючому і творчо-пошуковому рівнях зміцнить вміння і зробить їх стійкими [2, с. 63].

Пізнавальні вміння при вивченні історії мали велике значення:

- їх формування було одним із важливих завдань шкільної історичної освіти;
- вони були органічною частиною змісту історичної освіти, якою опановують учні для самостійного сприйняття історичного матеріалу;
- це засіб формування історичних знань, особистісних суджень і мотивованого відношення до минулого;
- були прогнозованим результатом цілеспрямованого навчання історії;
- виступали як вагомий критерій успішності навчання і викладання.

Уміння використані учнем для організації своєї відповіді, можуть і повинні виступати як показник результатів навчання [6, с. 75].

В результаті, ознакою сформованого вміння була здатність учнів переносити відомі їм навчальні або розумові прийоми в нову ситуацію, вибирати і використовувати адекватні прийоми для розв'язання оригінальних задач. У будь-якому випадку вміння завжди буде свідомою дією, адекватною цілям її застосування і змісту навчального історичного матеріалу.

Підсумовуючи вищесказане, можемо сказати, що для досягнення більш високого рівня сформованості пізнавальних умінь учнів, необхідний єдиний підхід до їх формування у викладанні предмету, наступність в навчально-виховній діяльності вчителя і учня.

Таким чином, перш за все, важливе місце у навчанні історії займали етапи формування пізнавальних умінь учнів. В своїй роботі ми виділяємо такі етапи – початковий, проміжний і заключний. Крім того, головною умовою успішного формування умінь учнів була робота вчителя. Вона полягала в тому, щоб вчитель застосував необхідні методи для формування умінь учнів, тобто пояснення вчителем прийомів навчальної роботи і важливих розумових операцій, застосування пам'яток про способи навчальної і розумової роботи, складання і застосування схем. Вагомого значення при цьому набувають рівні сформованості умінь учнів – низький, середній і вищий, хоча в процесі навчальної діяльності вчитель може виділити ряд проміжних підрівнів.

Отже, можемо сказати, що пізнавальні вміння наступали тоді, коли учень коли учень добре володіє повним набором навчальних дій, які входять до складу того чи іншого прийому та вміє вільно використовувати їх в новому навчальному матеріалі, не задумуючись над їх набором і послідовністю.

Список використаних джерел

1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе: Пособие для учителя. / А. Г. Колосков, Г. В. Клокова, П. С. Лейбенгруб и др.; Под ред. А. Г. Колоскова. – М. : Просвещение, 1984. – 272 с.
2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. / П.В. Гора. М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV – VIII классы). Пособие для учителей. М. : Просвещение, 1978. – 144 с.
4. Лейбенгруб П. Дидактика уроку історії в середній школі. / П. Лейбенгруб. – К. : Радянська школа, 1968. – 185 с.
5. Підлуцький Г., Чуб А. Викладання історії на рівень сучасних вимог / Г. Підлуцький, А. Чуб // Радянська школа. – 1982. – № 7. – С. 35 – 38.
6. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
7. Уховська П. Л. Єдність навчання, виховання та розвитку в процесі вивчення історії та суспільствознавства. / П. Л. Уховська. К.: Радянська школа, 1975. – 99 с.
8. Український педагогічний словник. [укл. Гончаренко С.У.] К.: Либідь, 1997. – 374 с.
9. Держархів Сумської області (далі ДАСО). – Ф. Р. 5804. – Оп. 2. – Спр. 175. – 46 арк.
10. ДАСО. – Ф. Р. 3733. – Оп. 1. – Спр. 338. – 121 арк.
11. Держархів Харківської області Ф. Р. – 4739. – Оп. 2. – Спр. 317. – 195 арк.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. –Ф. Р. 166. – Оп. 15. Т. 2. – Спр. 2349. – 130 арк.

The article analyzes the features of the formation of cognitive skills of students in learning the history of Ukraine in schools in 60 - 90 years of the twentieth century. The study showed that in the teaching of history is important - steps, methods and levels of cognitive skills of pupils.

Key words: formation of cognitive skills, stages and levels of skill formation, course in the history of Ukraine, schools.

УДК 371:94(477)

Дутко О. М.*

М. КОСТОМАРОВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті аналізується просвітницька діяльність М. Костомарова, спрямована на створення та поширення наукової літератури для українського народу, висвітлено його думки щодо вимог до укладання підручників, охарактеризовано співпрацю з українською інтелігенцією задля створення та поширення наукової літератури.

Ключові слова: М. Костомаров, підручникотворення, рідномовна освіта.

У контексті досліджень розвитку українського підручникотворення надзвичайного значення набуває вивчення періоду ХІХ ст., коли формувалася і розвивалася українська культурно-національна ідея й відбувався духовний ренесанс. Цей час характеризувався складними ідейними пошуками шляхів відродження етнічного самоусвідомлення українців через розвиток мови і літератури, етнографії і насамперед через суспільну боротьбу за рідномовну школу, рідномовну навчальну книгу.

Конкретні складні обставини суспільного життя, в яких перебувала на той час Наддніпрянська Україна, впливали на процес народження і розвитку української літературної мови, процес українського підручникотворення.

Політика російського уряду щодо українського народу у ХІХ ст. була спрямована на знищення його культури, мови і освіти рідною мовою, з метою агресивної русифікації українців. Це пояснювалося побоюваннями царської влади поширення так званих „сепаратистських настроїв” серед населення українських земель.

Вся освітня діяльність на українських землях основувалася на домінуванні імперського триєдиного принципу „православ'я, самодержавство, народність”, яку визначило Міністерство народної освіти Російської імперії ще на початку ХІХ ст. Згодом низкою урядових наказів (Валуєвський циркуляр 1863 р., Емський указ 1876 р.) офіційно було заборонено викладати українською мовою у навчальних закладах, друкувати та видавати україномовні книжки, підручники, ввозити твори та переклади українською мовою з-за кордону, влаштовувати вистави, читання для народу. Тому майже все ХІХ ст. для українців було часом боротьби за визнання і збереження рідної мови, за розвиток національної освіти, культури [1, с. 4–6].

Сучасний філософ В. Горський зазначає, історія духовного життя України протягом усього ХІХ і початку ХХ ст. позначена пробудженням серед українців „почуття своєї народності як антитези до тяжкого політичного та соціально-економічного становища і культурного занепаду, в яких опинився в той час український народ” [3, с. 126–127]. Кращі представники національної інтелігенції, очолюючи громадсько-освітній рух, спрямовували свої зусилля на пошуки шляхів збереження української культури, мови, історії, а отже й самої нації, висували пропозиції щодо організації шкільної освіти на національній основі, пошуку нових методів навчання та виховання і способів залучення якнайширших кіл населення до грамоти.

Завдяки активній просвітницькій діяльності прогресивних діячів української науки у 50 – 60-х роках ХІХ ст. на теренах Наддніпрянської України з'явилися такі навчальні книги для початкової школи, як „ГраMATка” П. Куліша (1857), „Южнорусскій букварь” Т. Шевченка (1861), „Букварь” О. Потебні (1861), „Українська граMATка” Г. Дарагана (1861), „Українська абетка” М. Гатцука (1861), „ГраMATка для українського люду” Л. Яценка (1862), „Домашня наука” К. Шейковського (1861), „Азбука по методу Золотова для южнорусского края” О. Строніна (1861).

* © Дутко О. М., 2012

Важливе значення в історії розвитку підручникотворення зазначеної доби відіграв відомий науковець, історик, педагог, етнограф Микола Іванович Костомаров.

Вперше погляди М. Костомарова на просвіту народу та її значення для його культурного розвою, на необхідність творення навчальна літератури для народу виявилися у підготовці програмових документів Кирило-Мефодіївського братства – “Статуту слов’янського товариства Св. Кирила і Мефодія” та «Книг буття українського народу». Провідними освітніми цілями членів братства проголошувалася широка просвіта народу, прагнення повної свободи думки, освіти і друкованого слова.

Погляди вченого набули конкретизації у його пізніших публіцистичних творах «О преподавании на южнорусском языке» (1862), «О преподавании на народном языке в Южной Руси» (1863), «Правы ли наши обвинители?» (1863), «О некоторых фонетических и грамматических особенностях южнорусского (малорусского) языка, несходного с великорусским и польским» (1863), у літературному творі «Воспоминание о двух малярах» (1861).

У сфері покращення освіти народу громадський діяч хотів її розвитку через якнайширшу просвіту народних мас; запровадження рідномовної освіти; спонукання громадськості до творення і широкого видання рідномовних підручників для початкового навчання.

Вивчаючи уподобання, вірування українців, М. Костомаров усвідомлював і намагався просувати в суспільстві ідею про те, що для освіти народу насамперед необхідна відповідна навчальна література. Він був переконаний в необхідності створення для трудящих людей таких підручників, які б відповідали духовно-національним потребам народу, а тому розпочав активну діяльність із збирання коштів на видання науково-популярних книжок для народу рідною мовою.

Справу обговорення і поширення думок, пов’язаних з необхідністю видання різноманітних книжок “малоруським нарiччям”, М. Костомаров розпочав у публіцистичній статті “О преподавании на южнорусском языке” (1862). Розглядаючи мову як основну ознаку народності, він позитивно відгукнувся про появу україномовних творів Г. Квітки-Основ’яненка, Т. Шевченка, П. Куліша, Марко Вовчок. За словами вченого, ці видання “складають нашу народну славу” [14, с. 1]. Проте на переконання Миколи Івановича, це не було головним завданням українського письменства на той час.

У зазначеній статті М. Костомаров запропонував своєрідну програму розвитку просвіти українського народу, складовими якої були:

- 1) постійна вимога-пропозиція владі про запровадження початкової рідномовної освіти;
- 2) визнання і надання права навчатися рідною мовою;
- 3) залучення до розвитку народної освіти заможних і національно свідомих представників суспільства;
- 4) укладання і видання найперших рідномовних книжок (букварів, читанок) на матеріалі православних релігійних книжок;
- 5) ознайомлення народу з початками наукових знань;
- 6) забезпечення пересічних людей елементарними знаннями своїх юридичних прав.

У дусі своїх світоглядних пріоритетів М. Костомаров наголошував, що освіта народу повинна мати православно-християнське спрямування, тому реалізацію освітніх завдань слід почати саме з видання букварів та книг для початкового навчання, зміст яких має бути тісно пов’язаний з релігійною традицією, тобто він мав на увазі необхідність починати навчальний процес з вивчення короткої священної і церковної історії, катехізису, уривків із повчань святих отців церкви, із житій улюблених народом святих, а також з тлумачних пояснень щодо процедур богослужіння. Далі, за “сферою релігії”, на думку вченого, має відбуватися “знайомство з природою: потрібно написати для народу арифметику, космографію, географію та легкі для читання твори, які б знайомили його з важливими напрямками природознавства взагалі. Водночас слід скласти граматику рідної мови, за якою народ мав би знайомитися з будовою

людського слова. Зрештою, зазначав учений, потрібно написати книжечку, в якій сповістити народу головні засади його стану в державі та його юридичних прав” [14, с. 3].

Пройнятий ідеєю освіти народу насамперед засобом рідної мови, М. Костомаров, один з небагатьох тогочасних просвітників-сміливців, спробував викликати у представників вищих кіл українського суспільства бажання перейти до активних дій щодо просвіти народу, закликати їх до просвітньої праці, він зокрема написав: “...заможні люди, які проживають в Малоросії – нехай покажуть свою любов до народу на ділі, та переймуть на себе видання таких творів і заведення училищ, де б діти поселян здобували освіту рідною мовою” [там само]. Завданням „обдарованих українських письменників” Микола Іванович визначав оброблення народного слова і його підготовка для народної освіти [там само, с. 6].

У згаданій статті вчений розкрив також своє бачення вимог до підручникотворення. Він виступав за доцільне, з педагогічної точки зору, укладання науково-популярних книжок. На нашу думку, він дав цінні не лише для свого часу методичні поради щодо підходів до укладання підручників, а саме: “Книжки, створені для народу, мають бути написані так, щоб вони читалися, а не визубрювалися, були зрозумілими, а не втовкмачувалися; знання нехай вкладаються в голови учнів шляхом часто повторюваного читання, роздумів, переказування іншим і тлумачення прочитаного” [14, с. 3]. Ясно, що М. Костомаров прагнув не простого поширення науково-популярних видань для початкової освіти народу, а дбав про її корисність, про те, щоб вона досягала дидактичної мети.

На пропозиції і заклики до спільної справи збереження народності, що пролунали зі сторінок журналу “Основа”, позитивно відгукнулося багато читачів часопису. Листи, що надходили на підтримку справи народної освіти, оприлюднювалися через “Основу”, що створювало панорамну картину суспільної думки щодо розвитку українців.

Цікавим, зокрема, є лист з Ізюмського уїзду від землевласника Дмитра Запари, який, схвалюючи намір відкриття народних шкіл, укладання рідномовних підручників для народу, запевняв: “...на таку справу, як освіта народу, ми грошей дамо...” [16, с. 5]. У рубриці “З приводу народних підручників” було надруковано лист від Аркадія Іоніна з м. Лебедина, який задля успіху справи збирання коштів на друкування підручників українською мовою, пропонував “...дуже голосно, на всю Україну, обізватись, – надрукувати запрошення до підпису окремими аркушами, для зручного розповсюдження в інших журналах та газетах...” [там само, с. 6].

За рідномовне навчання в українських школах подав свій голос й член новоствореної на той час Київської громади О. Стоянов. У дописі “Неправдивость и равнодушие – главнейшие помехи к распространению грамотности” він стверджував, що українська мова в народній школі виступає необхідним педагогічним засобом [17, с. 84].

Відчувши підтримку небайдужих до рідномовної освіти українців, М. Костомаров розпочав збирання благодійницьких пожертв на видання науково-популярних книжок для народу.

На сторінках періодичного видання “Санкт-Петербургские Ведомости” з січня по липень 1863 р. М. Костомаров поіменно називав усіх добровольців, повідомляв суми грошей, які вдалося зібрати, та закликав письменників-українців писати та надсилати твори, які можна друкувати для народу.

З питань створення науково-популярних видань для навчання народу М. Костомаров листувався з українськими діячами, зокрема з О. Кониським, який у той час працював над створенням посібника для початкового навчання “Щотниця”. Микола Іванович писав до нього: “...пришліть те, що друкувати хочете, бо ми так поставили, що яка книжка підходяща буде, то оддамо її на прогляд тим, що добре свою мову знають, і ще тим, котрі в тій науці, про яку книжка оповідає, міцні” [2, с. 73].

О. Кониський відгукнувся на заклик та став надсилати частини свого рукопису, проте його хвилювало питання грамотного правопису. З цього приводу М. Костомаров писав у відповідь:

“Нехай лучше правопис неладний буде, та література цвістиме і народ підноситиметься, ніж правописа ради зупиниться важніше діло” [там само, с. 74].

У кожному листі М. Костомаров просив прискорити створення книжки, щоб справа народної освіти не простоювала. Проте небажаною перешкодою та затримкою у здійсненні задумів стало розпорядження царського уряду, за яким О. Кониського з Полтави було відіслано до Вологди. Дізнавшись про це, М. Костомаров з сумом та деяким докором написав йому: “Треба було Вам себе берегти не задля себе, а задля України і цілої справи народної... Народня освіта – от наше діло, от чого нам треба добиватись, а з правительством треба до ладу якомога жити... Найбільш треба об тім старатись, щоб правительством на нашу справу вовком не поглядало, щоб не лякалось ані бунтів, ані якогось там сепаратизму та не мішало в нашій мові народові науку викладати” [3, с. 75]. На наш погляд, наведені рядки з листа окрім уболівання вченого за українську справу ще й своєрідно характеризують причини лояльної позиції М. Костомарова до царського уряду, що пояснюють і поведінку просвітника, і певні суперечності у діях і висловлюваннях.

Шукав підтримки М. Костомаров і серед членів Харківської громади. У листі до вчителя В. Гнилосирова в грудні 1862 р. він просив: “Коли матимете случай зібрати що-небудь, пришліть швидше, та треба, щоб хто взяв на себе в кожному уїзді продавати книжки між народом. Коли б то грошей більше, тоді б пішло діло, і книжки б надрукували, і школи завели би, і народність наша піднеслась би і вже не пропала. Діло велике: приложіть руки, і розум, і серце, в сім бо наша надія” [6, с. 69].

У лютому 1863 р. М. Костомаров звернувся з листом до харківських громадівців, де подякував молоді за підтримку проголошеного заклик до видання книжок українською мовою. Допомога слобожан виявилася в організації вистави, кошти від проведення якої також пішли на видання науково-популярних книг українською мовою [6, с. 71].

Окрім згаданих дій, у квітні 1863 р. у столиці Російської імперії, в Залі Дворянського зібрання за ініціативи та участі М. Костомарова відбувся благодійний літературно-музичний вечір на користь видання науково-популярної літератури українською мовою. За звітом ученого на заході додатково було зібрано 470 руб. 25 коп. [8, с. 166].

Розвиток ідеї про важливість появи науково-популярних україномовних видань для народу віднаходимо також на сторінках газети “Голос” (1863), де вчений виступив із статтею “О преподавании на народном языке в Южной Руси” [13].

М. Костомаров привертав увагу читача до того, що принизливе становище, в якому перебувала “малоросійська народність та її наріччя”, стало причиною народної неосвіченості. Задля вирішення проблеми, що склалася, писав учений, треба “... переконати малоросів, що елементи їхньої народності також гідні поваги, а для цього потрібно, щоб на їхній приниженій мові заговорили з ними серйозно про предмети наукової сфери” [там само, с. 158]. Вчений акцентував увагу читачів на важливості появи україномовних науково-популярних книжок, а також розширив свої поради-міркування щодо їх укладання. Учений наголосив на таких вимогах до процесу підручникотворення:

- знання потрібно передавати в найпростішій, зрозумілій та для всіх доступній формі, однак без тривіальності та порожнього красномовства;
- знання мають поєднуватися, узгоджуватися з життям народу, бути потрібними в його щоденному бутті;
- слід уникати схоластичного характеру у викладі навчального матеріалу;
- потрібно, щоб книга пояснювала народу невідоме, а сама не потребувала б пояснень [13, с. 156-159].

Проблема відсутності науково-популярних видань для народу та необхідність їх правильного укладання, була порушена М. Костомаровим ще раніше у літературному творі “Воспоминание о двух малярах” (1861). Критично оцінюючи недоліки тогочасної освіти, усвідомлюючи обмеження, які існували у царській Росії щодо можливості навчання дітей нижчих класів,

учений акцентував увагу читачів на проблемах, що виникали перед головним героєм твору – малярем Грицьком у процесі самостійного засвоєння знань. Про відсутність достатньої кількості наукової літератури М. Костомаров писав так: "...бажання (здобути знання – прим. О.Д.) зазвичай обмежувалося через мізерність матеріалу для живлення" [10, с. 44]. Про наявність у вже існуючих підручниках великої кількості незнайомої і незрозумілої термінології, яка не пояснювалася і утруднювала засвоєння матеріалу, зазначав: "Біда лише, що через велику кількість наукових термінів, він (Грицько) розумів у книжках з п'ятого на десяте... Грицько давав собі безліч питань, які турбували його, через те, що не знаходив на них відповіді, ні в тих книжках, які він читав, ні в людей, з якими спілкувався" [там само, с. 46].

Аналіз творів М. Костомарова свідчить про те, що він усвідомлював проблеми народної освіти, і це стосувалося не лише мови навчання, а й способів викладання навчального матеріалу. Він прагнув просвіти якнайширших верств народу, а тому хотів якісного та ефективного поширення знань.

Згодом на сторінках часопису "Журнал Министерства народного просвещения" було опубліковано статтю М. Костомарова "О некоторых фонетических и грамматических особенностях южнорусского (малорусского) языка, несходного с великорусским и польским" (1863) [12]. На основі порівняльної характеристики основних фонетичних і синтаксичних рис української мови, вчений доводив самостійність української мови. Частина статті залишилася неопублікованою. У ній М. Костомаров виступав за широку просвіту народу, необхідною умовою якої має стати рідномовна освіта українців. Микола Іванович був переконаний, що заборона рідномовної освіти викликає у народу почуття "народного скривдження" і веде до появи сепаратистських настроїв [12, с. 176]. Тому, на його думку, вільне розповсюдження українських книжок, вільне викладання українською мовою у народних школах є "безпечним і справедливим шляхом" розвитку народної просвіти.

Хоча у своїх українофільських висловлюваннях 60-х років М. Костомаров був досить лояльним у ставленні до царської влади і переконував урядовців, що українська література потрібна лише для освіти народу, провладні кола звинуватили вченого у проповіді сепаратизму та прихильності до федералізму, що вважалося крамолою і державним злочином. Проти М. Костомарова та інших дописувачів "Основи" (зокрема тих, хто висував вимогу рідномовної освіти) виступили такі впливові періодичні видання, як "Московские ведомости", "Киевский телеграф", "Вестник" Говорського, "День", "Современная летопись", "Русский Вестник". У деяких з них збирання грошей на користь видання наукових книг для українського народу назвали "справою таємних польських інтриг, що шкодять Росії" ("Московские ведомости"), в інших справу М. Костомарова назвали такою, що боїться світла ("Современная летопись"). Були й такі автори, які вважали, що справа розповсюдження освіти "південноруською" мовою є державним злочином ("Киевский телеграф", "Московские ведомости", "Вестник" Говорського).

На подібні закиди у пресі М. Костомаров знаходив влучні відповіді. Він не втомлювався повторювати, що "у розпочатій справі хочу служити лише просвіті народу" [15, с. 161]. Виникнення ідеї про збирання коштів та видання науково-популярних книжок українською мовою просвітителю пояснював тим, що, на його думку, книжна загальноруська мова незручна для передачі знань "простому малоруському сільському народові", тому і виникло бажання писати українською мовою та спрямувати юну літературу (українську – прим. О.Д.) на користь народної просвіти.

Цікавою є ще одна стаття М. Костомарова "Правы ли наши обвинители?", яка у 1863 р. була написана для газети "Голос", проте не вийшла друком через цензурну заборону. У ній Микола Іванович доводив необхідність збереження української мови, закликав українство до обробки народної мови, що існувала в "живому" слові українського народу, щоб надати можливість українському простолюдину одержувати "живу" просвіту рідною мовою, і в котре спонукав видавати науково-популярні книжки українською мовою [20].

У результаті проведення акції зі збирання коштів на користь видання популярних та наукових книжок українською мовою було зібрано близько п'яти тисяч рублів. За частину цих грошей вдалося видати книжки "Оповідання із Св. Письма" (укладені С. Опатовичем) та "Арифметику або Щотницю", складену О. Кониським. Планувалося друкувати й інші книжки релігійного змісту та наукові – з космографії, географії, природознавства та сільського господарства [8, с. 167].

Проте активна діяльність українства зазнала протидії царської влади, яка спрямувала зусилля на придушення будь-яких спроб щодо розвитку української освіти. Вже у липні 1863 р. з'явився горезвісний для української культури Валуєвський циркуляр, який заборонив друк українською мовою книжок релігійного змісту, навчальних та призначених для початкового читання народом. Доречно зазначити, що в доповідній записці міністра внутрішніх справ П. Валуєва, на яку було накладено резолюцію "Высочайше повелено исполнить", повідомлялося, що в минулому твори українською мовою привертали увагу лише освічених класів Південної Росії, тепер "прихильники малоруської народності звернули погляд на неосвічений народ, і ті з них, котрі прагнуть здійснення своїх політичних задумів, взялися, під приводом розповсюдження грамотності і просвіти, за видання книг для початкового навчання: букварів, граматок, географій і тому подібних" [18, с. 63]. Серед них П. Валуєв згадував про членів Харківського таємного товариства, про осіб, "...злочинні дії яких розглядалися в Комісії, створеній під головуванням Статс-Секретаря Князя Голіцина", а також про професора М. Костомарова та розпочату ним акцію збирання пожертв на україномовні науково-популярні видання для народу. Наголошуючи, що навчання у школах Російської імперії ведеться російською мовою, і викладання українською мовою не дозволено, і саме питання щодо корисності і можливості введення української мови як викладової у школи не вирішене, П. Валуєв застерігав, що подібні явища є небезпечними для Росії і "...співпадають з політичними задумами поляків", а особливо шкідливим і небезпечним, на думку міністра внутрішніх справ, є розповсюдження Нового Завіту, перекладеного українською мовою [18, с. 64]. Вочевидь зрозуміло, що поява антиукраїнського Валуєвського циркуляру була реакцією і на дії М. Костомарова.

Серед архівних документів, присвячених Валуєвському циркуляру, зібраних і впорядкованих сучасними дослідниками В. Яременко, О. Сліпушко, зберігається лист М. Костомарова до міністра внутрішніх справ П. Валуєва, датований 23 липня 1863 р. У ньому М. Костомаров просив надати йому можливість надрукувати виправдання у відповідь на статтю, розміщену у газеті "Московские ведомости" і спрямовану проти видання науково-популярних книжок українською мовою, оскільки, згідно з цензурними правилами дискусії, як пише сам автор листа, "...звинувачений в чомусь яким-небудь тимчасовим виданням має право друкувати своє виправдання в тому ж виданні" [18, с. 67]. Учений також просив захисту для тих українців, які зайняті справою народної просвіти та яких безпідставно підозрюють у шкідливих задумах. У своєму листі М. Костомаров просив дозволу на друкування українських науково-популярних книжок для народу, якщо вони не суперечать тогочасним цензурним правилам, і аргументував свою позицію тим, що не існує такої постанови, яка б не допускала до друку книжку лише за те, що вона написана іншою мовою.

З цього приводу зазначимо, що тогочасний міністр народної освіти О. Головнін у доповідній записці до міністра внутрішніх справ, теж висловив подібне міркування: "...сутність твору, думки, викладені в ньому, і взагалі учіння, яке ним поширюється, а зовсім не мова чи наріччя, яким написано, складають підстави для заборони чи дозволу тієї чи іншої книги..." [18, с. 70]. На думку О. Головніна, справа друкування науково-популярних книжок українською мовою – дуже корисна та заслуговує поваги, тому в доповідній записці він запевнив, що Міністерство народної освіти зобов'язане заохочувати подібні намагання і сприяти їм. Як вважає В. Яременко, думка О. Головніна все-таки вплинула на хід антиукраїнської справи, затримавши на деякий час появу царського указу [18, с. 59]. Проте урядові дії, спрямовані проти українства, скоро набрали обертів, а згодом набули й сили закону.

Хоча через розпочаті урядом переслідування української інтелігенції видання україномовних книг довелося припинити, М. Костомаров ще деякий час продовжував полемізувати з опонентами у періодичних виданнях, де захищав справу видання науково-популярних книжок для народу та відстоював мету – дати народу освіту у природній та найдоступнішій для нього формі. У той же час учений переконував суспільство у корисності перекладу Євангелія українською мовою.

Решту зібраних грошей, що залишилися, М. Костомаров деякий час зберігав у банку. За словами історика Д. Дорошенка у 70-х роках XIX ст., українці-патріоти неодноразово зверталися до М. Костомарова з пропозицією використати ці гроші на друкування україномовних книжок за кордоном, але М. Костомаров відмовляв усім. Дослідник пише, що звертався до Миколи Івановича і М. Драгоманов, прохаючи гроші на видання за кордоном “Кобзаря” Т. Шевченка та Євангелія, перекладеного П. Кулішем [5, с. 61–62]. Проте, як зазначає Д. Дорошенко, М. Костомаров не погодився без дозволу Синоду друкувати Євангелія за кордоном. Підтвердженням цього факту може слугувати збережений в архіві Інституту рукописів НБУ ім. В. Вернадського лист до М. Костомарова, підписаний М. Драгомановим, В. Антоновичем та іншими (датований 29 грудня 1875 р.). У ньому автори розпитують про справу збирання грошей для видання книг українською мовою, натякають на те, що тепер вже не існує перепон для її продовження і просять сповістити, які цілеспрямовані заходи планується проводити, аби досягти цілей просвіти народу, про що йшлося на сторінках журналу “Основа” у 1862 р. [19].

Проте, у травні 1876 р., ще одним антиукраїнським розпорядженням російського уряду, спрямованим на посилення антиукраїнської політики, став Емський указ, що заборонив видавати українською мовою оригінальні твори.

Згодом, у січні 1877 р., М. Костомаров написав до М. Драгоманова листа, де, звертаючись до історії питання, висловив надію, що прийде час, коли “можна буде використати ці гроші на те, для чого вони надсилалися, тобто на друк Євангелія”. Вірив М. Костомаров, що настане доба, коли “великі світу нашого” будуть захоплюватися малоруськими піснями і сприяти розвитку народної творчості [9, с. 337].

М. Грушевський зауважував, що і в історико-літературних працях М. Костомарова помітна “опортуністична тактика”, через яку Микола Іванович прагнув “домогтися від уряду більш прихильного трактування українства” [4, с. 20]. На наш погляд, властива М. Костомарову обережність і заляканість владними утисками, які у купі призвели до конформістського забарвлення його громадянської позиції у 70–80-х рр. з одного боку, і власне бачення шляхів розвитку української просвіти з іншого, пояснюють відмову діяча у задоволенні пропозиції українських просвітників друкувати за кордоном науково-популярні книжки для українського народу. У листі до М. Драгоманова він писав: “Публіки (читачі – прим. О.Д.) малоруської не існує, а є народ, якому потрібні елементарні книги, а не публіцистика, така література потрібна, яка можлива лише при повній згоді з владою, а не при якійсь опозиції” [9, с. 338].

Зазначимо, що у 70–80-х роках XIX ст. М. Костомаров вже не так впевнено і переконливо виступав за видання навчальних посібників українською мовою, оскільки прихильники русифікаційної політики уряду не переставали повсякчасно звинувачувати його у намірах відлучати українських дітей від російської літературної мови. Згадані звинувачення містилися у так званій “Записці”, що була представлена у зібранні рукописів редакції часопису “Русская старина” 1872 р. М. Костомаров говорив про необхідність укладання таких посібників, в яких до наукових російськомовних текстів “прикладалися б малоруські пояснення” [11, с. 403]. Він запевняв, що “такий спосіб навчання не тільки не відверне малоруських дітей від літературної російської мови, а й сприятиме найлегшому її засвоєнню, бо нічого так не допомагає вивченню мови, як можливість постійно порівнювати її з іншою” [11, с. 406].

На переконання сучасного науковця Я. Козачка, такі думки М. Костомарова не слід трактувати як відхід від національно свідомих ідей українофільства та українського сепаратизму

взагалі. Дослідник пише, що це була очевидна політика і тактика можливих і потрібних на той час дій [7, с. 274], тобто політика компромісів. Ми погоджуємося з подібною оцінкою.

Хоча позиція М. Костомарова та інших українофілів у 80-х роках XIX ст. стосовно української мови відзначалася поміркованістю, навіть у такій формі вона викликала різні, переважно критичні оціночні судження. Вимогу щодо вільного використання україномовних підручників у сільських школах у періодичних виданнях знову тлумачили як шкідливу, пояснюючи тим, що вона нібито веде до штучного відвернення дітей від “великоруської мови” (“Современные известия” (1881).

Незважаючи на несприятливі суспільно-політичні умови існування українського народу у цей історичний період, не дивлячись на тиск, який чинило на діяча самодержавство, М. Костомаров активно проповідував ідеї щодо необхідності розвитку української мови, культури, доводив її самобутність та виступав за рідномовну освіту малоруського народу. Саме у цьому він був підтриманий українською інтелігенцією та став одним з тих, хто підготував ґрунт для розвитку національно-освітньої ідеї у діяльності наступних поколінь.

За допомогою публічних полемічних виступів, засобами громадсько-політичної діяльності М. Костомаров намагався не лише сколихнути свідомість українського суспільства, а головне – виробити конкретну програму дій української інтелігенції для звернення справи широкої просвіти українського народу, яку разом з однодумцями й розпочав реалізовувати. Його заклики до збереження української народності, її мови, культури, його прагнення просвіти народу збуджували представників українського суспільства до активної просвітньої діяльності. М. Грушевський назвав М. Костомарова “ідеологом українського відродження і визволення” [4, с. 3], тим самим визначивши всю значущість постаті вченого для збереження і розвитку українства в епоху російського політико-культурного панування.

Список використаних джерел

1. Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.) / Л.Д. Березівська. – К. : Молодь, 1999. – 192 с.
2. Возняк М. Листування Костомарова з Кониським / М. Возняк // Україна. – 1925. – Кн. 3. – С. 72–77.
3. Горський В.С. Історія української філософії : навч. посібник / В.С. Горський. – К. : Наук. думка, 2001. – 376 с.
4. Грушевський М. Костомаров і Новітня Україна. В сорокові роковини / Михайло Грушевський // Україна. – 1925. – № 3. – С. 3–20.
5. Дорошенко Д. Микола Іванович Костомаров / Д. Дорошенко. – Київ-Ляйпціг : Укр. накладня, 1920. – 94 с. – (Літературні характеристики українських письменників).
6. Житецький І. Листування Костомарова з харківськими громадянами про видання народних книжок / І. Житецький // Україна. – 1925. – № 3. – С. 69–72.
7. Козачок Я.В. Українська ідея : з вузької стежки на широку дорогу (художня і науково-публіцистична творчість Миколи Костомарова) : монографія / Ярослав Володимирович Козачок. – К. : НАН України, 2004. – 352 с.
8. Костомаров М. Викази жертв на популярні видання / М. Костомаров // Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 164–167.
9. Костомаров М.І. Лист до М. Драгоманова 1877 р. / М.І. Костомаров // Життя і слово. Вісник літератури, історії і фольклору. – Львів, 1895. – Т. 3. – С. 336–338.
10. Костомаров Н. Воспоминание о двух малярах / Н. Костомаров // Основа. – 1861. – № 4. – С. 44–56.
11. Костомаров Н. Малорусское слово / Н. Костомаров // Вестник Европы. – 1881. – № 1. – С. 401–407.
12. Костомаров Н. О некоторых фонетических и грамматических особенностях южнорусского (малорусского) языка, несходного с великорусским и польским / Н. Костомаров //

- Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 168–179.
13. Костомаров Н. О преподавании на народном языке в Южной Руси / Н. Костомаров // Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 156–159.
 14. Костомаров Н. О преподавании на южнорусском языке / Н. Костомаров // Основа. – 1862. – № 5. – С. 1–6.
 15. Костомаров Н. Письмо к редактору / Н. Костомаров // Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова / [за ред. М. Грушевського]. – К., 1928. – С. 160–162.
 16. Мысли южнорусса VIII. Н.И. Костомарову // Основа. – 1862. – № 10. – С. 1–6.
 17. Стоянов А. Неправдивость и равнодушие – главнейшие помехи к распространению грамотности / А. Стоянов // Основа. – 1862. – № 10. – С. 74–88.
 18. Яременко В. Архівні документи Валуєвського циркуляра 1863 року та їх сприйняття / В. Яременко, О. Сліпушко // Дніпро. – 2001. – № 1–2. – С. 55–76.
 19. Драгоманов, Антонович и др. Костомарову Николаю Ивановичу письмо (коллективное) 29 декабря 1875 г. из Киева // ІР НБУ ім. І. Вернадського. – Ф.ХХІІ, спр. 117, 2 арк.
 20. Костомаров Н. Правы ли наши обвинители? (По вопросу об издании книг научного содержания) // ІР НБУ ім. І. Вернадського. – Ф.І, спр. 6670, 1 арк.

In the article elucidative activity of Nikolay kostomarow is analysed sent to creation and distribution of scientific literature for the Ukrainian people, his ideas are reflected in relation to requirements to the conclusion of textbooks, a collaboration is described with Ukrainian intelligentsia for the sake of creation and tentering of scientific literature.

Key words: Nikolay kostomarow, native education, creation of the textbooks.

УДК 37(477)(092):37.015.31:796

Ковальчук Г. П.*

І.Г. ТКАЧЕНКО ПРО ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються погляди видатного українського педагога з проблеми фізичного виховання в умовах сільської загальноосвітньої школи. На основі аналізу його досвіду роботи та науково-методичних праць автором здійснена спроба щодо удосконалення системи фізичного виховання у сучасній школі.

Ключові слова: фізичне виховання, педагог, навчання, школярі, фізична культура, спорт, фізична досконалість.

Сучасні процеси, що відбуваються в Україні в останні роки, поставили перед суспільством нові освітні вимоги до навчання і виховання молодого покоління, зміцнення його здоров'я та підвищення ефективності фізичного виховання, реалізація яких знайшла відображення у законах України „Про освіту”[2], „Про фізичну культуру і спорт”[3], у Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст. [5], Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту [6], державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки [1], цільовій програмі „Здоров'я через освіту”, в „Основах законодавства України про охорону здоров'я” та ін. Тому актуальність вивчення досвіду фізичного виховання в минулому зумовлюється тим, що результати такого дослідження допоможуть простежити змінність його форм, методів та засобів, що водночас, є необхідною передумовою удосконалення сучасної методики

* © Ковальчук Г. П., 2012

тими цінностями, несправедливо забутими й до певної міри втраченими. Саме тому в умовах розбудови національної системи освіти важлива роль належить аналізу педагогічної спадщини не тільки сучасним дослідникам, але й відомим педагогам минулого щодо проблеми фізичного виховання школярів. Значний внесок у розвиток цієї проблематики зробив видатний педагог, соратник В.О. Сухомлинського – І.Г. Ткаченко. Аналіз педагогічної системи І.Г. Ткаченка дає можливість для реального поліпшення фізичного виховання школярів та розкриває максимум можливостей для збереження їх здоров'я. Так, Богданівська середня школа, директором якої, починаючи з 1944 року і до 1982, був І.Г. Ткаченко, стала місцем для втілення його новаторських проєктів у життя, в тому числі і фізичного виховання учнів, що було досить актуальним у повоєнний час і в період 60-70 років ХХ століття [8, с. 486].

Широким спектром проблем, висвітлених у педагогічних працях та втілених у практичну діяльність Іваном Гуровичем Ткаченком, вивчали Л.Д. Березівська, А.Б. Іванко, Н.А. Калініченко, Г.Є. Левченко, В.М. Мадзігон, О.В. Максимчук, В.М. Моцак, В.В. Неверов, Г.С. Перибийніс, Д.О. Тхоржевський, Б.П. Хижняк та ін. Водночас практична й теоретична педагогічна спадщина І.Г. Ткаченка потребує осмислення і широкої популяризації у зв'язку з початком демократичних перетворень в Україні. Не є винятком і проблема фізичного виховання школярів, значну увагу якій приділяв педагог-практик і педагог-науковець І.Г. Ткаченко. З огляду на це, метою нашої статті є розкриття змісту та ефективності фізичного виховання учнів в умовах сільської загальноосвітньої школи.

Загальновідомо, що фізична культура тісно пов'язана з усіма сторонами суспільного життя, їх елементи широко представлені у виробництві, у військовій справі, в навчанні та відпочинку, вони зв'язані з економікою та політикою держави. Водночас, фізична культура – це складне багатофункціональне явище в житті суспільства, у якому поєднуються соціальне і біологічне, духовне і матеріальне тощо. Враховуючи ці обставини, у Богданівській середній школі нагромаджений цінний досвід організації фізичного виховання. Основною формою фізичного виховання, в школі насамперед, були уроки фізичної культури, на них учні набували умінь та навичок, які сприяли розвиткові та зміцненню їх фізичних сил та здоров'я.

У книзі „Богданівська середня школа” І.Г. Ткаченко звертає увагу на необхідність оволодіння учнями на уроках фізичної культури певним комплексом рухових навичок і фізичних якостей, опанування найраціональнішими формами рухової діяльності. „Складовими частинами уроків фізичної культури наших учителів А.П. Короленка і А.К. Голика, – зазначає педагог, – є такі елементи: показ викладачем рухової дії, що вивчається на уроці; відповідні вправи, за допомогою яких вивчається й розучується вся рухова дія та її окремі елементи; аналіз і оцінка вчителем ступеня засвоєння учнями рухової дії; виправлення допущених помилок при виконанні рухової дії окремими учнями; спеціальні вправи, розраховані на кріплення рухової дії” [7, с. 255].

У Богданівській середній школі головне місце у навчально-виховній роботі займало гармонійне поєднання загальношкільного режиму навчальних занять, позакласної роботи, виробничої практики і суспільно корисної праці як одного з вирішальних факторів, що забезпечувало ефективність фізичного виховання. Складовими частинами такого режиму були: робота школи в одну зміну за кабінетною системою занять; фізична зарядка перед початком навчальних занять, фізкульт-хвилинка на уроках, виробнича гімнастика після третього уроку; обідня перерва після навчальних занять з двогодинним активним відпочинком на свіжому повітрі; проведення більшості уроків фізичної культури на повітрі з використанням шкільного майданчика, стадіону та спеціальних уроків у добре обладнаному спортивному залі; проведення в кінці робочого тижня, по суботах, краєзнавчих екскурсій, піших походів загальною тривалістю 3-5 годин з використанням природних факторів і додержанням санітарно-гігієнічних вимог; участь учнів у позакласній і гуртковій роботі в точно установлені дні і години занять; навчально-виробнича практика для учнів I-VI класів на шкільній навчально-дослідній

ділянці і для учнів VII-X класів на навчально-дослідному полі учнівської бригади відповідно до розкладу занять з трудового і виробничого навчання [7, с. 255].

На думку Івана Гуровича, „... режим праці і відпочинку учнів має передбачати умови, близькі до оптимальних, з метою забезпечення високого рівня, інтелектуального, морального і фізичного розвитку. Вивчення цього питання показало, що на навчальну працю в школі і сім'ї протягом робочого дня учні витрачають: в I-III класах – 6 годин, в IV-V класах – 7 годин, в VI-VII класах – 8 годин, у VIII-X класах – 10 годин. У кінці робочого тижня, учні, природно, значно втомлюються. Усунути цю втому можна тільки за допомогою активного відпочинку з використанням природних факторів. В умовах роботи нашої школи активними факторами такого відпочинку в процесі навчальних занять виявилися краєзнавчі екскурсії (перша і третя суботи місяця) та піші, а взимку лижні походи (друга й четверта суботи)” [7, с. 255]. Такий режим давав можливість чергувати розумову й продуктивну працю, участь учнів у фізкультурно-спортивній роботі і оздоровчих заходах. Додержання цієї методики на практиці забезпечувало належний науково-методичний рівень уроків з фізичної культури і ефективність позакласної спортивної роботи.

Процес навчання, засвоєння учнями певного кола наукових знань відбувався в нерозривній єдності з розвитком їх фізичних здібностей, зміцненням їхнього здоров'я. При цьому важливого значення науковій організації праці під час навчально-виробничої практики учнів на шкільній навчально-дослідній ділянці і на навчальному полі учнівської бригади. При цьому педагогічний колектив школи великого значення надавав табірно-колективним формам організації і проведення весняно-літньої навчально-виробничої практики. З цією метою організовувались табори праці й відпочинку для всіх учнів I-X класів: табір „Веселка” (для учнів IV-VII класів, 20 днів з 25.V по 15.VI); табір „Дружба” (для учнів VII-IX класів, 25 днів, з 16.VI по 10.VII); табір „Зірка” (для учнів I-III класів, 20 днів – з 1.VIII по 20.VIII).

В умовах роботи табору здійснювались такі заходи:

- забезпечити калорійне харчування відповідно до рекомендованих наукових норм і раціонів;
- вести систематичний медогляд (на початку роботи табору і в кінці зняти такі параметри: зріст, вагу, спірометрю, кров'яний тиск, аналіз крові на РОЕ, гемоглобін, лейкоцитоз, реакцію Пірке, Манту) і скласти характеристику стану здоров'я кожного учня;
- чергувати продуктивну працю з оздоровчими заходами, спортом і заняттями улюбленими справами;
- організовувати і проводити походи, екскурсії, експедиції тощо;
- успішно виконати програму виробничої практики за допомогою механізованих і ручних знарядь праці через колективну форму праці.

Колективно-табірна форма організації і проведення весняно-літньої навчально-виробничої практики забезпечує високий рівень інтелектуального і фізичного розвитку учнів [7, с.257].

Діяльність інтернаціонального табору праці і відпочинку «Дружба», започаткуваного ще на початку 70-их років XX ст. – одна з найбільш яскравих традицій, яка збагатила повноцінне життя учнів Богданівської середньої школи. Щоліта, в червні, у шкільному інтернаціональному таборі працювали і відпочивали члени учнівської бригади Богданівської середньої школи № 1, середньої школи № 1 міста Балашихи Московської області, Григорополіської середньої школи № 2 Новоолександрівського району Ставропольського краю, Халданської середньої школи Євлахського району (Азербайджан), а з 1982 року Сандівської середньої школи Калінінської області (Росія). У режимі робочого дня і тижня були чітко окреслені напрямки практичної діяльності членів інтернаціонального табору праці і дружби:

- виробнича праця у навчально-дослідному господарстві учнівської бригади (тривалістю 4 години, перша половина дня);
- виробничі екскурсії у передові спеціалізовані господарства району і області, зустрічі з людьми трудової слави на місцях їхньої роботи;

- краєзнавчі екскурсії до джерел духовної культури народу;
- інтелектуальні ігри і спортивні змагання;
- спільні вечори інтернаціональної дружби з участю громадськості села.[4, с. 304].

Виховна робота в інтернаціонального табору «Дружба» передбачала проведення виховних заходів, роботу гуртків, підготовку і проведення ранкових і вечірніх лінійок, лекцій, доповідей, екскурсій, подорожей, спортивних змагань та ін. Здоров'ям вихованців щодня опікувався лікар, який на початку і в кінці зміни проводив медогляд, давав відомості про стан здоров'я кожного, брав участь у складанні меню-раціону на кожний день, перевіряв якість їжі. Для контролю та здійснення розпорядку згідно з планом виховної роботи призначався черговий по табору, який організовував усі господарські роботи, стежив за проведенням культурно-масових, спортивних та інших заходів, організовував і контролював цілодобову охорону, вів вахтовий журнал табірної життя, зустрічав гостей, давав оцінку санітарному стану приміщень кожного загону. Режим дня табору «Дружба» передбачав: у першій половині – продуктивна праця в навчально-дослідному господарстві бригади, а в другій половині дня – організація культурно-масового відпочинку та спортивно-оздоровчої роботи тощо.

Аналіз діяльності шкільного інтернаціонального табору праці і відпочинку у Богданівській школі за десятиріччя дозволяє стверджувати, що він був ефективним засобом трудового, морального і фізичного виховання шкільної молоді у трудовому колективі учнівської бригади під час літньої навчально-виробничої практики. Як інноваційне явище, має перспективу подальшого розвитку щодо виховання у старшокласників сільської школи працелюбності, зрілої моралі, успішного фізичного розвитку і відповідального ставлення до праці.

У системі виховної роботи, яка склалася в практиці роботи Богданівської середньої школи, важливого значення надавалось іграм, як одного з важливих факторів фізичного виховання. За своєю формою і змістом вони поділялись на рухливі і спортивні. Рухливі ігри проводились переважно в I-III класах, а також у IV-VII класах, як ефективні засоби загального фізичного розвитку і будувались на основі різноманітних вільних рухів, пов'язаних з роботою різних груп м'язів (це такі ігри, як „Гуси-Лебеді”, „Кіт і мишка”, „Третій зайвий”, „Естафета із скакалками і стрибками”, „Зміна місць”, „Куца баба” та ін.). Спортивні ігри проводяться переважно з учнями VII-X класів, вони передбачають, зокрема, характерні для спорту елементи боротьби за командну і особисту першість (футбол, волейбол, баскетбол, ручний м'яч, хокей тощо) [7, с. 257].

Систематичне проведення ігор значно сприяло формуванню в учнів рухових навичок й фізичних якостей, таких як сила, швидкість, спритність, гнучкість, витривалість, які певною мірою характеризували специфіку рухової діяльності особи, їх фізичні здібності.

Для залучення учнів до регулярних занять спортом у школі систематично працювали спортивні секції, заняття в яких проводились 1-2 рази на тиждень по 1,5-2 години за спеціально складеним планом і програмою. Починаючи з 5 класу, заняття з хлопчиками й дівчатками проводились в окремих групах з урахуванням віку і рівня фізичного розвитку учнів. У спортивних секціях учні складали також заліки з основних показників теоретичних знань – володіння технікою, тактикою того чи іншого виду спорту в обсязі, передбаченому програмою секції.

Важливою формою позакласних занять з фізичної культури у Богданівській середній школі були спортивні змагання. Вони проводились за такими групами.

Перша група – змагання на виявлення абсолютної першості класу, школи і відносної першості в процесі проведення конкурсів, відбіркових змагань на здобуття пам'ятного призу, а також зустрічі між класами, командами і школами.

Друга група – навчально-тренувальні змагання учнів з певного виду спорту, а також нормативні змагання: класифікаційні, складання нормативів ГПО.

Третя група – змагання агітаційно-виховного характеру: показові змагання школярів, спортивно-агітаційні пробіги і естафети на честь державних свят, знамених дат календаря та на честь видатних громадсько-політичних подій тощо [7, с. 254].

Важливого значення надавалось гласності змагання і громадській оцінці його результатів. З цією метою хід спортивних змагань, їх результати висвітлювались в шкільній і районній пресі, на батьківських зборах. У спеціально випущених спортивних бюлетнях вміщувались світлини учнів-спортсменів, які стали переможцями змагань.

Однією з форм масової роботи з фізичного виховання було проведення спортивних свят, програма яких передбачала: урочисте відкриття свята, підняття прапора; парад учасників свята; виступи спортивних колективів і окремих класів; індивідуальні виступи кращих спортсменів школи; спортивні змагання між окремими командами із спортивних ігор, гімнастики, легкої атлетики та різних видів спорту; масові заходи (ігри, танці, розваги); вручення призів, пам'ятних сувенірів переможцям змагання; урочисте закриття свята і опускання прапора. Традиційними стали такі спортивні свята: „Золота осінь” – відкриття осіннього спортивного сезону; „Зимонька-зима!” – відкриття зимового спортивного сезону; „Весняна пісня” – відкриття весняного спортивного сезону; „Щедре літо” – відкриття літнього спортивного сезону [7, с. 259]. Такі свята, на думку дирекції школи, в значній мірі сприяли реалізації закономірного прагнення дітей та учнівської молоді гармонійно поєднати інтерес до спорту і мистецтва. Практична участь школярів у підготовці й проведенні спортивних свят позитивно впливала на фізичний, моральний та інтелектуальний розвиток учнів, формування моральних якостей, волі, характеру.

Отже, ефективність фізичного виховання у Богданівській середній школі забезпечувалась, насамперед, створенням адекватних умов, які б сприяли активізації потреб особистості у постійному самовдосконаленні і опирались на результати дослідження фізіологічної науки, яка озброювала вчителів і вихователів знаннями закономірностей розвитку організму людини, що дало змогу враховувати вплив різноманітних факторів на функціональну діяльність школярів. Систематичні заняття фізкультурою і спортом фізично сприяли загартуванню організму, посилювали його функціональну діяльність, сприяли формуванню навичок особистості і громадської гігієни, формуванню життєво необхідних рухових умінь і навичок і цим самим готували учнів та шкільну молодь до трудової діяльності, до суспільно корисної і продуктивної праці.

Список використаних джерел

1. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки // Зібрання законодавства України. Постанови та розпорядження кабінету міністрів України 45/2006 від 8-15 листопада 2006 р. №1594 – К.: Український інформаційно-правовий центр, 2006. – №1. – С. 51-74.
2. Закон України „Про освіту” // Зібрання законодавства України. Звід законів України – К.: Український інформаційно-правовий центр, 2000. – №3. – С. 35-73.
3. Закон України „Про фізичну культуру і спорт” // Зібрання законодавства України. Звід законів України – К.: Український інформаційно-правовий центр, 2000. – №3. – С. 66-97.
4. Калініченко Н.А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX-XX століття: Монографія / Н.А. Калініченко. – Кіровоград: „Імекс-ЛТД”, 2007. – 744 с. – Бібліограф. в кінці розд.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень.
6. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту // Щотижневий збірник актів законодавства. – К. : Офіційний вісник України, 2004. – №39. – С. 23-34.
7. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа імені В.І. Леніна / І.Г. Ткаченко К. : Радянська школа, 1975. – 266 с.
8. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.2: навч. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.

The article deals with the views on problems of physical education in rural schools of the prominent Ukrainian teacher. On the basis of his experience and scientific methodical works, the author made an attempt to improve the system of physical education in modern school.

Key words: *physical education, teacher, teaching, pupils, physical training, sport, physical perfection.*

УДК 378.174+614.253

Корольова Т. В.*

ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Статтю присвячено аналізу загальних компонентів фахової культури, які можуть бути взяті за основу визначення компетенцій при дослідженні процесу формування фахової культури фахівців будь-якої галузі знань і діяльності.

Ключові слова: фахова культура, структурні компоненти, рівні сформованості фахової культури спеціаліста.

У сучасному світі гостро відчувається потреба в гуманізації всіх сторін життєдіяльності людини. У зв'язку з цим виникає необхідність виховання не просто професіонала, а людини культури, яка володіє низкою особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності. У цьому відношенні особливої актуальності набуває питання фахової культури, що є необхідною передумовою формування фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. Саме тому проблеми, пов'язані з формуванням та досягненням високого рівня фахової культури, набувають важливого значення у сучасній педагогічній науці.

Термін «фахова культура» або «професійна культура», які вживаються як синонімічні у сучасній педагогічній літературі, почали широко застосовувати в педагогічній науці в кінці ХХ століття, коли культуру почали розглядати як специфічну якість професійної діяльності фахівця. Проблема формування фахової культури знаходить відображення у працях таких науковців, як С. Анеліна, Н. Багдасарьян, В. Белоліпецький, Є. Ейхельберг, В. Ігнатов, І. Ісаєв, І. Клемантович, М. Лагунова, В. Мазін, І. Михайличенко, Ю. Петров, І. Радомський, А. Червова, Є. Шиянов та інші. Положення про фундаментальні засади фахової культури знайшли висвітлення у працях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, А. Деркача, Е. Зеера, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Нечаєва. Незважаючи на значну увагу, що приділяється проблемі у сучасній науково-педагогічній літературі, недостатнього висвітлення отримало питання компонентів фахової культури, які лягли в основу визначення компетенцій, що формуються у процесі оволодіння фаховою культурою.

Мета статті – проаналізувати існуючі напрацювання вітчизняних та зарубіжних учених стосовно компонентів фахової культури та на їх основі визначити загальні компоненти, які можуть бути взяті за основу при дослідженні процесу формування фахової культури фахівців будь-якої галузі знань і діяльності.

За визначенням, яке надає культурологічний словник, фахова культура «характеризує рівень і якість професійної діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства і сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні» [9, с. 173].

Варто зауважити, що у сучасній науковій літературі немає загально визнаного універсального визначення поняття «фахова/професійна культура», а надається низка трактувань цього терміну як: комплексу індивідуально вироблених стратегій, засобів орієнтації в дійсності, технологій переводу ідей у матеріальні цінності (І. Зязюн) [5, с. 9-15]; поєднання необхідних знань, умінь та навичок, а також певних особистісних якостей, норм ставлення до різних складових професійної діяльності; системне утворення, що становить єдність

педагогічних цінностей, технологій, сутнісних сил особистості професіонала, спрямованих на творчу самореалізацію в різноманітних видах професійної діяльності (А. Капська) [7, с. 4]; певного ступеня оволодіння професією, тобто певними способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості; професійної якості суб'єкта праці, тобто ступеня оволодіння фахівцем досягненнями науково-технічного та соціального прогресу (В. Гриньова) [2, с. 72]; міри, якості діяльності людини у визначеній, відокремленій галузі її професії, у тому виді діяльності, де вона почуває себе комфортно, впевнено, вільно та розкуто (І. Модель) [12, с. 111]; своєрідного органічного сплаву кваліфікації та моральності, який функціонує на основі трудової моралі; вираження зрілості і розвинутої всієї системи соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно реалізуються в професійній діяльності; сукупності світоглядних і спеціальних знань, якостей, вмінь, навичок, почуттів, ціннісних орієнтацій особистості, які знаходять своє вираження в її предметно-трудої діяльності і забезпечують її високу ефективність (Л. Богданова) [1, с. 66-69]; сукупності норм, правил та моделей поведінки людей; відносно замкнутої системи, яка пов'язана зі специфікою діяльності людей в сучасних умовах праці і має два початки – консервативний, тобто минулий, і творчий, спрямований на майбутнє створення нових цінностей (Б. Єрасов) [4, с. 267-268]; сукупності спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, які пов'язані з конкретним видом діяльності (А. Кравченко) [10, с. 275]; системну властивість, яка характеризує рівень соціально-професійного розвитку працівників в будь-якій сфері суспільного поділу праці; міру і спосіб реалізації сутнісних сил людини в процесі професійної діяльності і її результатах (П. Кузьмін) [11, с.27].

Українська дослідниця І. С. Сабатовська схильна до визначення фахової культури з точки зору потреби суспільства в культурному рівні людей, які зайняті тією чи іншою професійною діяльністю. На її думку, фахова культура полягає у піднесенні професійної діяльності кожної людини до загальних норм виконання певного виду праці. Будучи важливим показником соціальної зрілості особистості, фахова культура є й комплексом особистісних знань, вмінь, навичок, якостей, що визначають готовність особистості до реалізації своїх сутнісних сил у конкретній галузі суспільної праці [13, с. 185].

Спираючись на теоретичні дослідження вищезгаданих вчених, довідникові джерела, нами сформульовано узагальнене визначення фахової культури як професійно-особистісного феномену, динамічної системи загальнолюдських професійних цінностей, знань, вмінь та навичок, принципів, норм і правил діяльності, особистісних якостей, які регулюють відносини у професійній взаємодії та характеризують рівень і якість професійної діяльності в цілому.

Дослідження фахової культури передбачає визначення її компонентів. У сучасній науково-педагогічній літературі знаходимо чимало класифікацій компонентів фахової культури особистості. Так, дослідниця І. Сабатовська виокремлює аксіологічний (ціннісний), операційний та особистісно-творчий компоненти. На думку дослідниці, у цих компонентах фахової культури фахівця простежується структурний ланцюг або комплексна система елементів, а саме: професійне мислення, професійний інтерес (аксіологічний компонент); професійні знання, уміння, навички й здібності, професійний досвід, професійна майстерність (операційний компонент); ступінь готовності особистості до конкретного виду діяльності, професійний світогляд, адаптованість до професійного середовища, професійна мораль тощо (особистісно-творчий компонент) [13, с. 190].

Інші класифікації, представлені сучасними науковцями, розроблені, як правило, для спеціалістів певного профілю. Так, професор А. Капська виділяє компоненти фахової культури майбутніх соціальних педагогів: ціннісний (аксіологічний), технологічний та особистісно-творчий [7, с. 10-14]. Відповідно до цієї класифікації аксіологічний компонент утворений

сукупністю педагогічних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний педагогічний процес на сучасному етапі розвитку освіти.

Технологічний компонент містить способи та прийоми соціально-педагогічної діяльності майбутніх спеціалістів і розкриває шляхи здійснення професійної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі набутого досвіду.

А. Капська переконана, що у процесі професійної діяльності, реалізуючи та створюючи соціокультурні цінності, майбутні спеціалісти перебувають у ролі суб'єкта професійної культури. Створюючи цінності, вони реалізують творчий компонент професійної культури. Творчість майбутніх спеціалістів виявляється в гнучкості, варіативності, винахідливості, ініціативності, сміливості та нетрадиційності рішень і поведінки в професійній взаємодії. Тому для оволодіння професійною культурою необхідним є усвідомлення творчої природи професійної діяльності [7, с. 14].

І. Модель визначає два основних компоненти фахової культури керівників загальноосвітньої школи: праксеологічний (професійні навички, вміння, знання, професійну свідомість, модельне мислення, системне світосприйняття, компетентність спілкування і управління; конкретно-предметні завдання, рефлексивну та інформаційну озброєність) і духовний, елементами якого є професійна мораль та професійна етика [12, с. 19].

Український дослідник А. Казьмерчук серед структурних компонентів професійної культури майбутніх менеджерів туризму виділяє комунікативний, праксеологічний, ціннісний, пізнавальний, поведінковий [6, с. 137-140].

У структурі фахової культури майбутніх офіцерів П. Кузьмін виокремлює духовні і діяльнісно-поведінкові компоненти. Духовні включають систему професійних знань, переконань, культуру професійного мислення, професійні потреби, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності.

Діяльнісно-поведінкові елементи включають професійно-доцільні способи діяльності і культуру поведінки. Під професійно-доцільними способами діяльності розуміють сукупність методів, прийомів, форм роботи, відносин і вчинків, які забезпечують найбільш повне розкриття сутнісних сил особистості і високу ефективність діяльності. Культура поведінки є якісною характеристикою визначених способів, прийомів і процедур поведінки, завдяки яким регулюються і виконуються різні професійні дії [11, с. 27].

Російський вчений А. Деркач у своїй класифікації компонентів професійної культури майбутніх соціальних працівників виокремлює професійну грамотність, професійну компетентність, мотиваційно-ціннісний та емоційно-почуттєвий компоненти [3, с. 145-149].

Професор Є. Клементьев зміст і структуру професійної культури майбутніх екологів визначає єдністю таких компонентів: професійна компетентність, інформаційна культура, досвід творчої діяльності, комунікативна і професійно-моральна культура [8, с. 19].

На основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених нами здійснено схематичне узагальнення компонентів фахової культури для спеціалістів усіх галузей діяльності, на основі якого можна визначити компоненти, необхідні для формування фахової культури спеціалістів певного профілю. У своїй класифікації ми виходимо з положення В. Белоліпецького про те, що професійна культура – це органічне поєднання культури особистості та її професіоналізму, а також з теорії І. Моделя про те, що фахова культура передбачає наявність праксеологічного та духовного блоків. Важливо зауважити, що набір компонентів може змінюватися в залежності від специфіки роботи фахівців та галузі їх діяльності (Рис.1.):

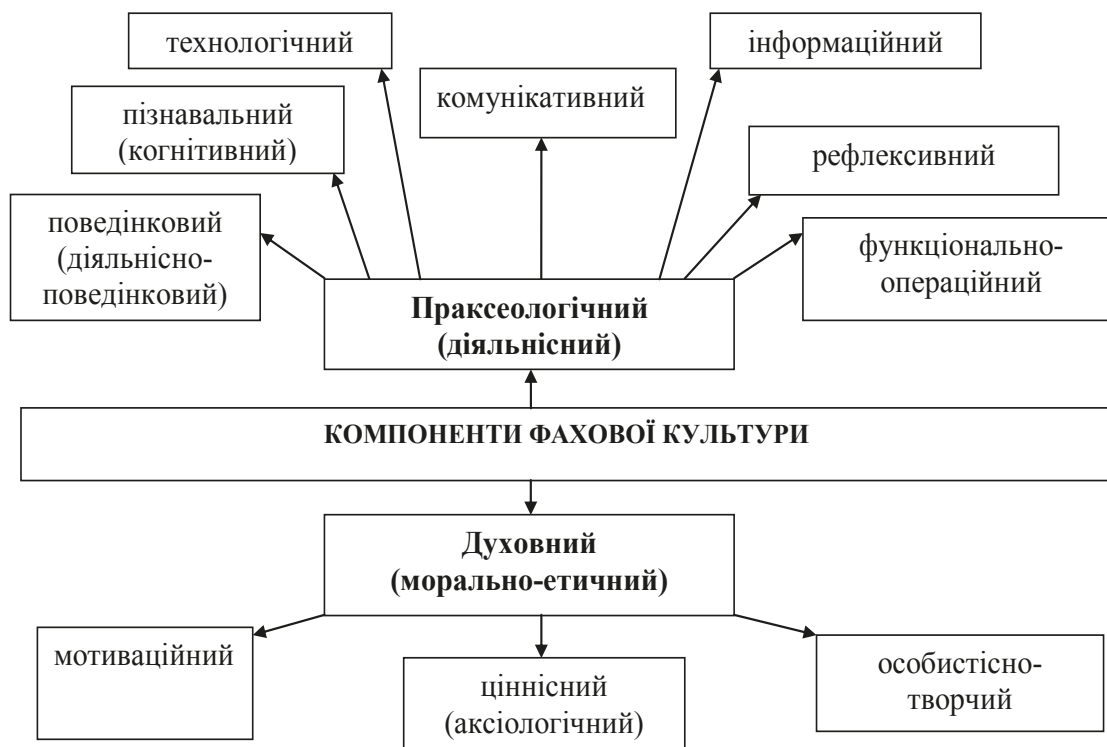


Рис. 1. Компоненти фахової культури

З рисунку очевидно, що ми погоджуємося з теорією І. Моделя про те, що фахова культура складається з двох блоків: праксеологічного (діяльнісного), який передбачає норми і принципи ефективної і правильної реалізації діяльності, продуктивної праці і її результативності та духовного або морально-етичного, який включає професійну мораль та етику, професійні переконання, культуру професійного мислення, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності, активність та вміння витримувати навантаження; цілеспрямованість.

Компонентами праксеологічного блоку є:

- поведінковий (діяльнісно-поведінковий) – сукупність методів, прийомів, форм роботи, відносин і вчинків, які забезпечують найбільш повне розкриття сутнісних сил особистості і високу ефективність діяльності, та завдяки яким регулюються і виконуються різні професійні дії;
- пізнавальний (когнітивний) – індивідуально-своєрідні способи переробки інформації (способи її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання тощо), її запам'ятовування і відтворення, розв'язання проблеми, в ході якої необхідно переосмислити набуті знання, будувати їх нові співвідношення з попередніми вивченими ідеями, методами, способами дій, включаючи створення нового бачення проблеми;
- технологічний – способи та прийоми діяльності майбутніх спеціалістів, шляхи здійснення професійної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, у передачі набутого досвіду;
- комунікативний – вміння ясно та чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях;
- інформаційний – орієнтований на інформаційне забезпечення професійної діяльності; забезпечує ефективність створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і вико-

ристання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною;

- рефлексивний – уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень; сформованість таких якостей як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво та співпрацю, впевненість в собі, здатність до самоаналізу, передбачення, творчої уяви;
- функціонально-операційний – професійні знання, вміння і навички, професійна свідомість, мислення, світосприйняття, досвід, які забезпечують ефективний процес професійної підготовки та діяльності фахівців.

Компонентами духовного або морально-етичного блоку є:

- мотиваційний – потреби, мотиви, прагнення, бажання як регулятори динаміки діяльності, стимули творчих проявів особистості; наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризує потребу особистості в знаннях, володінні ефективними засобами формування професійної компетентності;
- ціннісний (аксіологічний) – сукупність матеріальних і професійно-етичних цінностей, створених людством і своєрідно включених у цілісний процес професійної діяльності;
- особистісно-творчий – перетворення, інтерпретація цінностей на основі особистісних особливостей фахівця та характеру його діяльності; гнучкість, варіативність, винахідливість, ініціативність, сміливість, творчість та нетрадиційність рішень і поведінки в професійній взаємодії.

Означені структурні компоненти мають бути покладені в основу розробки критеріїв та відповідних їм показників, що характеризують рівень сформованості фахової культури спеціалістів певної галузі, набір компетенцій, які можуть бути сформовані у процесі оволодіння всіма компонентами фахової культури.

На разі визначають два рівня сформованості фахової культури – початковий і високий. Початковий рівень можна умовно охарактеризувати як інформаційний. Тут ступінь сформованості системи професійних знань і поглядів ще не досить високий, професійні здібності перебувають у стадії формування. Ставлення до праці може бути звужене утилітарними факторами. Чим вищий рівень знань і вмінь, чим ширший досвід, і тим більш ймовірно, що людина у своїй праці може досягти певних висот. Для вищого рівня характерні широкий професійний світогляд, великий обсяг професійних знань, інтересів і вмінь, творче розуміння професійної ситуації як проблемного завдання, здатність розв'язувати його продуктивно, оригінально, ефективно.

Високий рівень сформованості професійної культури визначається за допомогою двох характеристик: загальної та спеціальної. Загальна професійна культура фахівця полягає у: переконаності в соціальній значимості праці й своєї професії; розвиненому почутті професійної гордості; працьовитості й працездатності; заповзятливості, енергійності й ініціативності; готовності ефективно, швидко і якісно вирішувати виробничі завдання, що виникають; вільному володінні нормами наукової організації праці; знаннях теорії управління й основ соціальної психології; організаторських здібностях; готовності й зацікавленості в оволодінні основами суміжних спеціальностей; розширенні професійного досвіду.

Спеціальна професійна культура у фахівців різного профілю включає якості, які значно різняться навіть у межах одного профілю. Для відбиття цієї сукупності якостей служать вузькоспеціальні розділи професіограм [13, с. 191]. Цей факт свідчить про те, що неможливо говорити про фахову культуру загалом, можна говорити лише про фахову культуру конкретних спеціалістів. Лише у такому випадку можна правильно визначити компоненти

фахової культури, критерії її сформованості, компетенції, які можна набуті у процесі її формування.

Таким чином, у результаті опрацювання та аналізу теоретичних засад проблеми фахової культури та визначення її компонентів зроблено висновок про складність, динамічність, багатогранність цього явища у педагогічній науці. Очевидно, що процес формування фахової культури, який полягає в оволодінні низкою її компонентів, має бути спрямований на розвиток загальнокультурних аспектів особистості фахівця та формування його професіоналізму. Кінцевий результат формування фахової культури – сформованість спеціаліста як висококваліфікованого фахівця на ринку праці. Проте цей процес є дуже складним і має враховувати специфіку кожної окремої галузі знань і діяльності.

Список використаних джерел

1. Богданова Л. К вопросу о культуре профессионального общения / Л. В. Богданова // Юбилейный сб. тр. Учених РГАФК, посвящ. 80-летию академии. – М. : [б. и.], 1998. – Т. 3. – С. 66–69.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – С. 72.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Ерасов Б. С. Социальная культурология : Пособие для студентов ВУЗов / Б. С. Ерасов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 1996 – 591 с.
5. Зязюн І. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 9–15.
6. Казьмерчук А. В. Аналіз категоріально-понятійного апарату з проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу / А. В. Казьмерчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. – Випуск 54. – С. 137–140.
7. Капська А. Й. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / [за заг. ред. А. Й. Капської] ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Логос. 2002. – Т. XVII. Вип. 1. – С. 4–16.
8. Клементьев Е. Д. Социально-философские аспекты образования [Текст] / Е. Д. Клементьев // Вопросы философии. – 1984. – № 11. – С. 19–30.
9. Корінний М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – К. : Україна, 2003. – С. 173.
10. Кравченко А. И. Культурология: Учебное пособие для вузов / А. И. Кравченко – 4-е изд. – М. : Академический Проект, Трикста, 2003. – 496 с.
11. Кузьмин П. В., Иваненко К. С. Профессиональная культура политолога / П. В. Кузьмин, К. С. Иваненко // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – №5. – С. 27.
12. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-символический анализ / И. М. Модель. – Екатеринбург, 1993. – 185 с.
13. Сабатовська І. С. Співвідношення особистісних і професійних якостей у моделі сучасного спеціаліста / І. С. Сабатовська // Вчені записки. – 2004. – Т. 10. – С. 185–192.

The article deals with the analysis of professional culture structural components. They can form the basis of competences in the process of professional culture formation of any kind of specialists.

Key words: professional culture, structural components, levels of professional culture formation.

УДК 371.3

Кондрашова Е. Н.*

ЭВОЛЮЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЗМ» В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ (ОТ ДРЕВНОСТИ ДО НАШИХ ДНЕЙ)

В статье представлен исторический анализ возникновения понятия «патриотизм», начиная с древних времен и заканчивая современной трактовкой понятия. Приводится ряд общепринятых трактовок определения понятия «патриотизма», которые встречаются в отечественной справочной литературе. Рассматриваются аспекты патриотического воспитания в истории педагогики, образования и просвещения. Приводится характеристика качеств патриотизма в трудах отечественных педагогов и деятелей.

Ключевые слова: патриот, патриотизм, гражданин, любовь к Родине, «истинный сын Отечества», народность, «малая Родина», Отечество, Отчизна.

В настоящее время на историческую арену выходит новый социальный тип личности, основными характеристиками которого являются деловитость, уверенность в себе, независимость, яркая индивидуальность.

В тоже время в обществе ощущается «дефицит нравственности»: как у отдельных личностей, так и во взаимоотношениях между людьми. Одним из характерных проявлений духовной опустошенности и низкой культуры выступило утрачивание патриотизма как одной из духовных ценностей нашего народа. В последние годы наблюдается отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры, общественно-исторического опыта своего народа. Особенно важная роль в патриотическом воспитании, развитии национального самосознания и национальной гордости принадлежат истории, родному языку, географии. История является одним из важных факторов воспитания чувства патриотизма. Подлинный патриотизм основывается на глубоком понимании прошлого, так как почерпнутый в прошлом опыт может помочь в созидании будущего.

Корни чувства любви к Родине уходят к малой родине, т.е. к тем местам, где человек родился и вырос. Именно с «малой родины» и начинается Великая Родина. Патриотами не рождаются, ими становятся в результате жизнедеятельности. Чувство патриотизма присуще взрослому, сознательному человеку, имеет глубокие корни, которые уходят в его детство. Маленький ребенок, которому всё окружающее пока загадочно и непонятно, в первую очередь начинает испытывать чувство любви к матери, затем к окружающим его людям, далее родной местности и природе. По мере взросления ребенка эти чувства не проходят, наоборот, они укрепляются. Развиваются дальше, чувство привязанности и представления о родных местах расширяется и углубляется за счет познания своей страны: «любовь к Родине начинается с любви к своей семье. К своему дому, к своей школе. Она постепенно растёт. С возрастом она становится также любовью к своему родному городу, к своему селу, к родной природе, к своим землякам, а созрев, становится сознательной и крепкой, до самой смерти, любовью к своей социалистической стране и ее народу» [6, с. 15].

Впервые понятие «патриот» и «патриотизм» стали наиболее часто употребляться в период Великой Французской революции 1789-1793 гг. Патриотами тогда называли себя борцы за великое дело, защитники республики, в противовес изменникам и предателям родины. Интересно одно из первых определений сущности патриотизма, которое даётся в известном французском энциклопедическом словаре П. Ларусса. «Патриот – имя, присвоенное в период Революции друзьями прогресса и свободы. Это слово не означало только человека, который

* © Кондрашова Е. Н., 2012

любит своё отечество. Оно имело более точный смысл и означало специально гражданина новой Франции, врага старого режима, воинствующего апостола и солдата революции».

Можно выделить ряд общепринятых трактовок определения патриотизма, которые встречаются в отечественной справочной литературе. Чаще всего выделяется чувственная, эмоциональная сторона этого понятия. Наиболее полное определение содержится в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля, который определяет патриотизм как «любовь к Отчизне», а патриот – это «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [3, с. 24].

В «Большой советской энциклопедии» патриотизм характеризуется как «любовь к Родине, отечеству и своему народу, к лучшим национальным традициям. Само слово «патриотизм» происходит от греческого *patris*, что в переводе означает родина, отечество. Это явление историческое, в каждую данную эпоху имеет различное социальное и классовое содержание» [2, с. 236]. Через данное чувство осуществляется связь отдельного человека со страной и народом. Отдельную группу составляют работы, в которых содержится более глубокий анализ понятия патриотизма, без ссылок на политические взгляды, акцентируется внимание на деятельной стороне патриотизма.

В «Советской исторической энциклопедии» патриотизм определяется как чувство любви к Родине, идея, сознание гражданской ответственности за судьбы отечества, выражающееся в стремлении служить ради своего народа, защиты его интересов» [10, с. 926].

Итак, анализ вышепредставленных определений патриотизма позволяет подчеркнуть нравственную основу данного понятия, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, готовность служить интересам своей Родины, гордость за ее прошлое и настоящее.

Достаточно полно, на наш взгляд, раскрыто содержание данного понятия в монографии И.Е. Кравцева: «Патриотизм – это любовь к своему отечеству, к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей родине, готовность защищать ее независимость, это борьба против угнетения и эксплуатации людей внутри страны, солидарность с трудящимися других стран» [5, с. 24]. Далее он отмечает, что патриотизм – понятие диалектическое, которое в зависимости от условий и обстановки, сложившейся в той или иной стране может иметь как социальное, так и демократическое содержание.

Н.В. Ипполитова [4] дает определение патриотизма с учетом особенностей современных условий, отмечая, что его необходимыми составляющими должны выступать любовь к Родине, к родным местам, родному языку, уважение к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины, понимание задач, стоящих перед страной, и своего патриотического долга, уважение к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, уважение к армии и готовность защищать Родину, готовность служить интересам Родины, активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов [4, с. 25].

Обобщая имеющиеся подходы к трактовке понятия «патриотизм», выделим его основные составляющие: а) любовь к Родине, к родным местам, родному языку; б) уважение и знание истории своей Родины, традиций, культуры и обычаев своего народа; в) нетерпимость к расовой и национальной неприязни; г) стремление к отстаиванию чести и достоинства Родины, готовность защищать её, готовность служить интересам Родины; д) активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.

Необходимо также особенно подчеркнуть эмоциональный компонент в трактовке данного понятия, что обусловлено соотношением эмоциональных и рационально-познавательных начал патриотизма. Мы согласны с точкой зрения П.М. Якобсона о том, что чувство патриотизма формируется в основном в школьные годы. С годами оно созревает, становится

осозанным. Именно потому важно, чтобы ознакомление ребенка с родной страной, с ее культурой, с ее прошлым, с духовным богатством рождали в нем глубокий эмоциональный отклик [14, с. 203]. Развитие чувства любви к Родине справедливо считали первоосновой воспитания Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.

Данное чувство объединяет в себе уважение к народу, истории, традициям и культуре России, бережное отношение к родной земле. Чувство любви к Родине включает веру в возможности и понимание особенностей своего народа, переживание за его будущее. Здесь важно подчеркнуть, что гордость за свой народ сочетается с глубоким уважением к людям разных национальностей, населяющих родную страну. Любовь к родине неразделима с эмоциональными переживаниями красоты природы, осознанием ответственности за наш общий дом – планету Земля.

Идеи патриотического воспитания нашли свое отражение в памятниках Древнерусской культуры: «Поучение детям» Владимира Мономаха, «Слово о полку Игореве», «Повести об Александре Невском», «Задонщина», «Сказания о Мамаевом побоище» и др. Основные патриотические идеи этих источников получили наиболее полное и всестороннее развитие в философско-педагогическом наследии русских просветителей XVIII-XIX веков.

Русские просветители второй половины XVIII века М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев подчеркивали необходимость патриотического воспитания подрастающего поколения. Стоит выделить, что слова «патриот» и «гражданин» в то время служили синонимами. Здесь уместно вспомнить идеи А.Н. Радищева о том, что истинный сын Отечества искренне и бескорыстно служит своей Родине. «Не все рожденные в отечестве достойны величественного наименования сына Отечества (патриота)... Истинный человек и сын Отечества есть одно и то же ... Он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих соотчичей. ... Тот есть, прямо благороден, которого сердце не может не трепетать при одном имени Отечества...» [9, с. 205-206].

Русские просветители верили во всемогущее просвещение в деле общественного преобразования. С его помощью они стремились сформировать высокообразованных, высокообразованных, трудолюбивых граждан, «истинных сынов Отечества», которые своей деятельностью будут содействовать развитию государства, в борьбе со злом.

«Истинным сыном Отечества» официальная педагогика признавала только тех граждан, которые, не имея собственных мыслей и суждений, слепо повиновались воли правительства и законам. Человеку, проявившему хотя бы малейшие сомнения в «прозорливости и праводушии» правительства, отказывалось в звании «сына Отечества». Таким образом, отстаивая идеал свободной человеческой личности, «истинного сына Отечества», русские просветители выступали против правительственной программы воспитания преданного самодержавию подданного. Воспитание «сына Отечества» рассматривалось ими «вне времени и вне исторической и классовой среды», моральные качества которого им представлялись «как всеобщие и вечные» [9, с. 72].

Серьезное внимание уделяли вопросам патриотизма и патриотического воспитания отечественные педагоги XIX-начала XX века. Главная цель воспитания, по мнению В.Г. Белинского, состояла в том, чтобы во всякой сфере деятельности... – быть человеком. «Кто не делается, прежде всего, человеком, тот плохой гражданин», – писал критик [1, с. 76]. Гуманность, человеколюбие он считал основой всех добродетелей, ибо тот, кто не носит в своем сердце любви к человеку, тот не имеет любви к отечеству. Любовь к родине В.Г. Белинский признавал основой общественной нравственности. Через все произведения В.Г. Белинского проходит идея: человек должен мыслить, уважать человеческое достоинство в себе и в других людях. Развивая ее, В.Г. Белинский уточнял: «... любовь к отечеству должна выходить из любви к человечеству, как частное из общего. Любить свою родину значит – пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих способствовать этому...» [1, с. 111]. Именно так мыслитель определял основу истинного патриотизма.

Историческое событие, имевшее место в России в начале XIX века, – Отечественная война 1812 года – обострило в россиянах чувство глубочайшего патриотизма и национальной гордости и положило начало своеобразному развитию русской общественной мысли – славянофильству. Возникшие в конце 30-х годов XIX века, в условиях нарастающего кризиса самодержавно-крепостнического строя, это философское течение решительно выступило с призывом: «Будем во всем русскими!» В этом призыве звучал прямой вызов западной ориентации властей. Согласно воззрениям славянофилов, Россия должна решительно отказаться от слепого копирования иноземных порядков и норм жизни, идти вперед своим, самобытным и независимым путем. Эти мысли славянофилов не утратили своей актуальности и на сегодняшний день.

Идея народности, выдвинутая в общем виде В.Г. Белинским, в педагогическом плане впервые была обстоятельно рассмотрена К.Д. Ушинским. Он пришёл к выводу, что эти особенности обусловлены, в конечном счете, своеобразием исторически сложившихся черт характера народа каждой страны, его склонностями и потребностями, которые и составляют, по мнению К.Д. Ушинского, суть того, что он называл народностью. Идея народности пронизывает большинство работ К.Д. Ушинского: «Вопрос о народных школах», «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в общественном воспитании», «Воскресные школы» и др. К.Д. Ушинский полагал, что чем полнее и разумнее будет строить школа свою учебно-воспитательную работу на основах народности, тем ближе станет она к жизни народа и тем лучше будет выполнять задачу подготовки поколения патриотов своей родины, защитников истинных интересов родного народа, одновременно уважающих и другие народы.

Борьба К.Д. Ушинского против слепого перенесения в русскую школу образовательных западноевропейских систем обусловила ту значимость, которую он придавал национальному аспекту в воспитании. Он заявил, что механическое перенесение на русскую почву систем воспитания и обучения, сложившихся в иных исторических условиях, у других народов, принесет скорее вред, чем пользу. К.Д. Ушинский впервые в русской педагогике обратил внимание на создание национальной системы воспитания: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития» [13, с. 120]. Природа, семья, общество, народ, религия, а особенно язык и история с раннего детства воздействует на ребенка, прививая ему патриотические чувства, любовь и уважение к истории, культуре России. Исходя из принципа народности воспитания, К.Д. Ушинский считал патриотическое чувство высоким, наиболее сильным чувством человека, «общественным цементом», который «связывает людей в честное, дружное общество». По мнению педагога, патриот – это человек, который подчиняет свои личные интересы интересам отечества и народа, отдает все свои силы и знания на благо родины. «Мы считаем выражением патриотизма и те проявления любви к родине, которые выражаются не в одних битвах с внешними врагами: высказать смелое слово истины бывает иногда гораздо опаснее, чем подставить лоб под вражескую пулю, которая авось пролетит мимо», – писал К.Д. Ушинский [13, с. 474]. Русские педагоги: Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, В.Н. Сорока-Росинский и др., впитавшие в себя идеи К.Д. Ушинского, призывали учить воспитанников ощущать себя русским и гордиться своей нацией, любить Россию и быть счастливым оттого, что она твоя Родина.

Для нашего анализа важным представляется понятие патриотизма в философской системе Л.Н. Толстого, которое наполняется широким гуманистическим содержанием общечеловеческой любви: «Сущность человеческой жизни и высший закон, долженствующий руководить ею, есть любовь» [12, с. 166]. В развитии нравственного самосознания, в стремлении к нравственному самосовершенствованию Л.Н. Толстой видит главный путь станов-

ления патриотизма, гражданственности. В трудах философов XIX века встречается ещё одна важная идея: «Не просто знайте..., а верьте себе, тому вечному, разумному и благому началу, которое живет в каждом из нас» – эту мысль мы находим у Л.Н. Толстого. Ей созвучны идеи Ф.М. Достоевского, А.М. Карамзина, которые считали, что только с помощью разума нельзя достичь нравственного совершенства, и вера как иррациональное духовное состояние, наряду с любовью, обеспечивает нравственную стойкость человека.

Октябрьский переворот, обусловленный социалистической революцией 1917 года, захватил все сферы общественной жизни России. На мировой арене появилось первое в мире социалистическое государство. С этого момента берет свое начало повсеместное утверждение идеалов и принципов рабочего класса, оказавших существенное влияние на формулировку целей и задач, на определение содержания и методов воспитания подрастающего поколения.

Начиная с работ А.В. Луначарского, В.И. Ленина, Н.К. Крупской, понятие «патриотизм» трактуется в духе марксистско-ленинской идеологии. Этот подход впоследствии получает окончательное закрепление и развитие в трудах советских ученых. Трудящиеся массы впервые в истории российского государства поднялись до положения руководящего класса в обществе. В истории появляется понятие «коммунистический идеал», пришедший на смену веками существующего идеала «истинного сына Отечества».

Сущность патриотизма трудящихся Советской республики была обоснована В.И. Лениным и включала осознание социалистической перспективы и непосредственного участия в процессе созидания нового общества. Гражданин в новом понимании сочетал в себе качества патриота социалистического государства и одновременно интернационалиста, друга и товарища всем пролетариям мира. Само существование этой связи и явилось выражением классовой природы нового понятия – «советский социалистический патриотизм».

В центре идеи Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других педагогов периода Советской России было воспитание гражданина-патриота своей Родины. Они выделяли такие качества личности, которые необходимы для любого сознательного гражданина каждой эпохи: гражданственность, активность, дисциплинированность, ответственность, целенаправленность.

Суровые испытания Великой Отечественной войны обострили патриотические чувства нашего народа, объединили и сплотили его перед лицом общей беды. Прочно вошла в жизнь школы информация о положении дел на фронтах, о героических подвигах солдат, партизан и подпольщиков [8, с. 26]. Глубоко осознанные и прочувствованные подвиги героев воспитывали у учащихся веру в победу и являлись источником внутреннего побуждения к защите Родины, к активной, патриотической деятельности, прилежной учебной работе.

Судьба советской школы первых послевоенных лет теснейшим образом связана с господствовавшей в стране морально-психологической обстановкой: подавление коллективистской психологией индивидуальных особенностей личности, жесткая идеологизация всех сторон духовной и общественной жизни, утверждение общих «руководящих» принципов, на которых воспитывалось не одно поколение (интересы государства – превыше всего, каждый из нас пред Родиной – вечно в долгу, разрешено только то, что прямо указано государственной властью, инакомыслие – тяжкое преступление пред государством и обществом) [8].

Однако в данный период был накоплен немалый опыт по воспитанию у школьников любви к своей Родине. Развернувшаяся в послевоенные годы краеведческая, поисковая работа пионеров и комсомольцев не могла не формировать уважение к «малой Родине», чувство глубокой благодарности к старшему поколению – поколению победителей в войне с фашизмом, поднявшему из руин города и села. В связи с этим следует обратиться к педагогической теории В.А. Сухомлинского [11]. В трудах педагога понятие «Родина» выступает узловым пунктом его педагогической деятельности.

По мнению В.А. Сухомлинского, идеи патриотизма должны преломляться в личном духовном опыте каждого человека, отражаться в его нравственном облике и чувствах, воплощаться в практических делах. «Успех воспитания зависит от умелого постоянного воздействия на все стороны личности воспитанника – его разум, эмоциональную и волевую сферы», утверждал педагог [11, с. 148]. Главным источником патриотизма В.А. Сухомлинский считал природу родного края, поэтому экскурсиям и прогулкам в природу педагог придавал большое значение «В эти мгновения запечатлеваются яркие картины детства, в их сердцах выразительнее выделяются тысячи нитей к тому великому и вечному, имя чему народ, его язык, культура, литература, искусство, школа, семья, слава умерших и прекрасное грядущее новых поколений» [11, с. 145].

Вечно живым и ничем незаменимым источником патриотических чувств В.А. Сухомлинский считал взаимную любовь родителей и детей, взаимную преданность и верность, создающие честь семьи и рода, честь отцов, дедов и прадедов. Гордость моральным достоянием семьи составляют идейные, нравственные и гражданские корни человеческой личности, являются первой колыбелью гражданственности. «Человек, не воспитанный должным образом в этой колыбели, – писал педагог, – человек, низменный в глубоко личном, не может быть истинным сыном Отечества в общественном. ... Тот, кто забыл колыбель, из которой поднялся, чтобы пойти по земле, кто равнодушен к матери, вскормивший и воспитавший его, неспособен переживать возвышенные патриотические чувства» [11, с. 146].

Однако, наш анализ показал, что проблема «малой» родины в общей системе советского патриотического воспитания рассматривалась как второстепенная. Обычно, наряду с основными компонентами, составлявшими понятие «советский патриотизм» и имевшими ярко выраженный классовый характер, исследователи упоминали о таких его компонентах (любовь к природе родного края, к родному языку, самосознание национальной принадлежности), которые возникают в результате «длительного пребывания в той или иной среде и простого привыкания к ней».

Сегодня становится очевидным, что в ходе радикальной перестройки духовной жизни, как в послеоктябрьский период, так и в годы строительства социализма в нашей стране была нарушена преемственная связь с духовными ценностями, нравственным миром, культурным богатством и историческим опытом предшествующих поколений.

Распад Советского Союза повлек за собой изменения в структуре государственных взаимоотношений с ярко выраженным национальным самовыражением народов. Изменение мировоззренческих ориентиров повлияло на смысловую интерпретацию понятий «патриотизм», «отечество». Без патриотических чувств, мыслей, поступков человек не может быть назван гражданином в наиболее полном смысле этого слова. Именно поэтому, вполне правомерно в Законе РФ «Об образовании» в качестве одного из принципов государственной политики в этой сфере выдвинуто «воспитание гражданственности, ... любви к Родине» [7, с. 4]. Идея воспитания патриотизма и гражданственности приобретает сегодня государственное значение. 16 февраля 2001 года Постановлением Правительства Российской Федерации принята Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Программа, ориентированная на все социальные слои и возрастные группы граждан России, определяет основные пути развития системы патриотического воспитания граждан, её основные компоненты, позволяющие формировать готовность российских граждан к служению Отечеству.

Отечественная культурно-педагогическая традиция свидетельствует о том, что значительное влияние на эволюцию рассматриваемой идеи оказал общепризнанный воспитательный идеал, который прослеживается с древнейших времен. На основе проведенного нами анализа понятия «патриотизм» мы обобщили качества патриотизма в таблице 1.

В таблице значками (*) отмечены доминирующие качества, а значками (+) – те из них, которые, так или иначе, проявляют себя.

Характеристика качеств патриотизма

Ф.И.О. отечественных педагогов, деятелей	Качества патриотизма						
	Любовь к родине, к родным местам, родному языку	Уважение и знание истории своей Родины, традиций, культуры, обычаев народа. Народ- ность	Нацио- нальное самосоз- нание на основе уважения к другим. Толерант- ность.	Стрем- ление посвя- щать свой труд, силы и способ- ности расцвету Родины	Любовь к чело- веку, уважение челове- ческого досто- инства. Любовь к челове- честву	Воспитание «добрых граждан» полезных Отечеству; высоко- нравствен- ных, высоко- образо- ванных граждан «Истинных сынов Отече- ства». Забота об интересах Родины.	Стремление к отстаи- ванию чести и достоин- ства Родины, готовность защищать её. Предан- ность, верность, граждан- ственность.
Вл. Мономах	*	*		+	+	+	*
Ломоносов М. В.	*	*	*	*		*	+
Новиков Н. И.	*	*	+	*		*	+
Радищев А. Н.	*	*	*	*		*	+
Фонвизин Д. И.	*	*		+		*	+
Ушинский К. Д.	*	*	*	*	*	*	+
Белинский В. Г.	*	*	+	*	*	*	+
Аксаков К. С.	*	*	+	*		+	+
Бунаков Н. Ф., Водовозов В. И., Сорока-Росинский В.Н., Семёнов Д. Д.	*	*	+			*	*
Толстой Л. Н.	*	+			*		
Соловьев В. С.		*			*	+	
Карамзин Н. М.	*	+				*	
Добролюбов Н. А.	*	+			*		
Луначарский А. В.		+		+			*
Ленин В. И.	+	*		+			*
Крупская Н. К.	+	+		+			*
Макаренко А. С.	*	+		*			*
Шацкий С. Т.	*	+					*
Груздев П. Н.	*						*
Сухомлинский В. А.	*	*	*	*	*	+	*
Ильин И. А.	*	*	+		*		*

Подлинный патриотизм основывается на глубоком понимании прошлого, т.к. почерпнутый в прошлом опыт может помочь в созидании будущего.

Бібліографічний список

1. Белинский, В.Г. Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский. – М. : Педагогика, 1982. – 287 с.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Гл. ред. А.М. Прохоров М., 1975. – Т.19. – 548 с.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М. : Русский язык, 1989. – 693 с.
4. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 1997. – 217 с.
5. Кравцев, И.Е. Пролетарский интернационализм, отечество и патриотизм / И.Е. Кравцев. – Киев, 1965. – 392 с.
6. Лихачёв, Д.С. Земля родная / Д.С. Лихачёв. – М., 1983. – 256 с.
7. О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая школа, 1996. – 64 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961 / Ред. кол. А.М. Арсеньев и др. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
9. Радищев, А.Н. Беседа о том, что есть сын Отечества / А.Н. Радищев // Избранные сочинения. – М., 1952. – 288 с.
10. Советская историческая энциклопедия: в 15 т. / Гл. ред. Е.М. Жуков. – М., 1967. – Т.10. – 1040 столб.
11. Сухомлинский, В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников / В.А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 148 с.
12. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений: в 14 т. / Л.Н. Толстой. – М.: Гослитиздат, 1951. – Т.13. – С. 243-250.
13. Ушинский, К.Д. Проблемы русской школы. Избр. пед. соч.: в 2 т./ Под ред. А.И. Пискунова. М.: Педагогика, 1974. – Т.2. – 438 с.
14. Якобсон, М.А. Теория и практика нравственно-гражданского воспитания старшеклассников в России и США в 80-90 гг. XX века / М.А. Якобсон : дис... канд. пед. наук. – Ставрополь, 1997. – 182 с.

This article is presenting historical analysis of the concept “patriotism” from ancient to modern times. It contains a number of standard definitions of the concept “patriotism” which are presented in the literature. The aspects of patriotic education in the history of pedagogy and education are discussed. The paper describes characteristics of patriotism in the works of Russian educators and researchers.

Key words: *the patriot, patriotism, the citizen, love of the country, “a true son of Fatherland”, ethnicity, homeland, Fatherland.*

УДК 378.147

Кравець Н. Б.*

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ САМОВИХОВАННЯ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються особливості розвитку рефлексії. Звертається увага на ефективність застосування рефлексії під час вивчення самовиховання і саморозвитку особистості у студентів – майбутніх психологів у виробничій сфері.

Ключові слова: рефлексія, самовиховання і саморозвиток особистості, розвиток рефлексії.

Сучасний етап культурно-історичного розвитку суспільства, глобальні процеси інтеграції та диференціації в галузі освіти та науки, інформаційно-технологічний бум у виробничій сфері спричинили потребу в модернізації системи освіти, в тому числі і психологічної. Ціллю сучасної

* © Кравець Н. Б., 2012

освіти є виховання особистості, що здатна до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку. Це потребує дослідження проблеми підготовки майбутніх спеціалістів, у тому числі психологів у виробничій сфері, для праці в сучасних умовах, реалізації головної мети – розвитку особистості, яка володіє не тільки системою знань, але і системою вмінь, що забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції. Забезпечення суспільства психологами, які володіють знаннями та вміннями як на рівні вузькопрофесійної, так і загальнонаукової методології, мобільні та варіативні у розв'язуванні нових психологічних і соціально значущих завдань, внутрішньо мотивовані до професійного та особистісного саморозвитку, стає дедалі актуальнішим завданням та засобом вирішення системи питань підготовки психологів у виробничій сфері. Сучасний професіонал має володіти глибокими системними знаннями, гнучкістю, багатомірністю та перспективністю мислення, вмінням проектувати варіативні схеми розв'язання проблемних ситуацій, що дозволяє особистості активно діяти в професійному просторі, ефективно моделювати явища дійсності і пропонувати власні оригінальні рішення їх оптимізації. Викладачі ВНЗ повинні створити усі умови для формування компетентного фахівця своєї справи.

Вирішенню поставлених завдань під час підготовки психологів у виробничій сфері сприяє вивчення студентами навчальної дисципліни самовиховання і саморозвиток особистості, що передбачає рефлексію, яка відіграє провідну роль у процесі професійного становлення та особистісного зростання майбутнього психолога, є базовим механізмом саморегулювання навчально-професійної діяльності, формування професійно-психологічного мислення та компетентностей студентів і активізує їх творчу позицію, досконале оволодіння навчальним матеріалом, здатність здійснювати особистісний саморозвиток та самовиховання.

З огляду на вищезазначене, проблема розвитку рефлексії в студентів стала об'єктом нашого наукового зацікавлення. Для з'ясування сутності рефлексивних вмінь ми вважаємо за необхідне проаналізувати поняття «рефлексія», розглянути деякі підходи до дослідження феномену рефлексії.

У широкому розумінні рефлексія – це міркування, самовладання, осмислення, самоаналіз своєї діяльності в системі відношень зі світом, у якому живе особистість. Проблема рефлексії розглядається у різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці. Спектр змісту поняття «рефлексія», достатньо широкий: самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самосвідомість, роздуми, обмірковування своїх дій тощо. Дане поняття виникло у філософії й означало процес міркування індивіда про те, що відбувається у власній свідомості. Термін «рефлексія» в науку ввів Р.Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись від зовнішнього, тілесного [2]. З точки зору історії філософії відбувався розвиток поняття рефлексії від «джерела ідей» у філософії просвітництва (Г. Лейбніц, Д. Локк, Б. Спіноза, Д. Юм), «методу мислення» у німецькій класичній філософії (Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте) до розуміння рефлексії як загальної категорії різних галузей філософського знання (А.Я. Большунов, В.А. Молчанов, Н.М. Трофімов, М.А. Розов) [1]. Проблематиці рефлексії присвячена значна кількість філософських досліджень (А.С.Арсеньєв, Е.В.Ільєнков, В.А. Лекторський, В.О. Лефєвр, А.П. Огурцов, П.Тейяр де Шарден та ін.). У філософії «рефлексія» є формою теоретичної діяльності суспільно-розвиненої людини, що направлена на обмірковування своїх особистих дій та їх законів, діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини. Виявлено, що проблема рефлексії у філософії найбільш інтенсивно розроблялась у трьох напрямках: під час вивчення теоретичного мислення, процесів комунікації, що пов'язані з необхідністю розуміння та координації дій учасників цих процесів, під час вивчення само-свідомості [10]. У сучасному філософському розумінні рефлексія трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів

пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [11].

Психологія розглядає рефлексію як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього світу, стану психічних процесів. Рефлексія – не тільки знання й розуміння самого себе, але й встановлення того, як інші розуміють і сприймають його особистість, емоційні реакції і когнітивні уявлення. Це «процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного» [7]. У психології дослідження рефлексії виконувались у таких напрямках: під час розробки методологічних питань вивчення рефлексії, де рефлексія розглядається як категорія самосвідомості, обґрунтовується її зв'язок з діяльністю та пропонується схема рефлексивної діяльності (О.С. Анісімов, В.Я. Вазіна, Г.П. Щедровицький); у ході експериментального вивчення рефлексії в рамках дослідження теоретичного мислення (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, А.З. Зак, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн та ін.). У психологічних дослідженнях дана категорія розуміється як фундаментальна здатність свідомої істоти бути у відношенні до особистої свідомості, мислення, умов та способів здійснення життєдіяльності (С.Л. Рубінштейн, Б.Д. Ельконін) [4]. У психології вивчення даного феномену здійснюється у зв'язку з обґрунтуванням закономірностей теоретичного мислення (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.З. Зак, Л. В. Занков, Ю.І. Машбиць, І.М. Семенов, С. Ю. Степанов, Ю.М. Швалб); для пояснення процесів комунікації та кооперації (М.Г. Алексеев, І.С. Кон, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, А.Т. Тюков, Г.П. Щедровицький); у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.І. Гуткіна, В.К. Зарецький, А.В. Захарова, Б.В. Зейгарник, О.Л. Кононко, А.І. Ліпкіна, О.Р. Новікова, Н.І. Пов'якель, В.О. Семиченко, С.П. Тищенко, А.Б. Холмогорова, Г.А. Цукерман). Педагогіка відносить рефлексію, як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, до загальнонавчальних умінь, що пов'язані із самопізнанням, самоаналізом, самоконтролем власних дій і які є обов'язковими для оволодіння учнями та студентами [6]. У межах педагогіки рефлексія досліджувалась К.В. Вербовою, І.Ф. Ісаєвим, І.І. Казімірською, Б.П. Ковалевим, С.В. Кондратьєвою, В.А. Кривошеєвим, Ю.Н. Кулюткіним, Л.М. Перміною, Є.Б. Петрушихіною, В.А. Сластьоніним, Г.Н. Сухобською та ін. Висновок, що впливає з досліджень названих авторів, такий: якщо аналізувати педагогічний процес у контексті «суб'єкт-суб'єктної парадигми» (А.А. Бодалев, Г.А. Ковальов та ін.), то результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується завдяки рефлексивним процесам [5]. Аналіз досліджень за названими напрямками сприяв усвідомленню специфіки поняття «рефлексія» у сфері педагогічних знань: рефлексія – мисленнево-діяльнісний чи чуттєво-усвідомлюваний процес самосвідомості суб'єктом своєї діяльності. Аналіз зарубіжної літератури з проблеми професійної рефлексії показує, що в цілому сучасні розробки стосуються механізмів функціонального навантаження рефлексії, виявлення її місця та ролі у різних сторонах педагогічної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її цілеспрямованого розвитку (М. Ван Манен, К. Цейхнер, Д. Лістон, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, К. Кларк, П. Петерсон, Ф. Фуллер) [8].

Розгляд рефлексії у різних галузях науки дозволяє нам акцентувати увагу на сутнісних характеристиках даного феномену, означеного в цілому як важлива здатність окремого індивіда, соціальної групи знаходитись у відношенні не тільки з собою, зі здійснюваною діяльністю, але й зі соціокультурним оточенням.

Мета статті: розкрити особливості застосування рефлексії студентами у процесі вивчення самовиховання і саморозвитку особистості та її вплив на формування компетентностей майбутніх психологів.

Виходячи з аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, необхідність розвитку рефлексивних вмінь у процесі професійної підготовки психологів зумовлюється такими причинами: взаємодіючи з клієнтами, психолог постійно стикається з новими проблемами, ситуаціями, конфліктами, що потребують швидкого та ефективного їх вирішення. У контексті нашого дослідження важливе значення має розгляд питання про взаємозв'язок діяльності студентів з рефлексією, котра спрямована на розвиток самосвідомості, осмислення й орієнтацію дій суб'єкта (інтелектуальна рефлексія), на самоорганізацію, рух через самопізнання й самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, своєї мислительної діяльності, цілісного «Я» (особистісна рефлексія), і через осмислення (аналіз) людиною особистості й діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідображення суб'єктами одне одного (міжособистісна рефлексія) з виходом на рефлексивну позицію студента.

Реалізація змісту рефлексивної підготовки студентів – майбутніх психологів докладно та послідовно здійснюється під час вивчення навчальної дисципліни самовиховання і саморозвиток особистості, який включає систему знань, необхідних для формування рефлексивних умінь, та систему рефлексивних умінь в галузі рефлексії та професійного рефлексивного спілкування психолога. Набуття знань та розвиток рефлексивних вмінь майбутніх психологів відбувається при застосуванні різних методів та засобів, а також різноманітних форм організації навчально-пізнавального процесу, таких як лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття, тренінги, самостійна та самоосвітня роботи, індивідуальні та групові консультації тощо.

Відсутність жорсткої регламентації в організації взаємодії з клієнтами та перехід до суб'єкт-суб'єктних відношень потребують від психолога прояву рефлексивних умінь у професійній діяльності. Г.П. Ковальов та інші автори пов'язували розвиненість рефлексивних уявлень спеціаліста зі ступенем виразності таких параметрів особистості як розвиток здатностей до ідентифікації та емпатії, адекватність уявлень, адекватність самооцінки [3]. Тому рефлексивна підготовка майбутніх спеціалістів передбачає таку її організацію, яка сприяє формуванню професійно-важливого рівня знань про рефлексію та розвиток рефлексивних умінь. Рефлексивна підготовка студентів є частиною навчального процесу та має свою ціль, змістовні компоненти, означену структуру, механізм функціонування. Цілями рефлексивної підготовки студентів-психологів є: формування базових знань про рефлексію; розвиток основних рефлексивних умінь; стимулювання процесу особистісного та професійного самовизначення майбутнього спеціаліста. Загальні цілі рефлексивної підготовки розгортаються у системі конкретних завдань: сформуванню базові знання стосовно професійної рефлексії; навчити проводити аналіз особистої думки про себе та свою діяльність, співвідносити її з думкою клієнтів, колег та інших людей, а також мотивацію їх вчинків; навчити студентів неупереджено оцінювати свої можливості та здатності; навчити студентів прийомам вдосконалення своїх рефлексивних умінь; розвинути навички міжособистісного спілкування у малих і великих групах, в колективах.

Навчальна рефлексія в більшій мірі упорядкована змістом і особливостями навчального процесу і тому піддається зовнішньому впливу, зміні, коригуванню. Процесом становлення рефлексивної позиції студента можна і потрібно управляти. Рефлексія на перших етапах свого становлення припускає цілеспрямовану її організацію педагогом, що постійно і грамотно прилучає студентів до самоаналізу навчальної діяльності і формування її компонентів, прагне викликати їх на міркування, формує здатність подивитися збоку на свою діяльність. Кожному студенту внутрішньо властива здатність цілеспрямованої рефлексії, в інтересах викладача допомогти йому знайти і реалізувати таку здатність. Тобто завданням викладача є створення для студента «рефлексивного простору», що дозволить

йому абстрагуватися від своєї предметної діяльності, «зупинити мить», побачити власну навчальну діяльність немов би збоку, спробувати проникнути в її сутність і осмислити своє призначення в ній. В.Слободчиков і Є.Ісаєв підкреслюють, що необхідним і першим етапом у становленні рефлексивної позиції є самосвідомість, або усвідомлення самости. Рефлексія як практика свідомості виявляє себе як різного ступеня і глибини усвідомлення власної суб'єктивності [9].

Виходячи з розглянутих теоретичних положень і аналізу власного досвіду, ми визначаємо такі ознаки розвинутої рефлексивної позиції студента в навчальній діяльності: усвідомлення студентом особливостей рефлексивної діяльності; усвідомлення студентом себе як суб'єкта рефлексивної діяльності; прагнення студента до самопізнання, націленість на пізнання своїх навчальних можливостей і здібностей та порівняння їх із вимогами навчальної діяльності; здатність до самоспостереження в процесі здійснення рефлексивної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції; аналіз результатів зрушень у навчальній діяльності, наявність адекватної оптимістичної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, оцінки іншими її результатів.

Розглянемо структурні елементи рефлексивної підготовки студентів – майбутніх психологів, які ми застосовували під час вивчення самовиховання і саморозвитку особистості. Загальні знання про рефлексію: знання сутності рефлексії, психологічних та педагогічних підходів до її вивчення; різних видів рефлексії та форм її проявів; способів оволодіння різними видами рефлексії; уявлення щодо рефлексивно-перцептивного аналізу; сутності та компонентів рефлексивної діяльності, її засобів та способів; сутності професійної рефлексії психолога; методів вивчення та розвитку рефлексії; сутності емпатії, способів її вираження та оволодіння нею; уявлення про емпатичні здатності; емпатичне відношення та емпатичне розуміння. Знання щодо професійного рефлексивного спілкування психолога: знання особливостей професійного спілкування психолога; особливостей рефлексії у спілкуванні; сутності професійно-рефлексивного спілкування психолога, його способів, етапів, стилів; ролей, позицій у спілкуванні тощо.

Рефлексія сприяє якісному та міцному оволодінню знаннями та усвідомленому їх застосуванню при вирішенні практичних завдань. Загальні рефлексивні вміння: ставити реальні цілі як основу для оцінки результативності своїх професійних дій; прогнозувати наслідки своїх професійних дій, здійснювати контроль та самоконтроль; адаптувати, доповнювати чи змінювати план, програму, форми та методи роботи відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів; усвідомлювати виконану діяльність, самокритично відноситись до неї; оцінювати та підводити підсумки досвіду своєї практичної роботи і використовувати у своїй практиці досвід своїх колег; проявляти високу професійну готовність під час виконання своїх обов'язків за будь-яких обставин. Уміння професійного рефлексивного спілкування психолога: аналізувати свої особисті думки, дії, психологічний стан та усвідомлювати уявлення інших людей про себе; оцінювати стан та проблемну ситуацію іншої людини і приймати його позицію; здійснювати емпатичне розуміння, володіння комунікативними та організаторськими здібностями; аналізувати та "володіти" ситуацією: підтримувати благонадійний психологічний клімат, створювати робочий настрій; враховувати у процесі роботи етичний аспект своїх дій. Отже, рефлексивні вміння – це професійні якості спеціаліста, що характеризують його діяльність за самоаналізом, самовдосконаленням та глибоким зануренням у життєві ситуації, які пов'язані з виконанням професійних обов'язків. Актуальність розвитку рефлексивних вмінь у процесі підготовки студентів обумовлена потребою суспільства у спеціалісті, який володіє рефлексивними вміннями; необхідністю комплексного підходу, узагальнюючого та систематизуючого наявний теоретичний та практичний потенціал професійної підготовки.

Вивчаючи самовиховання і саморозвиток особистості, студенти роблять висновок, що однією з головних ознак рефлексії є її орієнтація на навчальну діяльність, котра розуміється як спрямованість мислення студента на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та її результатів. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то рефлексія навчальної діяльності – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, обговорення із собою власного досвіду навчання, реального й уявного. Під рефлексивною позицією можна розуміти позицію так званого рефлексивного виходу стосовно власної навчальної діяльності, коли сама ця діяльність виступає для студента особливим предметом аналізу, осмислення й оцінки. Необхідно зазначити, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений колективним характером навчальної діяльності, тому що студент пізнає себе в навчанні, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з іншим. Студенти повинні володіти рефлексивними навичками в повсякденному житті, вміти аналізувати свої дії, планувати їх, бути здатними пояснювати свої та чужі вчинки, співставляти мету діяльності та результат.

Діяльність психологів у сучасному суспільстві вимагає особливих умінь, насамперед, рефлексивних. Особлива увага до поняття «рефлексія» детермінована розвитком суспільного життя, потребою особистості у розумінні, оцінюванні самого себе. Психологічна рефлексія є невід'ємною частиною роботи психолога. Вона являє собою співвіднесення себе і можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає професія психолога. Розвинута здатність до психологічної рефлексії є передумовою самовиховання психолога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бугенко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі // Психологія і суспільство, 2003. – № 4. – С. 45.
2. Кант И. Сочинения. М. : Политиздат, 1966. – Т. 6. – 590 с.
3. Ковалев Г.А. Основные направления исследования методов активного обучения в странах Запада // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С. 28–34.
4. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – С. 255.
5. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В.А. Попов, А.В. Коржуев. – М.: Узд-во Моск. ун-та, 2000. – 432 с.
7. Психология. Словарь. /Под ред. А.В. Петровського и М.Г. Ярошевского. – М. : ИПЛ, 1990. – 702 с.
8. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М. : МГУ, 1985. – 128 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа Пресс, 1995. – 383 с.
10. Философский словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1993. – 840 с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

At the article considered features of reflection. Attention is paid to the effectiveness of reflection in learning as education and as personal development in students who are psychologists in future of in manufacturing sector.

Key words: reflection, as education and as personal development, development of reflection.

УДК 37.091.267.012:303.446](477)“19”

Леонтьєва І. В.*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІДЕЙ ПРО ШКІЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Стаття присвячена проблемі дослідження індивідуально-психічних особливостей школярів на основі аналізу наукових ідей вітчизняних учених, висловлених у зазначений період.

Ключові слова: індивідуально-психічні властивості учнів, шкільні характеристики, І. Сікорський, П. Лесгафт, Г. Россолімо, О. Лазурський.

Планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів, їх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, особливостей інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту та характеру (тобто індивідуалізація навчання [3, с. 332]) дає змогу досягти оптимального педагогічного впливу на учня, «створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожної дитини, передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей задля забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості, керівництво розвитком дитини на основі глибокого знання її особистості та умов життя» [Там само]. Тому питання вивчення особливостей особистості учня є постійно актуальним у педагогічній теорії та практиці.

Історіографічний аналіз психолого-педагогічної та історико-педагогічної літератури засвідчує, що останніми роками в Україні та у ближньому зарубіжжі, зокрема в Російській Федерації, посилюється інтерес до вивчення історії психолого-педагогічних досліджень дитинства, до аналізу їх теоретико-методологічного змісту й здобутих результатів, до визначення впливу на загальний розвиток освіти, а також до висвітлення наукового внеску видатних представників цієї галузі. Зокрема дослідники К. Котова, В. Рибалка, Г. Балл, І. Соловійова, Л. Кулешова, В. Аншакова вивчають цей спадок в контексті психології особистості. Н. Дічек, Л. Березівська, В. Лук'янова, Т. Козлова, О. Романов актуалізують зазначені ідеї для виокремлення експериментально-педагогічних засад індивідуалізації та диференціації освіти. С. Пірожак, М. Сенченков розглядають вітчизняні психолого-педагогічні дослідження крізь призму впливу ідей зарубіжної експериментальної педагогіки на вітчизняну тощо.

Найбільш ґрунтовною спробою проаналізувати феномен шкільних характеристик (щоправда в контексті російської наукової спадщини) як результат цілеспрямованого вивчення особистості дитини є дослідження І. Страхова (1947) [16]. Проте, проблема вивчення особистості школяра і аспектів його життя та створення відповідної системи практико орієнтованих психолого-педагогічних знань вітчизняними науковцями кінця ХІХ – початку ХХ ст. потребує більш ґрунтового дослідження і аналізу з сучасних науково-інтерпретаційних позицій. Актуальність проблеми шкільних характеристик для педагогічної науки й практики й зумовили вибір мети статті – проаналізувати ідеї вітчизняних учених зазначеного періоду про вивчення особливостей становлення і розвитку особистості дітей через складання й аналіз їхніх характеристик.

Питання шкільних характеристик, складених за результатами вивчення індивідуальних особливостей дітей (своєрідності їх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру [3, с.332]) стало особливо актуальним, починаючи з другої половини ХІХ ст.. Модернізаційні процеси, викликані бурхливим соціально-економічним, політичним та науково-технічним прогресом кінця ХІХ ст., висунули нові вимоги до людини, її особистісних якостей, знань та умінь, що актуалізувало потребу в розширенні знань

* © Леонтьєва І. В., 2012

про учня й способи його підготовки до життя в суспільстві. Вирішення поставленого завдання стало можливим завдяки результатам низки досліджень в галузі дитячої характерології, які збагатили науку вірогідним, обґрунтованим знанням про шляхи і методи цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість учня.

Вважаємо доцільним наголосити на відмінності у розумінні поняття «шкільна характеристика» в досліджуваній період як опису індивідуально-психічних особливостей школярів та сучасного його трактування як «офіційного документу, що містить оцінку ділових та моральних якостей окремого учня» [2, с. 352].

Ґрунтовний аналіз з історії розвитку характерології (вчення про характери – сукупність відносно сталих індивідуальних психічних рис людини, що виявляються в її поведінці, діяльності, ставлення до суспільства, колективу, самої себе) [1, с. 353] здійснив О. Лазурським у 1906 р. [7]. На думку ученого, перша типологія характерів належала Платону, який виділив 5 типів людських характерів. Наступну спробу описати найбільш поширені в суспільстві типи людей здійснив Теофраст у трактаті «Характери», який тривалий період вважався класичним твором з цієї проблеми [7]. Першою науковою класифікацією характерів став перелік основних душевних властивостей, складений Ф. Галлем та його послідовниками (Шпурцгейм та інші) (1810-1820).

Перші вітчизняні дослідження в сфері характерології було проведено наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Спочатку проблемою вивчення особистості зацікавились лікарі та психіатри – В. Бехтерев, С. Корсаков, І. Сікорський, І. Сеченов, І. Павлов, В. Чиж. Вони першими стали проводити систематичні спостереження за особистістю пацієнта в клінічних умовах, вивчати історію його життя аби краще зрозуміти поведінку. У центрі уваги психіатрів постали особливості особистості, питання виявлення її найзагальніших рис, властивих людям, тобто характеристик, притаманних більшості, вивчення та опису розмаїття людських типів та характерів, складання їх класифікацій та окреслення сфер використання отриманих знань [9, с. 338].

В останній третині ХІХ ст. поширюються й активізуються спроби психологічного вивчення особистості учнів, зростає кількість робіт з дитячої та педагогічної психології, серед яких праці П. Каптерева, О. Лазурського, М. Ланге, П. Лесгафта, О. Нечаєва, М. Румянцева, І. Сікорського та інших. Широке обговорення проблем дитячої характерології відбувається під час Всеросійських з'їздів з педагогічної психології та експериментальної педагогіки (1906, 1909, 1910, 1916).

Зважаючи на важливість розгляданого питання, на І Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (1910) було представлено цілу низку доповідей (В. Кащенко, О. Лазурський, О. Нечаєв, Г. Россолімо), присвячених вивченню індивідуальних особливостей дитини. Головним завданням проголошувалося нагромадження вірогідних, науково зареєстрованих та експериментально перевічених фактів про дитину: «В інтересах виховання потрібно й навіть необхідно робити точні записи, детальні характеристики й описи задатків, здібностей й талантів дітей, а також їх характерів, – писав О. Нечаєв. – Це важливе питання найближчого майбутнього в школах, сім'ях, житті, основне питання виховання» [10, с.15].

У розробленні проблеми шкільних характеристик досліджуваного періоду вітчизняні вчені нагромадили значний досвід і щодо прийомів та способів їх складання, і щодо їх змісту. Характеристики учнів у працях І. Сікорського, П. Лесгафта, О. Лазурського, Г. Россолімо значно відрізняються одна від одної і поставленими завданнями, і методами їх реалізації. Аналіз поглядів учених на дитину, її природу та можливості цілеспрямованого вивчення, на нашу думку, дає підстави для визначення загальних тенденцій розвитку характерології у досліджуваній період.

Одним з перших серед вітчизняних учених [2] дослідження особливостей учнів для оптимізації процесу навчання здійснив І. Сікорський (1842-1919). Він стверджував: «Дітей потрібно знати ..., – знання покаже шлях здорового виховання» [14, с. 6]. Зацікавившись проблемою стомлюваності учнів гімназії у процесі розумової праці, учений організував (1879) цілеспрямований психолого-педагогічний експеримент з вивчення змін у розумовій діяльності учнів

протягом шкільних уроків через дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів [2, с. 37]. Отримані результати не лише переконливо доводили наявність індивідуальних відмінностей учнів та їх вплив на результативність розумової діяльності, але й допомагали визначити шляхи і можливості удосконалення навчального процесу, актуальні й донині, зокрема, проведення диктантів в першій половині навчального дня [13, с.42] Пізніше, у 1880 р., перебуваючи у відрадженому до Вольської військової прогімназії для важковиховуваних дітей (Саратовська губернія), І. Сікорський здійснив ще одне масштабне дослідження учнів (150 осіб). Спостерегаючи за станом їхнього фізичного, розумового та морального розвитку та фіксуючи дані про їхні фізичні та психічні властивості й особливості, знайомлячись з обставинами життя гімназистів, вивчаючи шкільну документацію та створюючи психологічну біографію кожного вихованця, учений складав типологічні характеристики учнів. Результати спостережень він виклав у доповіді «Про дітей, важких у виховному сенсі», проголошеній на IV Міжнародному конгресі з гігієни в м. Женева (1882). Наголосимо, що в своїй дослідницькій роботі учений прагнув збирати якомога ширше коло різноманітних відомостей про учнів, не обмежуючись лише спостереженням за їхніми фізичними особливостями та психічним станом.

Намагаючись знайти засоби, що можуть уповільнити розвиток негативних проявів особистості, І. Сікорський досліджував особливості нервово-психічного розвитку хлопчиків-прогімназистів, з'ясовував основні причини відхилень у розумовому розвитку та визначав умови, що сприяли б його гармонізації. У контексті дослідження І. Сікорський запропонував такий план вивчення дитини: 1) інстинктивне життя; 2) воля і рух; 3) розум і пам'ять, тямущість, допитливість; 4) почуття; 5) складний душевний стан, особистість, індивідуальність [13, с. 35]. Ця схема була покликана допомогти у визначенні й вимірюванні успіхів і затримок у її розвитку: «Істинний план спостережень та педагогічних впливів повинен обіймати всі сторони душі дитини, – писав І. Сікорський, – вони мають суттєве значення як для здоров'я, так і для правильного розвитку характеру. Вони повинні бути враховані й саме з них потрібно починати педагогічні впливи» [15, с. 5].

Подальший істотний розвиток проблема вивчення характерів школярів отримала в працях П. Лесгафта (1837-1909). Як і у І. Сікорського, дослідження П. Лесгафта «Шкільні типи» (1910) [8] виходило за межі суто емпіричного опису наявних психічних якостей, спостережень якими займався автор, і була більше орієнтована на педагогічну практику, ніж на створення теоретичної системи типології характерів. Спільним для обох дослідників вважаємо визнання провідної ролі виховання у формуванні характеру дитини, можливості цілеспрямованого педагогічного впливу на неї, який має здійснюватися з урахуванням особливостей учня й умов його розвитку. У своїх дослідженнях П. Лесгафт не просто описав деяку суму рис та якостей характеру школяра, а й визначив їх походження і ті педагогічні умови, що зумовили їх появу [8, с. 27-64].

На відміну від І. Сікорського, П. Лесгафт вивчав нормальних у відношенні психічного розвитку дітей. Він виділив три ступеня в розвитку школярів, диференціюючи їх за рівнем розумового та морального розвитку. Характерним для першого ступеня учений вважав незначний розвиток свідомості, розумових і моральних якостей особистості дитини. На другий щабель розвитку поставив дітей, у яких спостерігається деяка односторонність в моральному та розумовому розвитку, а розвиток на рівні третього ступеня характеризував високоморальною поведінкою й розвинутою свідомістю [8, с. 33-38]. Кожному з цих ступенів розвитку учня, П. Лесгафт поставив у відповідність два психологічних типи – лицемірний і м'яко-забитий, честолюбний і злісно-забитий, добросердечний та пригнічений, – які, в свою чергу, також поділяються за ступенем активності ще на дві інші групи. До першої групи шкільних типів – діяльнісно-активних – він відніс лицемірних, честолюбних та добросердечних типів, а до другої – інертно-пригноблених – м'яко- та злісно забитих й пригнічених [8, с. 38-39].

У «Шкільних типах» П. Лесгафт дав детальний опис та аналіз виділених типів, звертаючи увагу на їх узагальнений характер: «Описані типи становлять щось інше, як абстрактні образи

тих приватних форм або проявів, з якими діти з'являються в школі; зрозуміло, якого важливого значення для вихователя набувають ці форми й прояви, коли він з'ясує для себе значення їх і ту ідею, яка лежить в основі цих форм і проявів, і яку вони здійснюють» [8, с.129]. На нашу думку, П. Лесгафт, у своїй праці продовжує розпочату І. Сікорським роботу з розроблення методики складання шкільних характеристик, так само підкреслюючи значущість методу педагогічного спостереження, натомість, оминаючи увагою процедуру й технологію його проведення. Проте відсутністю такого роз'яснення жодним чином не можна йому дорікнути. Мета спостережень ученого – (виявлення й аналіз найбільш характерних рис і якостей особистості школяра та педагогічних умов, що зумовлюють їх появу) абсолютно прозора, а їх продуктивність підтвердилась якістю створених характеристик. Щодо недоліків шкільних характеристик П. Лесгафта, їх детально проаналізував у своїй роботі І. Страхов. До основних прорахунків він відніс слабкість психологічного аналізу, відсутність психологічного мотивування наведених фактів і як наслідок – нечіткість структури та системної єдності, недостатньо планомірний та систематичний опис кожного дитячого типу [16, с. 138-143].

Шкільні характеристики П. Лесгафта дійсно не є вичерпними, хоча дитячі типи представлені досить різноманітно в кількісному і якісному відношенні, ця типологія надала важливий матеріал для подальших розвідок в галузі дитячої характерології, здійснених О. Лазурським, А. Неклюдовою, М. Румянцевим.

Ідеї Г. Россолімо (1860-1928) про учнівські характеристики викликали в освітянській спільноті початку ХХ ст. значний резонанс. Він став на довгі роки визнаним експертом у галузі вітчизняної характерології. До його ідей звертались вітчизняні вчені – М. Басов, М. Румянцев, Г. Трошин, Г. Челпанов, та зарубіжні – Ф. Баумгартен, Ф. Гізе, Р. Куве (Німеччина), А. Джемеллі (Італія), Е. Клапаред (Швейцарія), П. Раншбург (Угорщина), К. Хуаррос (Іспанія) та інші.

Г. Россолімо вважав за необхідне використовувати у розв'язанні проблем виховання дитини дані усіх різноманітних наук про людину та наголошував на здобутті психологічної освіти педагогами [11; 12].

Учений прагнув розробити такий метод вивчення особистості дитини, який давав змогу виявляти рівень її інтелектуального розвитку як чинник диференціації учнів у процесі навчання. Свій метод він назвав методом «психологічних профілів», тобто вивчення складу особистості за допомогою спеціально підібраних задач-тестів [12, с.24-25].

Г. Россолімо виділив для дослідження 11 таких психічних процесів: увага, воля, точність сприйняття, запам'ятовування зорових вражень, елементів мови, чисел, усвідомленість, комбінаторна здатність, кмітливість, уява, спостережливість. Психічні процеси Г. Россолімо виявляв шляхом дослідження варіантів їх поєднань, наприклад, вивчав увагу відносно її стійкості. Вивчення передбачало використання тестових задач: а) простих, б) за вибором, в) з відволіканням. Також учений досліджував увагу щодо її обсягу та точності сприйняття зорових вражень. Для цього використовувалися задачі на: а) послідовне впізнавання, б) одночасне судження, в) наступне відтворення і впізнавання) тощо [10, с. 5-9]. Усього таких груп психічних процесів Г. Россолімо виділив 38, проводячи з кожною близько 10 дослідів, а загальна кількість становила 380 дослідів [10, с. 7-13]. Отримані дані занесли до графічного профілю у вигляді діаграми.

Науковець розробив два варіанти складання психологічних профілів дитини – повну програму на основі висвітлення 22 психічних функцій та скорочену – на основі опису опис 11 психічних функцій. Значущим є те, що Г. Россолімо виокремив такі групи психічних функцій, які найбільше мірою відображали індивідуальні особливості учнів. Учений широко тлумачив сферу застосування розроблених ним профілів: для розробки питання про типи психічних індивідуальностей; для порівняльного вивчення одного і того ж індивідуума; для вирішення різних загальних педагогічних питань тощо [11, с. 20]. Пізніше О. Лазурський з учителями-послідовниками використав цей досвід у програмі свого дослідження, але переніс акцент з тестів на спостереження як методу отримання більш широкої і ґрунтовної інформації [5].

Г. Россолімо зосереджував науковий пошук не на створенні загальної класифікації характеристик учнів (як це зробив пізніше О. Лазурський), а на складанні «індивідуальних карт психіки» дітей [12, с. 18], аналіз яких допомагав визначити загальний рівень розвитку психіки дитини та створити її якісну характеристику. Результатом зазначених досліджень стало обґрунтування вченим поділу дітей на психотипи, за якими встановлювалися індивідуальні особливості кожної дитини, її здатність до того чи іншого виду діяльності та розроблялась індивідуальна програма подальшого навчання та виховання.

Порівнюючи ідеї дослідника з поглядами раніше згаданих у статті вчених, доходимо таких висновків: 1) розуміння проблеми психолого-педагогічного вивчення дитини у Г. Россолімо, І. Сікорського та П. Лесгафта багато в чому збігається, оскільки науковці, кожен у свій час, послідовно розробляли окремі аспекти програми багатовимірного вивчення особистості учня; 2) кожен з дослідників був глибоко впевнений у неповторності кожної окремої дитини, проте по-різному визначав ті складові, що зумовлюють її індивідуально-психічні особливості (І. Сікорський – інтелектуальні можливості, П. Лесгафт – ступінь розумового та морального розвитку та активність їх прояву, Г. Россолімо – співвідношення психічних процесів); 3) водночас усі вчені відстоювали ідеї психологізації педагогіки, використання даних всіх антропологічних наук, наукового пізнання дитини та здійснення диференційованого підходу в її навчанні й вихованні як необхідної умови вдосконалення педагогічного процесу.

Найбільш ґрунтовно вивчення школярів представлено в дослідженнях українсько-російського вченого, лікаря, психолога і педагога О. Лазурського (1874-1917). Результатом тривалих спостережень особливостей дітей стали його праці «Шкільні характеристики» (1913), «Нариси науки про характери» (1917), «Класифікація особистостей» (1922).

«Шкільні характеристики» - узагальнення та ґрунтовний аналіз спостережень, здійснених автором за хлопчиками-кадетами 2-го Петербурзького кадетського корпусу. В експерименті О.Лазурському допомагали вихователі закладу – Є. Готов, М. Кенель, С. Ліхошерстов, Л. Пальмін, П. Спірінг. Учений використав також матеріали щоденників спостережень за вихованцями Медико-виховного закладу докторів Маляревських, наданих ученому директорами Іваном Васильовичем та Катериною Хрисанфівною [5, с. 1]. Така співпраця уможливила одержання *різнобічного й репрезентативного* матеріалу для складання характеристик школярів. Адже педагоги, – на думку вченого, – «у своїх характеристиках [учнів] звертають увагу виключно на такі прояви як слухняність, правдивість, старанність, пам'ять, ігноруючи все інше» [6, с. 221], проте «спостерігати потрібно за вчинками, розмовами, ставленням до навколишнього світу, тобто, усю доступну поведінку» [6, с. 223]. Тому мету дослідження О. Лазурський визначив як «одержання повних, *фактично* [обґрунтованих здобутих на основі спостережуваних явищ – прим. І.Л.] і психологічно проаналізованих характеристик хлопчиків шкільного віку» [5, с.1], які «з одного боку, матимуть самостійне значення, окреслюючи різні типи учнів й допомагаючи з'ясувати психологічну конституцію кожного окремого типу, а з іншого – нададуть широкий матеріал для зіставлень і висновків щодо складних проявів особистості» [Там само]. Основними методами вивчення дітей були: *психолого-педагогічне спостереження* (цілеспрямоване сприймання індивідуальних психічних особливостей учня), підкріплене порівнянням проявів досліджуваних душевних властивостей: «Прийом, який може значно допомогти під час спостереження – це порівняння досліджуваних в однакових умовах об'єктів один з одним» [6, с. 245] та обґрунтований самим О. Лазурським *метод природного експерименту* (вивчення педагогічних й психологічних процесів в «природній» обстановці життя та діяльності учня) [6, с. 245].

Ще одним безумовним достоїнством вивчення дитини за О. Лазурським вважаємо розроблену ним програму дослідження з чітко окресленими основними технічними умовами її реалізації, дієвість якої була підтверджена на практиці [5].

До програми вивчення особистості О. Лазурський включив всі основні психічні функції та якості психічних процесів, а саме: відчуття, сприйняття, пам'ять, увагу, мислення, мовлення,

уяву, загальні особливості розумової сфери, почуття, пов'язані з власною особистістю, почуття по відношенню до інших людей, вищі ідейні думки, загальні особливості емоційної сфери, прийняття рішень, процес вибору і свідомі вольові зусилля [5, с. 4-7]. Кожну з функцій людини автор роз'яснив дуже докладно. Деталізованість програми дослідження дитини О. Лазурський пояснював складністю предмета вивчення і значущістю мети експериментів, розглядаючи роботу над шкільними характеристиками як один із шляхів розроблення індивідуальної характерології – науки, що вивчає душевні особливості (схильності), якими відрізняються люди одне від одного, а також взаємозв'язки між цими схильностями. Кінцевою метою характерології є «складання по можливості повної природної класифікації характерів» [7, с. 127]. О. Лазурський писав: «Необхідно шляхом тривалого, систематичного спостереження збирати характеристики, по можливості повні і фактично обґрунтовані хоча б спочатку в кількості дуже обмеженій. Коли цих характеристик набереться достатня кількість, можна буде поступово приступити до їх групування та складання класифікації характерів. І хоча цей шлях важкий і тривалий, але будь-який успіх в цьому напрямі буде, як нам здається, більше сприяти точності і плідності практичних спостережень, ніж складання якихось занадто коротких і «удобопріменімих шаблонів» [4, с. 472].

Усього дослідником було створено 11 загальних характеристик, класифікованих щодо здатності дитини пристосовуватися до обставин навколишнього середовища. У кожній характеристиці він описував близько 20 різних особливостей школяра, групуєчи і зіставляючи їх у такий спосіб: 1) характеристики фізичного стану – зріст і особливості дозрівання дитини, статура, фізична витривалість, працездатність, зовнішній вигляд; 2) характеристики рухової сфери – рухливість, координація, спритність рухів тощо; 3) характеристика домінуючого емоційного стану і характер його мінливості; 4) увага (на уроках); 5) пам'ять – її прояв у навчальній та позакласній роботі; 6) спостережливість, багатство сприйняття; 7) фантазія; 8) почуття – у ставленні до себе (самооцінка) та інших людей; 9) вищі ідейні почуття (естетичне, інтелектуальне, моральне); 10) інтереси – їх широта і рівень свідомості; читацькі інтереси; 11) мислення (особливо – судження); 12) мова; 13) вольові якості; 14) ставлення до старших (особливо – до вчителів, до батьків); 15) ставлення до товаришів; 16) манера тримати себе; 17) підготовка уроків; 18) ставлення до шкільних занять і обов'язків; 19) догляд за собою, побутові звички; 20) психологічні прояви статевого дозрівання [5, с. 148-202].

Шкільні характеристики О. Лазурського стали внеском у розкриття особистості дитини на основі детальних описів її психологічних особливостей. Для наукового підходу вченого визначальним стало вивчення й аналіз широкої суми одержаних фактів.

З позицій сучасного розвитку педагогічної й диференціальної психології, програма О. Лазурського багато в чому застаріла за своїм змістом, проте цікава в методичному відношенні. Складаючи «повні, фактично обґрунтовані і психологічно проаналізовані характеристики хлопчиків шкільного віку», з'ясовуючи шляхом тривалих планомірних педагогічних спостережень «психологічну конструкцію даної особи», О. Лазурський ніби торував шлях до впровадження психолого-педагогічного супроводу учнів у навчально-виховному процесі та поширення серед освітян ідей про диференціацію та індивідуалізацію шкільної освіти.

Підсумуємо внесок ученого у розроблення проблеми шкільних характеристик:

1. Передбачене концепцією О. Лазурського, дослідження поєднувало використання методів спостереження та природного експерименту, що забезпечило об'єктивність одержаних результатів.
2. Визначена програмою тривалість та планомірність спостереження уможливила одержання максимально повного й ґрунтовного матеріалу за порівняно незначний проміжок часу (близько 1,5-2 місяці).
3. Результатом спостереження учнів став психологічний аналіз їхніх характерів, їх осмислення з метою здійснення більш цілеспрямованого й планомірного впливу на процес навчання й виховання.

Зазначимо, що у роботах інших учених цього періоду останній аспект не набув такого систематичного відображення, як у працях О. Лазурського.

4. Використання природного експерименту у О. Лазурського стало не лише дослідницьким методом, а й засобом розвитку індивідуальних можливостей учнів.
5. Отримані характеристики школярів, на нашу думку, є найбільш повними, ґрунтовними, систематизованими та науково обґрунтованими серед інших тогочасних типологій дитячих характерів у вітчизняній педагогічній психології.

Здійснені наприкінці XIX – на початку XX ст. вітчизняними вченими дослідження дитячих характерів не розв'язали поставлену проблему, але сприяли уточненню її аспектів, окресленню шляхів її подальшого вирішення.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дічек Н. До втілення ідей К.Д.Ушинського про педагогічну психологію: експериментальні дослідження І.О.Сікорського / Н.Дічек // Шлях освіти. – 2008. – №3(49). – С. 35-40.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий / А. Ф. Лазурский: Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 472-492.
5. Лазурский А.Ф. Школьные характеристики / А.Ф.Лазурский. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Издание К.Риккера, 1913. – 215 с.
6. Лазурский А.Ф. О взаимной связи душевных свойств и способах их изучения / А.Ф.Лазурский // Вопросы философии и психологии. – 1900. – С. 217-263.
7. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф.Лазурский. – Изд.3-е, доп. –Пг.: Издание К.Риккера, 1917. – 386 с.
8. Лесгафт П. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Лесгафт. – Часть I: Школьные типы (6-е изд.). – Часть II. Основные проявления ребенка. (5-е изд.): Посмертное издание. – СПб., 1910. – 240с.
9. Немов Р.С. Психология / Р.С.Немов: учеб. для студ. высш. учеб. завед.: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.2: Психология образования. – 608с.
10. Нечаев А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А.П.Нечаев. – СПб., 1901. – 236 с.
11. Россолимо Г.И. Методика массового исследования по «психологическому профилю» / Г.И.Россолимо// Журнал невропатологии и психиатрии. – 1925. – №1. – С. 45-58.
12. Россолимо Г.И. Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях / Г.И.Россолимо. – Часть I: Методика. – СПб., 1910 – 52 с.
13. Сикорский И.А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста / И.А. Сикорский // Здоровье. – СПб.: Типография Н.А.Лебедева, 1879. – Т.V. – Год шестой. – с. 32-42.
14. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения / И.А. Сикорский. – Изд. 3-е, доп. – К.: Лито-тип. Т-ва И.Н.Кушнеров и Ко, 1909. – 112 с.
15. Сикорский И.А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей. / И.А.Сикорский / Ред. П.Каптерев. – СПб. «Родительский кружок», 1902. – 34 с. (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Выпуск XLIV – XLVI)
16. Страхов И.В. Проблема школьных характеристик в русской психологии // Ученые записки Саратовского педагогического института. – Выпуск 9. – Саратов, 1947. – С. 129-148.
17. Чиж В.Ф. Педагогика как искусство и как наука (Текст) / В.Ф. Чиж. – Юрьев, 1912. – 128 с.

The article is devoted a research problem individually psychical features of schoolboys on the basis of analysis of scientific ideas of domestic scientists, expressed in a noted period.

Key words: *individually psychical properties of students, school descriptions, And. Sikorskiy, P. of Lesgaf, Gramme. Rossolimo, O. of Lazurskiy.*

УДК: 378 + 37.047 + 739.2

Мартенчук М. Д.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНОЇ СПРАВИ

У статті розкрито сутність поняття «педагогічні умови». Акцентовано увагу на визначенні педагогічних умов формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Ключові слова: педагогічні умови, управління, організація, творча діяльність, фахівець ювелірної справи.

Процес підготовки фахівців у сьогодні потребує виявлення педагогічних умов, які мають забезпечити формування професійно-творчої компетентності майбутніх ювелірів.

Аналіз досліджень і публікацій з цієї проблеми науковців України та Росії підтверджує її актуальність і важливу значущість. Успішність функціонування будь-якої системи безпосередньо залежить від точності дотримання певних умов. Визначення поняття „умови” в педагогіці передусім пов’язане з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широке поняття „умова” використовується в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. На думку В. Андреева, педагогічні умови являють собою результат „цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей” [1, с. 86].

У довідковій літературі додаються різні тлумачення поняття “умова”, які мають багато спільного. Так, у “Філософському енциклопедичному словнику” зазначено: “умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність” [6, с. 482]. У тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь».

У філософському розумінні умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності. Без наявності таких обставин виникнення бажаного явища не буде закономірним.

Науковці спеціально визначають термін “педагогічна умова” як певну обставину чи обставинку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості. А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров’я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо). Педагогічними умовами вважають обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, їх визначають як комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу.

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [3].

Мета статті: визначення сутності педагогічних умов формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

* © Мартенчук М. Д., 2012

Педагогічні умови, що утворюють зовнішнє середовище в організації навчальної і пізнавальної діяльності дітей та визначають її результати, базуються на закономірностях їх внутрішнього психічного розвитку. Це потреба дитини у пізнанні довкілля, рівень її актуального і потенційного інтелектуального та фізичного розвитку; домінування певних пізнавальних мотивів діяльності, які є показниками усвідомлення дитиною себе як особистості, прагнення до вдосконалення власних знань, умінь, навичок тощо. Єдність зовнішніх педагогічних умов і внутрішніх факторів – це рушійна сила розвитку особистості в будь-якому педагогічному процесі, і їх урахування є обов'язковим у створенні сприятливого освітнього середовища на всіх етапах навчання, розвитку і виховання дитини.

Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [2, с. 115]. Визначення педагогічних умов як синтезу об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, належить О. Федоровій.

В аспекті нашого дослідження поняття «педагогічна умова» уточнюється як педагогічна умова, що сприяє формуванню професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

Підготовлений до професійної діяльності майбутній фахівець має вже сформовану на високому рівні професійну компетентність, що надає можливості більш гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному і економічному житті суспільства, здійснювати ефективне ділове спілкування, урахувати основні економічні закони у процесі професійної діяльності, самовдосконалюватись протягом всього життя.

Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців ювелірних справи буде сприятливим внаслідок системного проектування і здійснення навчального процесу шляхом реалізації педагогічних умов, як штучно створеної організованої системи професійної підготовки, у вигляді діагностично поставлених цілей, що поетапно перевіряються, засобів конструювання цього процесу на засадах компетентнісного підходу у межах Концепції модернізації української професійно-технічної освіти. В аспекті цього питання можна конкретизувати такі педагогічні умови як:

1. Надання майбутнім ювелірам права вибору особистісних стратегій поведінки, заснованих на співтворчій взаємодії.
2. Залучення майбутніх фахівців ювелірної справи до самопроектувальної творчої діяльності.
3. Включення майбутніх ювелірів у навчально-дослідницький процес, який передбачає організацію їхньої творчої діяльності.
4. В підготовці майбутніх фахівців ювелірної справи функцію вчителя виконують майстри виробничого навчання та викладачі теоретичних предметів. Незважаючи на деякі відмінності у навчальному процесі, їхня діяльність має багато спільного з діяльністю вчителя.

Професійна діяльність вчителя, розглядається як процес управління діяльністю учнів під час засвоєння ними навчального матеріалу К.І. Васильєв, І.К.Новіков, О.С. Падалка, Т.І.Шама).

Управління – організаційно-педагогічний механізм функціонування та забезпечення умов ефективності педагогічної діяльності.

У професійній діяльності вчителя в зазначеному напрямку, крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість учня, необхідно врахувати також і принципи непрямого управління. Як свідчать експериментальні дослідження, спроби управляти учнями лише маніпуляційно можуть викликати агресивну реакцію, відчуження або замкненість та блокування взаємодії, інші негативні та нерідко деструктивні вияви. Можна сказати, що чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом навчання, тим більше підвищується мотивація учнів щодо досягнення вищих власних результатів у навчанні. Це можливо, коли ми застосовуємо непряме педагогічне управління.

Отже, **непряме педагогічне управління** – це засіб опосередкованої координації процесу розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень, який опосередковано впливає на особистість учня, без жорсткої регламентуючої дії, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки та який реалізується під час непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової навчальної діяльності.

Надання майбутнім ювелірам права вибору особистісних стратегій поведінки неможливо без організації навчально-виховного процесу.

Поняття «**організація**» (англ. organization) походить від давньогрецького слова «органон», яке позначає знаряддя або інструмент. Від нього ж пішло поняття «орган», а потім, як похідні, «організм» і «організація». Виросла організація із людських потреб у кооперації зусиль для досягнення своїх особистих цілей у зв'язку з наявністю цілого ряду фізичних, біологічних, психологічних і соціальних обмежень.

Нині поняття «організація» широко вживається в багатьох науках (філософії, математиці, економіці, соціології та ін.) і в практичній діяльності. Це поняття багатозначне. Найчастіше воно означає: внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємозалежних елементів цілого (системи); сукупність процесів або дій, що забезпечують досягнення цілей системи; об'єднання людей, спільна діяльність яких спрямована на реалізацію встановлених програм на основі певних правил і процедур. Таким чином, це поняття може означати об'єкт, властивості об'єкта та діяльність (процес) і вживається для позначення різних семантичних категорій: соціальної організації або інституту (статика) і процесу управління як впорядковуючої та свідомо координуючої діяльності (динаміка).

Організація процесу управління - це всебічне його упорядкування, що визначає чіткість, послідовність і припустимі межі його здійснення. Інакше кажучи, це доцільна побудова процесу управління в часі й у просторі відповідно до потреб узгодження спільної праці в соціально-економічній системі з задачами підвищення ефективності управління виробництвом.

Організація навчально-виховного процесу з використанням методів непрямого управління – доцільна побудова управління в часі й у просторі, що містить у собі сукупність процесів розвитку мотивації студентів щодо успішності навчальних досягнень, які опосередковано впливають на їх особистість, без жорсткої регламентуючої дії, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки. Ці методи сприяють співтворчій взаємодії у процесі індивідуальної та групової діяльності, а тому створюється можливість вибору особистісних стратегій поведінки.

2. Щоб говорити про діяльність людини, необхідно виявити у людини наявність усвідомленої мети. Осмислення мети – її необхідна ознака. Коли ця ознака відсутня, має місце імпульсивна поведінка, яка керується безпосередньо потребами та емоціями і зазвичай має егоїстичний характер (при афекті, гніві, пристрасті). Імпульсивність поведінки не означає його несвідомості. Тут зізнається тільки особистісний мотив, а не його громадський зміст, втілений в цілі. Несвідома поведінка – це імпульсивні реакції, засновані на рефlekсах, інстинктах, частіше інстинкті самозбереження.

Метою діяльності виступає її продукт. Це може бути матеріальний предмет, можуть бути знання, уміння, навички, думка, ідея, теорія, витвір мистецтва.

Іноді мотив і мета діяльності можуть співпадати один з одним. Одна і та ж мета може породжуватися різними мотивами, а одні і ті ж мотиви можуть формувати у різних людей різні цілі діяльності.

Термін «самопроекування» отримав наукове теоретичне обґрунтування в кінці ХХ – початку ХХІ століть. У його трактуванні вченими, практиками спостерігаються відмінності, проте найчастіше під самопроекуванням розуміється діяльність, що пов'язана із саморозвитком, удосконаленням і набуттям досвіду, вмінь, навичок (А. Мамадалієв, Р. Арефьев і ін.). Загальним для визначень різних авторів є діяльнісний і суб'єктний характер самопроекування.

«Образ» є головним інструментом самопроектування. Під образом розуміється узагальнене уявлення про управлінську діяльність, що включає цілі методичної роботи на муніципальному рівні, послідовність, склад і структуру майбутніх дій з реалізації управлінських функцій, передбачувані результати. О.Остапчук (2008, 2009) під самопроектуванням розуміє перманентний процес, що супроводжує особистісне становлення людини протягом усього свідомого життя, в результаті чого постійно створюється і уточнюється ідеальний образ майбутнього себе – як висококваліфікованого спеціаліста, активного суб'єкта соціальних процесів. Самопроектування – це спосіб актуалізації певних здібностей і якостей особистості; процес, звернення до себе. Під самопроектуванням розуміється пізнавальна діяльність, що здійснюється добровільно; керується самою людиною; необхідна для вдосконалення професійних і особистісних якостей людини, і сама людина це визнає.

У процесі самопроектувальної творчої діяльності майбутні фахівці ювелірної справи набувають уміння правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати професійної діяльності, тобто набувають певних знань, умінь і навичок, володіння інтелектуально-фізичним інструментарієм у вирішенні різноманітних виробничих завдань, що дозволяють творчо виконувати професійну діяльність.

Оскільки залучення ювелірів до самопроектувальної творчої діяльності, дійсно забезпечить набуття професійно-творчої компетентності, то ця обставина може вважатися педагогічною умовою формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи.

3. Багато предметів, що викладаються в навчальному закладі, займають активну позицію у педагогічному розвитку. В умовах скорочених навчальних годин, методи, прийоми, форми організації процесу навчання йдуть шляхом раціоналізації і зростання ефективності процесу навчання, гарантовано забезпечують плановані результати. У цих умовах впровадження в практику навчально-дослідницької технології є своєчасним. Навчально-дослідницька діяльність поряд з оптимізацією навчального процесу передбачає розвиток самостійного мислення, уміння здобувати інформацію, прогнозувати, приймати нестандартні рішення.

Метод навчально-дослідних завдань дозволяє органічно інтегрувати знання з різних областей і застосовувати їх на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Навчально-дослідницька діяльність – це одна з технологій виховання мотивованих студентів.

Під навчально-дослідницькою діяльністю студентів розуміється процес вирішення ними наукових та особистісних проблем, що має за метою побудову суб'єктивно нового знання [5, с.312]. Самостійність студента у навчально-дослідницькій діяльності проявляється в тому, що майстер консультує, радить, спрямовує, настановує на можливі висновки, але, ні в якому разі не втручається в роботу студента. Навчальне дослідження зберігає логіку дослідження наукового, але відрізняється від нього тим, що не відкриває об'єктивно нових для людства знань. Успіх реалізації будь-якого починання залежить, перш за все, від майстра, а тому він повинен розсунути межі самостійності. Студентам необхідно дати можливість самим знаходити рішення до важко вирішуваних завдань, зокрема – вирішити дослідницьку задачу.

Навчально-дослідницька діяльність повинна виконувати наступні дидактичні функції:

- мотиваційну, яка полягає у створенні таких стимулів для студентів, які спонукають їх до вивчення даного предмета, формують інтерес і позитивне ставлення до роботи;
- інформаційну, що дозволяє студентам розширити обсяг знань всіма доступними способами піднесення інформації;
- контрольно-коригуючу (тренувальну), яка передбачає можливість перевірки, самооцінки, корекції ходу і результатів навчання, а так само виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок [4, с.267].

Творча діяльність зумовлюється потребами суспільства. Усвідомлення цих потреб є джерелом різних задумів, ідей, проєктів. Розпочинається творча діяльність з виникнення певного задуму, а саме: змінити методи, прийоми роботи в тій чи іншій галузі, створити нове

знаряддя, сконструювати нову машину, здійснити певний науковий експеримент, написати якийсь художній твір, створити музичну п'єсу, намалювати картину тощо.

Для здійснення творчого задуму потрібна попередня підготовча робота, яка полягає в обміркуванні його змісту, з'ясуванні деталей, шляхів його реалізації та збиранні необхідних матеріалів. Така підготовча робота властива творчості конструктора-винахідника, вченого, письменника, митця. Вона часто буває довготривалою. Відомо, що Ч. Дарвін понад 30 років збирав наукові матеріали для написання своєї праці "Походження видів".

На творчій діяльності позначаються чуття новизни справи, потреби в ній сучасності. У цьому зв'язку відбуваються мобілізація духовних сил і неусвідомлена, інтуїтивна поява нових образів, способів дій у розв'язанні проблеми.

Успішність творчої праці залежить від того, якою мірою людина володіє прийомами та технікою роботи, як вона ставиться до результатів роботи. Творчим працівникам властиве критичне, вимогливе ставлення до своїх творів. Воно, зокрема, характерне для видатних поетів, письменників. О.Бальзак по 12 і більше разів переробляв свої твори, часто до невпізнання змінював їх у коректурі. Те саме можна сказати про інженерів, наукових працівників.

Справа ювеліра має творчий характер, отже можна говорити про те, що творча діяльність визначається потребами суспільства, особистими мотивами, інтересами та емоціями тих, хто навчається, їхнім розумінням смислу та значення здобутих знань, умінь та навичок. Новий економічний, правовий, народногосподарський, культурний стан, що формується в нашому суспільстві, потребує й виховання нової людини, яка могла б вільно орієнтуватися в усіх перипетіях життя. В сучасному суспільстві потрібні ювеліри-майстри, здатні творчо мислити та впроваджувати в процес професійної підготовки все цінне, що було створено світовою та вітчизняною теорією та практикою ювелірної справи, навчати та виховувати молоде покоління майбутніх ювелірів за вимогами сучасності та пріоритетами загальнолюдських цінностей. Загальноновизнано, що ерудиція, професіоналізм, духовна культура фахівця, що є основою його творчості, значною мірою впливають на рівень освіченості та особисті якості тих, кого він навчає.

Педагогічні умови формування професійно-творчої компетентності майбутніх фахівців ювелірної справи – це обставини, які позитивно впливають на організацію навчально-виховного процесу, у якому відбувається пізнавальна і навчальна діяльність майбутніх фахівців ювелірної справи, спрямована на формування в них певних знань, умінь і навичок, володіння інтелектуально-фізичним інструментарієм у вирішенні різноманітних виробничих завдань, особистісні якості, зокрема, наявність відповідних мотивацій, ціннісні орієнтації, що дозволяють творчо виконувати професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук / О.Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
4. Підласий І.П. Педагогіка: 100 питань - 100 відповідей: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - М.: Видавництво ВЛАДОС - ПРЕС, 2004. - 368 с.
5. Словник педагогічних термінів під редакцією Березікова В.М., М.: Навчальний проект, 1996. - 367 с.
6. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ко-валев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

The article revealed the essence of the concept of "pedagogical conditions". Here was also paid attention to the definition of pedagogical conditions forming the professional-creative competence for future specialists in jewelers.

Key words: pedagogical conditions, management, organization, creative activity, specialists in jewelers.

УДК 378:004

Матвійчук Л. А.*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕРСПЕКТИВА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядається обґрунтування теоретичних засад викладання технічних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій, виділено ефективні напрямки використання сучасних засобів у навчальному процесі студентів інженерних спеціальностей.

Ключові слова: інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології, інженер-програміст, процес навчання, професійні знання.

Сьогодні нам доводиться не раз зустрічатися з великою кількістю термінів, тлумачення яких нам мало відомі або ж ми їх хибно трактуємо. Але тим не менше, ці терміни є актуальними та чітко окреслюють час, в якому ми з вами живемо – в час стрімкого розвитку інформатизації, а саме розвитку освітнього середовища. Сьогодні ми їх називаємо продуктами науково-технічного прогресу: технологізація, інновації, новітні технології та інше. Як результат, наразі, спостерігається реформація освіти і науки в цілому. А це вхід до нової Європейської системи, що дає поштовх впровадженню та розвитку нових освітніх програм, які підвищують якість освіти, поширення процесів інформатизації у всі навчальні заклади України.

Нині питання розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в системі освіти є ще не в усіх сферах дослідженим і частково впроваджується в навчальний процес вищих закладів та загалом науки. Тому наше завдання, завдання педагогів, працівників освіти, спеціалістів ІТ-технологій – приділити якомога більше зусиль для покращення навчального процесу, а саме замовлення дедалі поширенішого використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні технічних дисциплін, так як вони (засоби ІКТ) є запорукою успіху формування майбутнього спеціаліста, та дають вихід на Європейський рівень якості освіти.

Майбутнє нинішніх студентів-програмістів, насамперед залежатиме від того, наскільки вони вміло володітимуть та використовуватимуть інформаційні технології у своїй подальшій професійній діяльності, наскільки грамотно та з новим підходом будуть розв'язувати поставлені перед ними завдання і наскільки швидко їх реалізовуватимуть. Безумовно, використання новітніх технологій у своїй трудовій практиці впливатиме на їх конкурентоспроможність на ринку праці та перспективу кар'єрного росту.

Аналіз останніх досліджень показав, що зміст, впровадження, обґрунтування засад викладання гуманітарних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій досліджували багато науковців, таких як: А. Андреев, В. Безпалька, В. Биков, В. Глушков, Р. Гуревич, Р. Гурін, М. Жалдак, О. Єршов, А. Нісімчук, В. Машбиця, А. Матюшкін, В. Монахов, І. Підласий, І. Підласий, О. Полат, І. Синельник, С. Смирнова, О. Співаковського, Ф. Тализіна, В. Роберт, О. Шпак, О. Тихомиров та ін. Але питання викладання технічних дисциплін є мало дослідженим та не до кінця розв'язаним.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних засад викладання технічних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій, визначенні базових понять, актуальних напрямків їх використання для розвитку навчального процесу студентів інженерних спеціальностей.

Однією найважливіших цінностей наукового прогресу сьогодення є інформація. Інформація виступає чи не як одним із головних елементів, складових не тільки освіти чи науки,

* © Матвійчук Л. А., 2012

але й інших галузей, які прагнуть до високого новітнього рівня так званих інформаційних технологій. Тому дуже важливо зупинитися та визначити зміст термінів, які інтегрують інформаційно-комунікаційні технології, а саме таких понять, як: «інформаційні технології», «сучасні інформаційні технології навчання», «інформатизація освіти», «компетентність», «комп'ютерна грамотність», «інновації» адже вони є базовими в наших дослідженнях, які доводять якраз свою ефективність у викладанні технічних дисциплінах інженерних спеціальностей.

У науковій літературі термін «інформаційні технології» М. Жалдак визначає як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі та подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами [2, с. 6-8].

Звісно саме інформаційні технології навчання ефективно організовують освітнє середовище, активно сприяють викладанню технічних дисциплін та є важливими в процесі навчання в часи інформаційного прогресу, коли інформація є важливим об'єктом що обробляється за допомогою технічних засобів, де універсальним інструментом виступає комп'ютер. А ось визначення «сучасні інформаційні технології навчання» можна розуміти, як розвиток самих інформаційних технологій, які ще називають інформаційно-комунікаційними технологіями, їх повсюдне використання, що є продуктом творчої (авторської) практики кваліфікованих професіоналів, які безумовно розкривають актуальність творчого потенціалу підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно з даного тлумачення терміну виникає проблема, яка нині є частково вирішеною та є актуальною саме в розробці методичних норм, вимог до розробки, використання сучасних засобів інформаційних технологій навчання, які реалізуватимуть ідею нового навчального процесу та й підтвердженням є необхідність повного виконання освітньої Програми затвердженої Урядом України, а саме: «Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки» [6].

Ця програма поставила завдання перед навчальними закладами провести реалізацію визначених заходів, щодо зумовлення більшого застосування інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності, так як заходи встановлені Програмою є конкурентоспроможною перспективою для підвищення якості освіти у навчальному процесі студентів.

В Програмі наголошується на доопрацювання, модернізацію навчальної діяльності вищих навчальних закладів, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а також створення, надбання нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів [3, с.78], які результативно впливатимуть на викладання дисциплін не тільки гуманітарних, але й технічних напрямів, котрі ми виділяємо в нашому дослідженні, викладанні технічних курсів для інженерів-програмістів.

Виконання затвердженої Програми являється передусім запорукою успіху в отриманні знань майбутніх фахівців, які зумовлять найголовніше – конкурентоспроможність отриманих знань в Україні та на світовому ринку праці.

Також слід визначити поняття «інформатизація освіти», яка сьогодні є одним із поштовхів до зміни навчального процесу, методикою, засобами та формами освіти (по А. П. Єршову), це система наступних взаємопов'язаних процесів:

- інформаційного - відокремлення та подання всієї соціально значимої інформації у формі, доступній для зберігання, обробки і передачі електронними засобами;
- пізнавального - формування і збереження цілісної інформаційної моделі світу, що дозволяє суспільству здійснювати випереджаюче динамічне регулювання свого розвитку на всіх рівнях: від індивідуальної діяльності до функціонування загальнолюдських інститутів;
- матеріального - будівництва глобальної інфраструктури електронних засобів зберігання, обробки і передачі інформації.

Слід обґрунтувати також, що інформаційно-комунікаційні технології, які саме є продуктом інформатизації освіти не нав'язують спеціалістам різних профілів використовувати якусь певну (визначену) методикою представлення інформації, а навпаки, дають перспективу у виборі форми, засобів, методик навчального процесу та акцентують на компетентність педагога у викладанні дисциплін.

А ось щодо «компетентності» то А. Растянніков вважає, що цей термін – це не тільки наявність певних знань, а й уміння розпоряджатися ними при виконанні своїх функцій, визначаючи місце та роль компетенції у розвитку творчих здібностей особистості [4, с. 29]. Своїми словами можна сказати, що компетенція – це в певному роді грамотність особистості, яка може з часом змінюватись.

Сучасна розвинена освіта нині ґрунтується на таких поняттях як інновації, які саме доводять значимість ІКТ. Інновації – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують існування суспільства. Важливе значення мають інновації в галузі освіти і науки так як здійснюють нові напрямки підготовки освічених працівників та майбутніх фахівців. Хочеться виділити слова В.О. Сластьоніна [7], інновація завжди є відкрита самим педагогом або запозичена нова ідея, тому новаторський досвід має бути осмислений у вигляді ідеї або концепції. Завдяки цьому у процесі освіти зростає конкурентоспроможність таких спеціалістів та безумовно важливо підкреслити розвиток їх творчих здібностей, які проявляються в інженерів-програмістів у вигляді розробок нових програм або вдосконаленні вже існуючих, оновлення більш зручнішого інтерфейсу, розширенням додаткових функцій та інше. У всьому нам допомагають нові засоби, які інтегрують інформаційно-комунікаційні технології. Ось в чому актуальність новітніх засобів та перспектива нашого майбутнього підростаючого покоління фахівців.

Головне завдання сучасного викладача створювати умови для творчості. За висловом А. Дістервега, викладач має бути творцем, а якщо його праця лише ремесло, тоді нема у світі тяжкого ремесла. Передусім викладач, який володіє арсеналом інноваційних засобів, методів і технологій навчання, може вважатися професіоналом. Як доречно відмічають вчені, передусім є актуальним завданням вищих навчальних закладів підготовка студентів до впровадження сучасних технологій навчання. Як міркує О.М. Коберник, «формування студентів бажання використовуватися інноваційною діяльністю мотивує, глибоке вивчення теоретичних питань вдосконалення навчального процесу, ідей і технологій, які досліджувались багатьма науковцями та впроваджувались в педагогічну практику» [1, с. 152].

Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій пропонує новий навчальний інструментарій для розширення освітніх перспектив. Від творчого педагога – до творчого студента напрямом інформаційно-комунікаційних технологій.

Обґрунтування саме доцільних напрямів використання засобів ІКТ у навчальному процесі викладання технічних дисциплін гідно вважати однією з найважливіших педагогічних проблем, рішення якої є значимим завданням науки, особливо створення, застосування та накопичення засобів подання теоретичних знань з різних дисциплін.

Створення та поповнення банків даних новими програмами, наочними засобами, які змінюють традиційну форму навчання на модерну. Зміна форми проведення контролю знань на більш ефективну та якісну як для студента так і для педагога в плані перевірки. Про одну з таких систем контролю знань говорить в науковій статті [5, с. 49-50], яка в результаті дослідження є дієвою.

Розробка нових навчальних мультимедійних систем, які матимуть змогу змодельовати процес для демонстрації ще не існуючого об'єкта, з можливостями його модифікації, все це буде в руках студента, як конструктор в руках дитини. Саме розв'язання виробничої ситуації студентами за допомогою мультимедійних систем засобами інформаційних технологій, дасть можливість поштовху креативного мислення на розробку чогось нового, що необхідні в житті інших сфер діяльності – в нових винаходах, полегшенні людської праці.

Для реалізації напрямів ІКТ у підготовці майбутніх інженерів-програмістів необхідно стимулювати викладачів застосовувати навчальні комплекси новітнього зразка.

Пояснення теоретичних засад викладання технічних дисциплін за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій зводить до актуальних напрямків, які відіграють суттєве місце в розвитку навчального процесу студентів інженерних спеціальностей.

- Окремо слід виділити напрямки використання з наданням їх короткої характеристики:
- організаційний напрям освітнього середовища (оснащення апаратним забезпеченням – для здійснення організації роботи студентів, викладачів; розробка веб-сайту викладачів для співпраці із студентами на відстані: заочниками, студентами з вадами здоров'я, які міститимуть інформацію по дисциплінах викладання педагога);
 - освітній напрям освітнього середовища (використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, проведення наукових досліджень, забезпечення розробки нових систем та програм з їх участю, які будуть допомагати, покращать умови роботи педагога та привернуть більше уваги байдужих студентів на заняттях). В даному напрямку важливу роль відіграє робота з програмним забезпеченням, яке якраз є доречним для інженерів-програмістів. Тому можна сказати, що введення нового предмету «Засоби інформаційно-комунікаційних технологій в освіті» в напрямі підготовки 6.050103 «Програмна інженерія» є актуальним так як студенти вже мають задатки роботи з програмним забезпеченням та допоможуть створювати нові програми і системи на допомогу розвитку інформаційних технологій у ВУЗі. Важливим кроком викладача буде направляти студента в правильне русло, стимулюючи користування новітніми засобами при підготовці індивідуальних та домашніх завдань);
 - навчально-практичний напрям освітнього середовища (мотивує та підвищує пізнавальний інтерес під час використання навчальних програм та систем, дозволяє колективно та індивідуально застосовувати навчальні програми; формує та розвиває творчі здібності, не обмежує використання в території; під час практичних занять за допомогою спеціальних програм здійснюється моделювання технологічних процесів, які розвивають вміння майбутніх спеціалістів орієнтуватись на практиці. Сьогодні існує певна кількість програм імітаторів (тренажери, симулятори), призначених для візуалізації об'єктів, які змінюють організацію, навчально-практичне середовище студентів.

Забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки та використання ІКТ є одним із найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, направленої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку і підготовки фахівців.

У підготовці нового покоління сучасних працівників, які володітимуть новітніми засобами інформаційно-комунікаційних технологій, зацікавленні не тільки роботодавці, адже це і шлях до росту країни, а тому пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку майбутніх фахівців до трудової діяльності в інформаційному суспільстві.

Нині прийшли на допомогу сучасні педагогічні програмні засоби ІКТ, які відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації – електронних підручників, викладацьких веб-сайтів тощо, це все дає можливість підвищити ефективність розвитку пізнавальної самостійної діяльності й надати нові можливості для творчого зростання студентів, які сприяють збагаченню навчального процесу емоційно-зоровою формою пізнання. Проте, необхідно не забувати, що при викладанні дисциплін із використанням засобів ІКТ, головним лишається викладач, який керує процесом та визначає тривалість використання технічних засобів.

Результати аналізу процесу підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах свідчать, що нинішній стан не відповідає сучасним вимогам інженерної освіти. Наявна технологія навчання недостатньо створює умови для формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього випускника, його творчого потенціалу, системної самостійної роботи студентів щодо оволодіння фундаментальними знаннями. Низька мотивація щодо вивчення фундаментальних дисциплін, оволодіння студентами майбутнім інженерним фахом, недосконала система гуманітарної підготовки, детермінує недостатню їхню освіченість, що впливає на якість їх професійної діяльності, конкурентоспроможності.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз організації навчального процесу сучасними засобами, зокрема впровадження електронних навчально-методичних комплексів професійно орієнтованих предметів майбутніх інженерів-програмістів.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордїйчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопап; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2011. – 348 с.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал впровадження дистанційних форм навчання // Матеріали науково-методичного семінару «Інформаційні технології в навчальному процесі» / М. І. Жалдак. – Одеса : Вид. ВМВ, 2009. – С. 6–8.
3. Звіт. МОНМСУ за 2011 рік. Реформа системи освіти в рік освіти та інформаційного суспільства.
4. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М., 1996. – 309 с.
5. Матвійчук Л.А. Тестовий контроль знань як інструмент підвищення якості освіти. Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал / Л.А. Матвійчук. – Рівне, 2012. - №1, с. 48-50.
6. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. №1153. – К., 2005. – 13с.
7. Сластенин В. А. Педагогіка: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

In this article the study of theoretical foundations of teaching technical subjects by means of information and communication technologies, with emphasis on effective ways of using modern tools in the learning process of engineering students.

Key words: informatization, information and communication technologies, software engineer, learning, professional knowledge.

УДК 378.011.3-051:80

Мишеніна Т.М.*

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкриваються закономірності формування навчальних курсів у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Обґрунтовується позиція про те, що закономірності навчального курсу визначають принципи розроблення змісту навчального курсу.

Ключові слова: *учебный курс, закономірності учебного курса, будище учителя філологічних спеціальностей.*

Завдання створення нормативно-правової бази освіти, оптимізації мережі закладів освіти, трансформація вищої освіти, створення системи контролю ефективності освітньої діяльності, переходу до ступеневого принципу підготовки фахівців тощо стали розглядатись з позиції якості освітніх послуг, що висуває нові вимоги до організації й управління навчально-виховним процесом. Управління навчальним процесом варто визначити як проблему, розв'язання якої корелює з ефективністю реформування системи, сприяє становленню конкурентноздатної національної системи освіти.

Управління педагогічним процесом – це впорядковані системи, спрямовані на керування групою, колективом; це складний багатофакторний, цілеспрямований процес дії методів

* © Мишеніна Т.М., 2012

управління на керований об'єкт, варіативність та добір методичних прийомів, технічних засобів навчання, відповідні технології, координація та взаємодія.

Особливості управління освітянською сферою розкриваються в таких характеристиках як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління; вплив керуючої підсистеми на керовану з метою переведення останньої у якісно новий стан; упровадження елементів наукової організації педагогічної праці тощо. Теорія систем й управління складними процесами знайшли послідовне відображення в наукових розвідках психологів і педагогів (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Талізін, П. Юцявічене та інші)

Окремого розгляду в умовах сучасної освітньої реформи заслуговує питання формування навчальних курсів, у рамках нашого дослідження – у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Формування навчальних курсів конституюється на основі тісного взаємозв'язку закономірностей і принципів.

Мета публікації – розкрити зміст закономірностей і принципів формування навчальних курсів у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, довести їх корелятивний взаємозв'язок.

Поняття «принцип» і «закономірність» традиційно витлумачується як провідна ідея, основне правило або вимога до діяльності [8; 9; 10]: оптимальний рівень труднощів; провідна роль теоретичних знань; зв'язок теорії з практикою що передбачає вироблення вміння застосування отриманих знань на практиці; оптимальний темп вивчення матеріалу; виховний характер навчання, що оптимізує вироблення культури творчої праці, систематичність і послідовність, що відтворює між предметний зв'язок з урахуванням закономірностей у кожній частині курсу або предметі тощо. Дидактичні принципи визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної діяльності відповідно до цілей, законів і закономірностей навчання [8; 10].

Узагальнення матеріалу з предмету дослідження дозволяє довести слушність позиції про те, що закономірність констатує, відтворюючи взаємозв'язки між предметами, об'єктами, явищами, оскільки становить послідовний прояв педагогічного закону (відповідність меті освіти характеру, рівню й тенденціям суспільного розвитку; відповідність змісту навчання його меті; цілісність і єдність педагогічного процесу; виховний і розвивальний характер навчання; пропорційну залежність продуктивності засвоєння заданого обсягу знань, умінь від складності навчального матеріалу тощо), а принцип – відтворює, як закономірність може бути реалізованою на практиці. Отже, аналіз закономірностей, що реалізуються в навчальному процесі, уможлиблює вияв принципів формування навчальних курсів певної галузі знань.

Грунтовний аналіз змісту навчання (В. Краєвський [6], І. Лернер [7], М. Скаткін [11]) дозволяють виокремити традиційно усталені етапи формування навчальних курсів:

1. Рівень загальнотеоретичного уявлення, коли у змісті фіксується узагальнена інформація про склад (елементи), структуру і функції інтерпретованої навчальної інформації.
2. Рівень навчального предмету (курсу), коли у змісті фіксується інформація для загального уявлення про призначення, специфічні функції загальної, середньої і вищої освіти й роль навчального предмету (курсу).
3. Рівень навчального матеріалу, коли у змісті фіксується інформація про знання, вміння, навички, які потрібно засвоїти.

Закономірності, що визначають логіку розвитку навчального процесу, в сучасній педагогічній теорії поділено на загальні і часткові. До загальних віднесено закономірності, що охоплюють своєю дією всю дидактичну систему, а до конкретних (часткових) – ті, дії яких розповсюджуються на окремий компонент (аспект) системи.

Принципи формування змісту навчання на рівні навчального матеріалу конкретизують принципи формування змісту на вищих рівнях і показують, як можуть бути реалізованими на практиці загальні й конкретні закономірності навчання.

З огляду на специфіку дослідження, актуальним видається виокремлення закономірностей, які можна врахувати до початку процесу навчання: психолого-педагогічна характерис-

тика суб'єктів навчання, їхня професійна спрямованість; кваліфікація (рівень професіоналізму) науково-педагогічного працівника тощо.

Узагальнення розвідок науковців про принципи змісту освіти дозволяють виокремити такі принципи:

1. Принцип відповідності змісту освіти у всіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання рівневі сучасної науки (сучасний етап розвитку наукової школи галузі).
2. Принцип урахування змістової і процесуальної сторін навчання при формуванні й конструюванні змісту навчального матеріалу (відтворення навчальної діяльності на основі взаємозв'язку в усіх навчальних дисциплінах навчального плану).
3. Принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, що передбачає взаємну рівновагу, пропорційність і гармонію компонентів змісту освіти.

Перераховані принципи є головними орієнтирами щодо розроблення складових навчальних елементів змісту освіти, співвідносяться із закономірностями формування навчального процесу.

1. Принцип формування змісту навчального курсу детермінує реалізацію часткових принципів професійного спрямування, системності, фундаменталізації, міжпредметних зв'язків, варіативності.

Принцип професійного спрямування співвідноситься із загальною закономірністю навчання – зміст навчання залежить від суспільних потреб і цілей навчання. Відповідно до переліку цих умінь, змістовне навантаження передбачає наявність знань (навчальних елементів), відібраних із відповідної галузі (або їх сукупності), необхідних для їх формування [2; 3].

Принцип системності. Для засвоєння майбутніми фахівцями змісту навчального курсу в системі, адекватній системі наукової теорії, необхідно до змістового блоку включати спеціальні методологічні знання. Система методологічних знань складається з трьох груп: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, що складають систему; методологічні знання [4].

Принцип фундаменталізації, який визначає введення до змістового блоку навчального курсу «наскрізних» умінь. Нині професійна діяльність людей практично у всіх галузях насичена позапрофесійними або надпрофесійними компонентами, такими як, наприклад, вміння інтерпретації й аналізу результатів діяльності, користування комп'ютерними програмами, базами і банками даних, володіння методами організації корпоративної інформаційної системи тощо. Вони отримали назву «наскрізних» умінь або «базисних кваліфікацій». Окрім того, принцип фундаменталізації потребує входження до змістового блоку загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання, загальнонавчальних прийомів мислення [1; 4].

Принцип фундаменталізації відповідає закономірностям: зміст навчання залежить від суспільних потреб і цілей навчання; зміст навчання залежить від темпів соціокультурного й науково-технічного прогресу.

Принцип урахування міжпредметних зв'язків передбачає, що у змістовому блоці навчального курсу мають знайти відображення ті діалектичні взаємозв'язки, які діють у природі і вивчаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки є еквівалентом міжнаукових, методологічною основою яких є процеси інтеграції й диференціації наук. Реалізація даного принципу передбачає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для споріднених навчальних курсів [10].

Принцип урахування міжпредметних зв'язків співвідноситься із закономірністю навчання – ефективність навчання залежить від характеру й обсягу емпіричного й теоретичного вивчаного навчального матеріалу. Закономірність визначає також принцип варіативності при формуванні змісту навчання на рівні навчального курсу галузі знань.

Принцип варіативності регламентує входження до змістового блоку навчального курсу навчальних елементів, які визначають особливості обраного фаху.

2. Принципи формування операційно-процесуального блоку навчального курсу – *дозованої послідовності й доступності.*

Принцип дозованої послідовності визначає розподіл навчальних елементів змістового блоку навчального курсу на окремі дози для побудови змістовно-логічних зв'язків між ними і врахування пізнавальних можливостей і визначеного результативного рівня попередньої підготовки тих, хто навчається [5]. Окреслений принцип визначається закономірностями навчання – ефективність навчання залежить від досягнутих на попередньому етапі результатів; продуктивність засвоєння заданого обсягу знань, умінь пропорційна кількості навчального матеріалу або обсягу необхідних дій.

Принцип доступності вимагає формування обсягу змістового блоку навчального курсу, способу викладу наукової інформації, порядку введення й оптимальної кількості нових елементів навчального курсу відповідно до реальних можливостей студентів, рівня сформованості їхніх предметних компетенцій [7; 9].

3. Принципи формування діагностувального блоку навчального курсу — операціоналізації цілей та діагностування.

Принцип операціоналізації цілей навчального курсу ґрунтується на ієрархії цілей, схарактеризованої в ряді робіт Н. Тализіної [12], яка обґрунтувала ідею наступності цілей різних рівнів, що забезпечує їх сприймання як певної системи; здійснила опис цілей мовою задач, які повинні вміти розв'язувати студенти, що завершили вивчення того чи того курсу навчання. Усе це дає можливість регламентувати необхідні рівні засвоєння навчальних елементів певного курсу у вигляді більш прозорих і наочних як для викладача, так і для студентів, цілей навчання. Цілі першого типу бажано враховувати при складанні навчальних планів спеціальностей, другого типу – при формулюванні цілей, мети вивчення конкретного навчального курсу, третій тип цілей орієнтований на формування змісту навчального матеріалу.

Згідно з принципом операціоналізації цілей до навчального курсу мають бути включеними у вигляді завдань цілі всіх рівнів, яких можна повністю або частково досягти при вивченні цього курсу.

Визначений принцип детермінований закономірністю навчання – результати навчання перебувають у пропорційному взаємозв'язку із значущістю засвоєння даного змісту для тих, хто навчається, виробленням стійкої мотивації до навчання.

Принцип діагностування передбачає включення до навчального курсу системи контрольних завдань (засобів оцінювання), за допомогою яких буде прийматися рішення щодо засвоєння на певному рівні того чи іншого елемента навчального курсу, рівня освоєння курсу в цілому або його окремих частин (теми, змістового модуля, навчальної дисципліни) [3].

Стосовно системи контрольних завдань будь-якого навчального курсу слід зазначити, що вона має задовольняти всі принципи контролю. Крім того, для обґрунтованості коригуючих дій має виконуватися валідність методу – це відповідність того, що вимірюється даним методом, тому, що метод повинен вимірювати. Якщо йдеться про тестування діяльності певного рівня, то кваліфікаційні завдання, що пропонуються в тесті, повинні відповідати саме цьому рівню складності, тобто їх не можна виконати засобами діяльності більш низького рівня.

Створенню такої системи засобів оцінювання має передувати визначення критеріїв оцінювання, тобто детального опису того, що повинен продемонструвати студент, щоб показати, що мети навчання досягнуто.

Принцип діагностування співвідноситься із закономірністю навчання – продуктивність навчання залежить від інтенсивності зворотних зв'язків й обґрунтованості коригуючого впливів.

Обґрунтовані закономірності й принципи реалізовано під час розроблення навчальних курсів для майбутніх учителів філологічних спеціальностей на тему «Культура мовлення», «Практикум з української мови та культура мовлення», що передбачають відповідні вимоги до знань, умінь і навичок студентів, формування предметних компетентностей:

Загальна характеристика знань, умінь і навичок, якими має оволодіти студент протягом вивчення дисципліни (за модулями):

МОДУЛЬ 1:

Студенти повинні знати: структуру культури мови як навчальної дисципліни і як рівня сформованості літературної мови, її зв'язок з іншими дисциплінами, зміст понять

«культура мовлення», «мовна особистість», «мовнокомунікативна компетенція», ресурси стилістики.

Студенти повинні вміти: використовувати термінологію, будувати стилістичні парадигми, аналізувати тексти різної функціональної тональності.

МОДУЛЬ 2:

Студенти повинні знати: систему мовних норм української мови, їх ознаки, визначати типи мовних норм, пояснювати порушення норм, специфічні риси та мовні ознаки того чи іншого стилю.

Студенти повинні вміти: створювати тексти різних стилів і жанрів, аналізувати зразки стилю на всіх мовних рівнях, умотивувати добір лінгвістичних засобів залежно від комунікативної сфери та умов спілкування.

МОДУЛЬ 3:

Студенти повинні знати: комунікативно-стилістичні якості мовлення, способи реалізації їх у мовленні, особливості їх використання залежно від стильової диференціації, мовні й позамовні основи мовленнєвої культури.

Студенти повинні вміти: створювати тексти різної стильової приналежності, умотивувати добір мовних засобів для побудови усного чи писемного висловлювання відповідно до задуму і форми висловлювання, застосовувати комунікативно-стилістичні можливості жестів, міміки.

МОДУЛЬ 4:

Студенти повинні знати: сутність і специфіку професійного, ділового й наукового мовлення, рівні вияву культури публічного виступу, діалогу, етики мовного і професійного спілкування.

Студенти повинні вміти: створювати тексти відповідно до стильової диференціації, використовувати правила публічного виступу, ділової бесіди, телефонної розмови, суперечки, дискусивно-полемічного спілкування.

Структура залікового кредиту курсу

Тема	Кількість годин, відведених на:			
	ЛЗ	ПЗ	СР	Конс.
Змістовий модуль 1. «Теоретичні засади курсу «Культура мовлення»				
Вступ. Сутність ортології	2	2	4	
Основні поняття курсу «Культура мовлення»	2	2	4	2
Текст і його ознаки	2	2	2	
Стилістика мови і культура мовлення	2		2	
Культура мовлення – складова культури особистості.	2	2	4	
Змістовий модуль 2. «Типи мовних норм сучасної української мови»				
Фонетико-орфоепічні, орфографічні, лексико-фразеологічні мовні норми сучасної української мови	2	2	4	
Граматичні (морфологічні та синтаксичні) норми сучасної української мови	2	2	4	
Змістовий модуль 3. «Комунікативні якості досконалого мовлення»				
Ознаки досконалого мовлення: правильність, точність, чистота	2	2	2	
Логічність мовлення	2	2	2	
Образність мовлення	2	2	4	
Виразність мовлення	2		2	
Доречність мовлення	2		2	
Змістовий модуль 4. «Культура української фахової мови»				
Культура української фахової мови	2		4	2
Усього годин	36	18	40	4

САМОСТІЙНА РОБОТА

Критерії оцінювання

Високий рівень. Студент вільно володіє теоретичним матеріалом, уміє робити самостійні узагальнення, висновки, аргументовано, наводячи приклади, висловлює свої думки, творчо підходить до виконання колективних, індивідуальних завдань, володіє високим рівнем орфографічної та пунктуаційної компетенції. Студент вільно будує стилістичні парадигми, змінює стилістичну тональність текстів за допомогою слів з конотативним значенням.

Достатній рівень. Студент володіє навчальним теоретичним матеріалом, аналізує мовний матеріал, засвоєний на практичних заняттях, але не завжди вміє робити висновки та узагальнення, застосовувати набуті знання у процесі виконання самостійної роботи, виявляє достатній рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності. Студент створює тексти різних стилів і жанрів, аналізує зразки стилю.

Задовільний рівень. Студент володіє навчальним теоретичним матеріалом на репродуктивному рівні або лише частиною навчального матеріалу, не може зробити самостійні висновки, узагальнення, а також застосовувати у практичній діяльності набуті теоретичні знання, має задовільний рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності. Не завжди вміє вмотивувати добір лінгвістичних засобів залежно від комунікативної сфери умов спілкування.

Низький (незадовільний) рівень. Студент володіє навчальним матеріалом поверхово, фрагментарно або зовсім не володіє, не може робити висновки, узагальнення теоретичного матеріалу, а також застосовувати набуті знання у процесі виконання самостійної роботи; виявляє низький або незадовільний рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності. Студент недостатньо ґрунтовно умотивовує добір лінгвістичних засобів залежно від комунікативної сфери та умов спілкування.

Модуль 1. «Теоретичні засади курсу «Культура мовлення» (16 год.)**Тема «Вступ. Сутність ортології»**

1. Мовна політика в Україні. Правове регулювання мовних відносин в Україні та проблеми його подальшого удосконалення.
2. Шляхи піднесення рівня культури мовлення.

Тема «Основні поняття курсу «Культура мовлення»

1. Структура мовної особистості.
2. Розширення функціонального статусу української мови: історичний коментар.

Тема «Текст і його ознаки»

1. Текст як категорія лінгвостилістики
2. Композиція текстів різної функціональної приналежності. Добір заголовків до текстів, їх структурно-семантичний аналіз.
3. Добір матеріалу для ілюстрації інтонаційно-сміслових зв'язків у тексті.
4. Інформативність заголовка, тексту реклами.

Тема «Стилістика мови і культура мовлення»

1. Фразеологічні норми з лінгвостилістичного погляду.
2. Вплив НТР на виражально-зображальні можливості термінологічної лексики.
3. Стилістика розповідних, питальних і спонукальних речень.
4. Стилістичні функції абзацу й тексту.

Тема «Культура мовлення – складова культури особистості»

1. Метафоричність як ознака ментальності українського народу.
2. Координація естетичних категорій при духовно-практичному освоєнні світу.
3. Емоційність й раціональність естетичного перетворення слова.
4. Етикетні формули в листах видатних діячів України – багатство і мистецтво українського мовлення.

Модуль 2. «Типи мовних норм» (8 год.)**Тема «Фонетико-орфоепічні, орфографічні, лексико-фразеологічні мовні норми сучасної української мови»**

1. Прийоми посилення звукової виразності мовлення. Засоби евфонії української мови.
2. Загальні риси українського правопису.
3. Зміни літературної норми української мови в умовах білінгвізму і демократизації суспільства.

Тема «Граматичні (морфологічні та синтаксичні) норми сучасної української мови»

1. Добір матеріалу (виступи політичних і громадських діячів) з метою аналізу стильових особливостей публіцистичного стилю.
2. Аналіз особливостей мови і стилю засобів масової інформації (місцевої радіопередачі або телепрограми).
3. Українсько-російські синтаксичні паралелі.

Тема «Стилістичні норми»

1. Лексична стилістика (стилістично нейтральна й стилістично маркована – розмовна, суспільно-політична, науково-термінологічна, офіційно-ділова, поетична – лексика).
2. Стилістичні властивості частин мови.
3. Стилістичне використання словосполучення.
4. Стилістика простих та простих ускладнених речень. Порядок слів у реченнях текстів різного функціонального призначення.
5. Стилістичне використання складних речень різних типів.
6. Риторика як складова стилістики.
7. Стилістичні фігури в публіцистиці.

Модуль 3. «Комунікативні якості досконалого мовлення» (12 год.)**Тема «Ознаки досконалого мовлення: правильність, точність, чистота»**

1. Паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби спілкування.
2. Типові відхилення від мовних норм: самоаналіз культури індивідуального мовлення.
3. Детермінологізована лексика. Зловживання термінами і вузькопрофесійними словами.
4. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму.

Тема «Логічність мовлення»

1. Типові порушення логічності синтаксичної побудови при побудові словосполучень і речень.
2. Логічні паузи і правила їх дотримання. Психологічні паузи. Логічний наголос як засіб досягнення логічності мовлення. Правила постановки логічних наголосів.
3. Добір матеріалу з художніх та публіцистичних текстів із росіянізмами, екзотизмами, суржиковими компонентами. Стилістичні функції їх уживання.
4. Тавтологія і плеоназми.

Тема «Образність мовлення»

1. Добір матеріалу для ілюстрації кольористичних, музичних та інших перцептивних образів.
2. Алегорія, перифраз у науковій, критичній літературі, публіцистиці.
3. Антитеза в художньому і публіцистичному стилях.
4. Евфемізми і дисфемізми в публіцистиці.

Тема «Виразність мовлення»

1. Партитура текстів різного функціонального призначення.
2. Комунікативно-стилістичні функції жестів, міміки.
3. Культура ораторської мови. Оратор перед аудиторією.

Тема «Доречність мовлення»

1. Добір текстів, складання діалогів для ілюстрації доречності мовностилістичних засобів.
2. Доречність використання мейоративної та пейоративної лексики в розмовно-побутовому мовленні.

Модуль 4. «Культура української фахової мови» (4 год.)**Тема «Культура української фахової мови»**

1. Специфіка професійного спілкування.
2. Засоби вираження спеціальних реалій, категорій, понять.
3. Текстові норми офіційно-ділового стилю. Мовні норми офіційно-ділового стилю. Етикет ділової мови.
4. Оратор і аудиторія. Виголошення публічної промови.
5. Прийоми суперечки. Етика професійного дискусивно-полемічного спілкування.

Узагальнюючи, зауважимо, що трактування деяких принципів формування навчального курсу може варіювати порівняно з загальноприйнятими трактуваннями, аспектуалізуючи чи розширюючи їх зміст, що пояснюємо намаганням підходити до розуміння цих принципів із позицій вищої школи. Відмінність її від загальноосвітньої полягає в посиленні професійних акцентів у підготовці випускників вищих навчальних закладів. У порівнянні з загальноосвітнім навчанням підготовка у вищій школі відбувається на більш високому методологічному, теоретичному і науковому рівнях. Ці відмінності знайшли своє відображення в поясненні нашого розуміння описаних вище принципів.

Література:

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Березин Ю. Н. Формирование содержания общего и гуманитарного образования в школе : в 2 ч. / Ю. Н. Березин. – Самара : Изд-во науч. учеб.-метод. центра гл. упр. образования Самар. обл. – 1996. – 115, [1] с
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1995. – 335 с.
4. Зорина Л. Я. Системность - качество знаний / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
5. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / [под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева]. – Ч. 1. – М. : Изд-во РАО, 1992. – 169 с.
6. Краевский В. В. Основные характеристики и логика педагогического исследования / Володар Викторович Краевский. – Волгоград : Перемена, 1994. – 179 с.
7. Лернер И. Развитие и профессиональное понимание социальной работы в Германии / И. Лернер, Ю. Гриз, Й. Теппер // Социальная работа накануне 2000 года: пути и цели профессионального становления. – М. ; Берлин : Ин-т социальной работы, 1998. – С. 5-25.
8. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагог. общество России, 1998. - 640 с.
9. Педагогика : [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
10. Петрушенко В. Л. Знання як форма зв'язку свідомості і буття : дис. . д-ра філос. наук : 09.00.02 / В. Л. Петрушенко. – Львів, 2003. - 443 с. : іл. - Бібліогр.: с. 410-443.
11. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 95 с.
12. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 134 с.

The article describes the patterns of training courses in the preparation of future teachers of philological specialties. Substantiates the view that the laws of curriculum design principles define the content of the course.

Key words: curriculum, course patterns, future teachers of philological specialties.

УДК 004:37

Муковіз О. П.*

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

У статті проаналізовано основні етапи розвитку дистанційного навчання в педагогічній теорії та практиці.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, дистанційні технології, заочне навчання, інформаційні технології.

Особливості історичної ситуації в контексті соціальних трансформацій України характеризуються переходом до нових цивілізованих відносин, що змінили зміст та спрямованість освітніх процесів. У цих умовах вирішення проблеми модернізації системи освіти в залежності з потребами сьогодення набувають особливу актуальність. При цьому стратегічним завданням є вирішення проблем доступності та якості освіти, які набувають глобального характеру в масштабах держави.

Сьогодні диплом американського, англійського чи канадського університету можна отримати «не виходячи із дому». На відміну від традиційного заочного, сучасна форма дистанційного навчання (ДН) обслуговується засобами комп'ютерного зв'язку. І тому ДН – це найбільш дешевий шлях підвищення інтелектуального потенціалу суспільства [8, с. 6 – 7].

Аналіз останніх досліджень (О.О. Андреева, І.В. Сергієнка, А.С. Бурмістрової, Т.В. Бессалової, В.Т. Волова, Т.В. Громової, Б.І. Шуневича) показав, що історія розвитку ДН ділиться на три етапи, в які входять покоління з наявністю або відсутністю зворотного зв'язку, його багатосторонністю, кожний з яких складається з різних поколінь засобів інформації, що обмежені певними проміжками часу.

Мета статті. Проаналізувати основні етапи розвитку дистанційного навчання в педагогічній теорії та практиці.

Перший етап (1836 – 1950 р.р.), кореспондентське навчання [13] – переважає односторонній зв'язок, схоже на самонавчання: кореспондентське з використанням односторонніх радіо- і телетрансляцій, аудіо- і відеозаписів та ін. Цей період розпочався у 1836 р., коли воно вперше було запроваджене у Лондонському університеті, та співпадає, на думку німецького вченого О. Петера [17, с. 20], з початком індустріалізації суспільства.

Пізніше кореспондентське навчання доповнилося використанням нових засобів інформації: радіо у 1930-х, телебаченням у 1950-х рр., а також мультимедіа, для яких характерні переважно односторонній зв'язок між студентом, викладачем, навчальним закладом, навчальними матеріалами, який успішно використовуються і до тепер.

Графічно цей зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу для першого етапу розвитку ДН показано на рис. 1.

Другий етап (1950 – 1970 р.р.), кейс навчання [13] – переважає двосторонній зв'язок: навчання по телефону, інтерактивні відео, радіо- та телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта, факс.

Цей етап характеризується розвитком радянської системи заочного (кореспондентського) навчання з 1920-х р., коли було створено ряд заочних відділень при політехнічних та педагогічних інститутах.

Історія розвитку ДН показала, що радянське заочне навчання вважається попередником третього покоління кореспондентського ДН, яке бере свій початок з Відкритого університету Великобританії.

* © Муковіз О. П., 2012



Рис. 1. Односторонній зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу

Сьогодні Британський Відкритий університет є одним із найбільших центрів ДН у світі, таким собі еталоном ДН, який реалізує наступні принципи:

- автономії і пріоритету освітніх потреб та інтересів студента, який притаманний кореспондентським школам та «зовнішнім відділенням»;
- системної організації занять у поєднанні з самостійною роботою студентів в мажах засвоєння основних професійних освітніх програм;
- використання сучасних засобів телекомунікації та технології створення навчальних комплексів у поєднанні з традиційними методами.

Ці принципи відкритого ДН студентів впроваджуються у діяльність міжнародних об'єднань, які спільно розробляють методологію та методику такого навчання, хоча діють в інтересах своїх національних освітніх систем [11, с. 26].

Таким чином другий етап розпочався з початком інформатизації суспільства та триває до тепер. Графічно зв'язок на другому етапі розвитку ДН показано на рис. 2.



Рис. 2. Двосторонній зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу

Третій етап (1970 – 1990 р.р.), трансляційне навчання [13] – відбувається багатосторонній зв'язок між студентом, викладачем, освітнім закладом та навчальними матеріалами. Він став можливим із використанням Інтернет, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного та програмного забезпечення, завдяки яким стали можливими аудіо-, відео-, телеконференції, форуми, електронні бесіди (chats) та ін. Технології навчання стали гнучкими як у просторі, в часі, так і за місцем перебування.

Діалогові системи ДН зароджувалися у 1980-х рр., коли почали використовуватися комп'ютерні комунікації, наприклад, електронна пошта і комп'ютери для проведення телеконференцій на базі сучасних віртуальних навчальних закладів і асинхронних навчальних мереж (ALNs) та продовжують розвиватися тепер. Третій період розвитку навчання на відстані співпадає з початком глобалізації освіти у світі.

Особливу роль у розвитку ДН відіграли розподільчі університети, які виникли у США 1990-х р. XX ст. Типовим зразком такого університету є WesternGovernorsUniversity (WGU) в якому навчаються студенти з 1998 р. Він є брокером (посередником), який пропонує курси коледжам та університетам: доставка курсів здійснюється як з використанням сучасних інформаційних технологій, так і низькотехнологічними методами.

Графічно зв'язок навчального закладу, викладача, навчальних матеріалів і студента на третьому етапі розвитку ДН показаний на рис. 3.



Рис. 3. Багатосторонній зв'язок навчального закладу, викладача, студента і навчального матеріалу

Аналіз літературних джерел [2; 3; 4; 13] показав, що *першою та найбільш довгою фазою* розвитку ДН є «заочне навчання» (кінець XIX ст. – по цей час), яке опирається на друковані матеріали і поштову систему при невеликій додатковій фінансовій підтримці зі сторони студентів або без неї.

Друга фаза – «дистанційне навчання» (кінець 1960-х р. XX ст. – середина 1990-х р. XX ст.) характеризується розробкою навчальних дисциплін та їх доставкою у поєднанні друкованих і аудіовізуальних засобів з активною підтримкою студентів.

Третя фаза – «гнучке навчання» (середина 90-х р. XX ст. – по цей час) частково являється виробничим від технічних можливостей «поєднувати переваги високоякісних носіїв інформації на базі діалогових засобів мультимедіа з підвищеною інтерактивністю та доступністю, що постійно розширює діапазон навчально-педагогічних ресурсів» [3, с. 54].

На відміну від поколінь розвитку радіоприймачів (детекторні, лампові, транзисторні, на мікросхемах та ін.), комп'ютерів (від першого покоління до сучасного), які з часом заміняють одне одного, виділимо три періоди в розвитку ДН, що розпочалися в різний час, але не заміняють, а лише доповнюють одне одного (рис. 4).

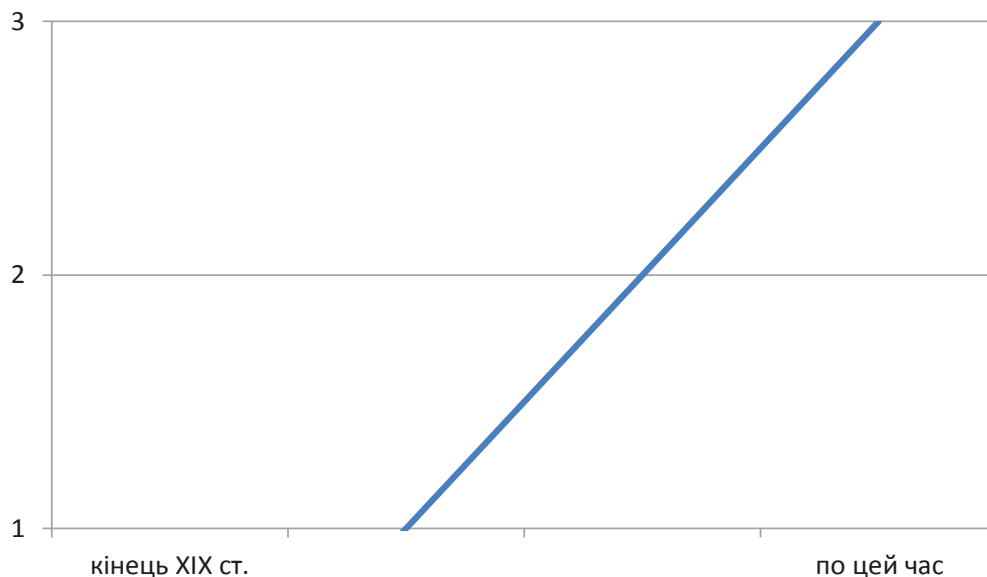


Рис. 4. Періоди розвитку ДН

У вітчизняній і закордонній літературі опубліковано багато статей, методичних розробок, монографій та інших матеріалів, які стосуються досліджень розвитку навчання на відстані на трьох етапах його розвитку, наприклад, у світовому масштабі [9], в окремій країні [16], навчальному закладі [15] або організації [18], але на жаль не відображено розвиток ДН у системі початкової освіти.

Проаналізувавши розвиток ДН у світовому вимірі зупинимося більш детально на вітчизняній теорії та практиці.

- Розвиток ДН в Україні, на думку Н.В. Жевакіної [4, с. 94] підвищення рівня освіченості населення та якості освіти;
- підвищення соціальної та професійної мобільності населення;
- реалізація потреби населення в освітніх послугах;
- формування єдиного освітнього простору.

Треба зазначити, що в Україні, де впровадження ДН почалося з 2000 року, вже є певні позитивні результати. Так, із усієї кількості освітніх установ держави особливо слід відмітити два заклади національного рівня, що займаються активним пошуком поєднання теоретичного та практичного аспектів дистанційної освіти. Це Український центр дистанційного навчання при Національному технічному університеті «Київський політехнічний інститут» та створений в 2002 р. Навчально-науково-виробничий комплекс «Академія дистанційної освіти».

Центр ДН при Національному технічному університеті «Київський політехнічний інститут» за період свого існування виконав великий обсяг роботи з впровадження дистанційної освіти в Україні [5, с. 137]. Крім підготовки нормативної бази, центр успішно розробляє такі напрямки, як створення і впровадження дистанційних технологій навчання, розробка дистанційних курсів та їх кадровий супровід, а також адаптація інформаційно-навчальних програмних засобів. Один з напрямів діяльності Центру – підготовка координаторів ДН та розробників дистанційних курсів за модульною програмою «Дистанційні технології освіти».

Практичним внеском у розвиток дистанційної системи в Україні стала розробка Українським центром спільно з Міністерством освіти і науки України Концепції розвитку системи дистанційної освіти. Згідно Концепції головною метою створення системи стало забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів різних соціальних груп населення України.

Зазначений документ містить концептуальні засади створення системи ДН, у ньому сформульовано основні завдання системи дистанційної освіти в Україні [10].

Український центр дистанційної освіти (з 2004 р. Український Інститут інформаційних технологій в освіті – УІТО) було створено з метою координації системи дистанційної освіти в Україні (директор – І. Малюкова). У 2006 р. УІТО підготував понад 120 фахівців ДН, уклав договори про співробітництво в галузі ДН з багатьма ВНЗ України.

У 2004 р. затверджено Положення про дистанційне навчання [14] в якому закріплено систему дистанційної освіти в Україні, розписано функції центрів дистанційної освіти – від локального до головного, принципи організації управління системою.

Положення подає перелік організаційних форм діяльності при ДН та повністю описує їх функціональність.

Активно останнім часом розвивається й такий важливий напрям як створення дистанційних курсів. Це досить складний вид діяльності, що вимагає певного рівня знань і кваліфікації. Українськими розробниками в рамках центру було створено понад 60 навчальних курсів. Метою створення в Україні Навчально-науково-виробничого комплексу «Академія дистанційного навчання» стало комплексне впровадження дистанційної форми навчання та забезпечення процесу навчання держслужбовців, викладацьких кадрів і керівників підприємств та організацій на базі нових інформаційно-освітніх технологій, а також реалізація сучасної стратегії ефективної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для системи держуправління, освіти та економіки. До складу комплексу входять найбільші академічні та виробничі центри України. Серед них Національна Академія держуправління, Національний університет ім. Т.Г. Шевченка, Національний аерокосмічний університет «ХАІ», Національна академія податкової служби, видавництво «Міленіум» та ін.

Досить активно розвивають нову для себе форму організації навчального процесу українські ВНЗ. Так, наприклад, Сумський університет запрошує на навчання студентів за спеціальностями: «економіка підприємництва», «інформатика». З 2004 року університет здійснює набір студентів на спеціальність «інженерна механіка». Міжнародний університет фінансів пропонує отримати другу вищу освіту за спеціальностями «фінанси», «банківська справа», «облік і аудит».

Прикладом успішно діючої системи ДН є проект «Українська система дистанційного навчання» [19], в розробці якого беруть участь фахівці Львівського інституту менеджменту. Незважаючи на певні досягнення по впровадженню в освітнє середовище України нової форми навчання, практично всі українські ВНЗ пропонують її тільки при перепідготовці. Активне входження України в Болонський процес та просування до західних стандартів в освіті дозволяє сподіватися на зміну ситуації, що склалася з використанням дистанційної форми навчання.

Широке впровадження в Україні системи дистанційної освіти передбачає наявність необхідного технічного оснащення, яке забезпечує передачу інформації в певному режимі. Цю функцію для українського сегмента виконує комп'ютерна система УРАН, яка здійснює високодинамічний пошук та розповсюдження інформації науково-освітнього характеру, організує доступ до світових електронних бібліотек, сприяє проведенню відеолекцій та відеоконференцій, забезпечує учбовий процес в рамках ДН. Комп'ютерна система об'єднує інформаційні науково-освітні ресурси 80 університетів та наукових установ [12].

Аналіз розвитку ДН показав, що Україна активно просувається шляхом впровадження в освітню систему нових форм навчання, серед яких дистанційні технології. Стан цієї роботи свідчить про те, що багато ВНЗ та установ, які застосовують цю форму організації навчального процесу, стикаються з реальними перешкодами. Серед них – недосконалість нормативно-правової бази, що регламентує цей вид діяльності, а часто і відсутність необхідних законодавчих актів, труднощі з фінансуванням, суттєве відставання українських телекомунікаційних систем передачі інформації, відсутність чіткої координації всіх учасників освітнього ринку, що призводить до розпорошування інтелектуальних, матеріальних і фінансових коштів та суттєво стримує поступальний розвиток нової прогресивної форми навчання.

Список використаних джерел

1. Асоціація УРАН. Загальні відомості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.uran.net.ua/~ukr/frames.htm>
2. Бессалова Т.В. Можливості та перспективи розвитку дистанційної освіти в Україні / Т.В. Бессалова // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – К., 2012. – Вип. 60. – С. 597 – 600.
3. Волов В.Т., Волова Н.Ю., Четырова Л.Б. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы / В.Т. Волов, Н.Ю. Волова, Л.Б. Четырова. – Самара: Рос. Академия наук, Самарский научный центр, 2000. – 137 с.
4. Жевакіна Н.В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: Дис... канд. наук: 13.00.04 - 2009. – 271 с.
5. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С. Журавський. – К.: ВД «ІнЮре». – 2003. – 416 с.
6. Закон України «Про національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>
7. Згуровський М.З., Сидоренко С.І., Холмська Г.Д. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій. Перший досвід технічного університету / М.З. Згуровський, С.І. Сидоренко, Г.Д. Холмська. – К.: Наук. думка. – 2003. – 188 с.
8. Карпенко М.П. Единое образовательное пространство: проблемы организации и технологии / М.П. Карпенко // «Вузовские вести». – 1998. – № 8. – С. 6 – 7
9. Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід / Г.О. Козлакова. – К.: ВЦ «Просвіта», 2002. – 230 с.
10. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

11. Марцинковский И.Б. Высшее образование на современном этапе: тенденции и проблемы. Образование в мире на пороге XXI в. / И.Б. Марцинковский. – М.: НИИТИИП, 1991. – 99 с.
12. Мережа УРАН. Загальні відомості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.uran.net.ua/~ukr/net-org.htm>
13. Періоди розвитку дистанційного навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/ilias3/data/ilias376/lm_data/lm_1128/Theme%204.3.htm
14. Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>
15. Daniel J. The Open University of Great Britain / J. Daniel // Towards Virtualization: Open and Distance Learning. – New Delhi: Kogan Page, 2002. – P. 598 – 620.
16. Kristovska I., Ivanova I. Open and Distance Learning in Latvia / I. Kristovska, I. Ivanova // Towards Virtualization: Open and Distance Learning. – New Delhi: Kogan Page, 2002. – P. 375 – 388.
17. Peters O. Theoretical aspects of correspondence instruction, In O. Mac Kenzie and E. Christinsen (eds) «The Changing World of Correspondence Study» / O. Peters. – University Park, Pa. And London: Pennsylvania State University, 1971. – P. 19 – 34.
18. Salopek M. Open University of British Columbia / M. Salopek // Towards Virtualization: Open and Distance Learning. – New Delhi: Kogan Page, 2002. – P. 389 – 407.
19. Ukrainian distance learning system [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.udl.org.ua/>

The paper analyzes the main stages in the development of distance learning in educational theory and practice.

Key words: *controlled from distance education, controlled from distance teaching, controlled from distance technologies, distance learning, information technologies.*

УДК 371.3:378.147

Нічишина В. В.*

ПРО ЄДНІСТЬ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОЦЕСІВ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена потребами суспільства у підготовці фахівців, які б відповідали потребам здійснення інтегративних тенденцій у всіх сферах людської діяльності, могли б здійснювати комплексні дослідження, розглядати складні об'єкти діяльності як цілісні явища. Стаття містить аналіз науково-педагогічної літератури щодо з'ясування оптимального співвідношення процесів диференціації та інтеграції в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів. Перспективним способом розгортання інтеграції в навчальному процесі вищої школи може бути формування дидактичної системи предметно-інтегративного типу.

Ключові слова: *диференційоване викладання навчальних предметів у вищій школі, інтегративні тенденції в навчанні студентів, протиріччя між інтеграцією та диференціацією в навчальному процесі, єдність процесів диференціації та інтеграції в освіті, способи розгортання інтеграції в єдності з процесами диференціації в педагогічній практиці, оптимальне співвідношення диференціації та інтеграції в освіті, ефективні форми реалізації процесів диференціації та інтеграції в освіті.*

Одним із найважливіших протиріч, притаманних сучасному стану вищої педагогічної школи є протиріччя між інтеграцією та диференціацією в навчанні студентів, яке виявляється перш за все у тому, що предметно-диференційована побудова навчального плану не відповідає

* © Нічишина В. В., 2012

необхідній орієнтації навчання майбутніх вчителів на кінцеві результати. Іншими словами, маємо протиріччя між необхідністю інтеграції знань навчальних предметів відносно кінцевих цілей навчання і виховання у вищій педагогічній школі і диференціацією їх викладання.

Аналізуючи шляхи вирішення питання співвідношення процесів диференціації та інтеграції в підготовці вчителів у науковій літературі, ряд дослідників (С. У. Гончаренко, Ю. Жидецький, В. Р. Ільченко, Я. Кміт, І. М. Козловська, Н. Т. Костюк, Р. З. Мустафіна, Н. В. Нетребко, Г. Ф. Семенюк, О. Сергеев, Я. Собко, А. Усова, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович, І. П. Яковлев) зазначають, що при всій важливості і необхідності інтеграції суперечливий характер розвитку певної дидактичної системи не дозволяє абсолютизувати, перетворювати інтеграцію в єдиний засіб розвитку.

На думку Н. Т. Костюк [8, с. 32], один з найважливіших проявів суперечності структури сучасного наукового знання складає єдність протилежностей диференціації і інтеграції.

В основному, всі дослідники наголошують на тому, що інтеграція і диференціація – це дві сторони єдиного процесу пізнання, категорії об'єктивні, і розглядати їх потрібно у взаємозв'язку, розвиваючи одну із сторін, пам'ятати, що і інша знаходиться в русі, в розвитку.

Диференціація – це неминучий прогресивний процес в розвитку наукового пізнання. Проте потреба комплексного осмислення світу, пошук більш глибоких зв'язків між окремими явищами об'єктивної дійсності, виявлення взаємних відношень між різними структурними рівнями матерії приводять до взаємодії та взаємопроникнення наук, до інтеграції наукового пізнання.

Н. Т. Костюк [8, с. 33] наголошує на тому, що при осмисленні об'єктивних основ диференціації і інтеграції необхідно враховувати ту обставину, що їх єдність є відображенням не тільки матеріальної єдності світу і його різноманіття, відображенням аналітичних і синтетичних тенденцій, підходів в пізнанні, але й прийняти до уваги ту обставину, яка не завжди враховується, що вони відображають єдність єдиного, особливого і загального. Диференціація знання в значній мірі визначається необхідністю відображення специфічності, особливості об'єктів пізнання, тоді як протилежна їй тенденція – інтеграція – відображає необхідність вичленювання спільності досліджуваних об'єктів. Але аналогічно до того як в об'єктивній дійсності загальне не є щось абсолютно протилежне єдиному (специфічному), а виражається в ньому і через нього, так і в пізнанні – диференціація проявляється через інтеграцію, і навпаки.

На основі цього автори зазначають, що розкрити сутність процесів інтеграції в сучасному знанні можна лише в єдності з прямо протилежними їм процесами диференціації. Специфіка такого системного дослідження полягає в тому, щоб знайти оптимальне співвідношення взаємовиключаючих підходів інтеграції і диференціації до вивчення складних об'єктів.

Н. Т. Костюк [8, с. 34] вважає, що межі між диференціацією і інтеграцією достатньо рухливі і їх єдність не виключає того, що на різних етапах розвитку наукового знання переважали то процеси диференціації, то процеси інтеграції.

На думку Р.З. Мустафіної [12, с. 16-18] забезпечення правильного поєднання, доцільного співвідношення диференціації і інтеграції є основою стратегії наукового пошуку в області пізнання явищ життя.

Співвідношення процесів інтеграції та диференціації знань на різних етапах навчання студентів у вищій школі неоднакове. Диференціація відіграє провідну роль переважно на перших етапах навчання. Інтеграційні процеси мають місце лише на досить високому рівні диференціації знань. В наші дні інтеграція набуває вирішального значення і стає домінуючою тенденцією навчального процесу [11, с. 17-18].

Процес інтеграції вимагає вміння комплексно застосовувати знання з різних навчальних дисциплін. Результатом процесу диференціації є виділення нових навчальних дисциплін. Ці дві протилежні тенденції є одним із проявів діалектичного характеру розвитку наукового пізнання. Оскільки природа – це єдине взаємозв'язане ціле, то і навчальні дисципліни можуть

прогресувати в єдності і взаємозумовленості, тобто при всій своїй багатогранності є єдиною системою наукових знань [17, с. 78].

Тому, на думку ряду авторів (Н.П. Депенчук, С.Б. Кримський, Н.П. Костюк, В.В. Моштук), поширення інтеграції і диференціації в їх єдності є закономірним та необхідним і для розвитку освіти взагалі та педагогічної освіти зокрема.

Невід'ємною ознакою диференціації в освіті є предметний підхід до знань, а інтеграції – системний [6, с. 24].

Дослідники питання про співвідношення процесів інтеграції і диференціації в освіті (С.У. Гончаренко, Г.Ф. Семенюк, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, І.Б. Новак) вважають, що науково обґрунтована інтеграція знань у тісній взаємодії з їх диференціацією є одним з ефективних шляхів перебудови існуючої предметної системи навчання.

На думку Г.Ф. Семенюк [13, с. 13] диференціація має бути пов'язана із збільшенням значення окремих дисциплін і перетворенням їх у самостійні навчальні предмети. В результаті оберненого процесу до диференціації – інтеграції, взаємопроникнення частин одна в одну повинно відбуватися наповнення освіти новим змістом відповідно до визначених цілей. Інтеграція має спостерігатися тоді, коли зменшується педагогічна значущість деяких навчальних предметів, і вони органічно включаються у споріднені дисципліни.

Відзначаючи, що інтеграція і диференціація – це взаємообернені процеси, Ю. М Колягін [7, с. 24] наголошує, що вони взаємодоповнюють діалектично рівноважний стан цілісної системи будь-якого рівня. І саме тому, на думку автора, в ідеалі на всіх ступенях освіти потрібно прагнути до створення системи, яка б поєднувала ідеї інтеграції і диференціації.

Аналіз вирішення питання про способи розгортання інтеграції в єдності з процесами диференціації в педагогічній практиці з метою подолання ізольованості викладання навчальних дисциплін дав можливість виділити наступні тенденції:

- реалізація міжпредметних зв'язків в межах традиційної предметно-диференційованої системи навчання;
- побудова такої дидактичної системи, яка передбачала б об'єднання декількох навчальних дисциплін в єдиний предмет;
- реалізація предметно-інтегративної системи навчання.

Кожна з цих тенденцій об'єднує в собі ознаки інтеграції та диференціації. Проаналізуємо кожен з них з точки зору з'ясування питання про оптимальне співвідношення процесів диференціації та інтеграції у процесі навчання майбутніх вчителів.

Наслідки функціонування традиційної предметно-диференційованої системи навчання на сьогоднішній день полягають у тому, що в результаті тривалого вивчення студентами диференційованих навчальних курсів отримувати знання так і залишаються розрізненими відомостями, штучно розчленованими за предметною ознакою. В результаті студент не сприймає цілісно навчальний матеріал.

Потреба подолати вказану суперечність привела свого часу до активного пошуку міжпредметних зв'язків, до спроб їх використання в диференційованому навчанні.

Доцільність та необхідність виділення міжпредметних зв'язків обґрунтовує в науковій літературі ряд авторів (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Ю.А. Самарін, А.В. Усова). Вони вважають, що засвоєння змісту освіти неможливе без урахування міжпредметних зв'язків – одного з найважливіших критеріїв добору та координації навчального матеріалу в програмах споріднених дисциплін і наголошують на тому, що формування спільної системи знань про світ, яка відображає взаємозв'язок різних форм руху матерії є однією з основних освітніх функцій міжпредметних зв'язків. Ю.А. Самарін бачить в міжпредметних зв'язках засіб формування гнучкої та продуктивної системи знань, Б.Г. Ананьєв вважає міжпредметні зв'язки засобом формування узагальнених способів дій. Окрім освітнього та виховного значення зв'язки між предметами виконують розвиваючу функцію, яка є важливою для всебічного гармонійного розвитку особистості студента. При здійсненні міжпредметних зв'язків відбувається форму-

вання вмінь творчої діяльності – самостійно переносити знання і вміння в нову ситуацію, бачити нову проблему в знайомій ситуації, встановлювати нові функції об'єкта. Ефективне перенесення знань та вмінь студентів в нові умови навчальної діяльності забезпечує застосування пошукових методів навчання, проблемно-пізнавальних задач, елементів дослідження.

Ряд авторів обґрунтовує ефективні форми реалізації міжпредметних зв'язків, серед яких узагальнюючі уроки, комплексні семінари, уроки-лекції [4, с. 45]; інтегровані уроки [10, с. 43]; повторювально-узагальнюючі уроки по темі, уроки застосування і закріплення умінь і навичок, ввідні уроки; бінарні та інтегровані уроки, інтегративні дні [18, с. 37–38]; інтегративний тиждень [5, с. 87].

Ю.М. Колягин [7] і В.Н. Максимова [9] розрізняють такі міжпредметні уроки:

- уроки з елементами міжнаочних зв'язків – використовуються для розкриття окремих прикладних питань теми уроку, для їх конкретизації в інших курсах;
- уроки, які включають міжпредметні зв'язки як органічну складову частину всього змісту теми;
- уроки, спеціально організовані повторювально-узагальнюючі, на яких конкретизуються знання учнів з різних предметів з метою розкриття, доведення загальних законів і принципів.

Т. Якимович і Я. Собко [18, с. 37-38] характеризують бінарні та інтегровані уроки. На думку авторів, методика бінарного уроку відрізняється від методики традиційного тим, що урок з однієї теми проводять два викладачі, етапи такого уроку не ізольовані один від одного, а органічно поєднані. Особливість інтегрованих уроків полягає в тому, що один викладач водночас застосовує навчальний матеріал споріднених тем з кількох предметів. Автори також пропонують для демонстрації взаємозв'язку навчальних предметів, їх взаємодії та можливості практичного застосування здобутих знань проводити інтегративні дні – навчально-виховні заходи, призначені для інтеграції змісту знань з різних предметів на основі поняття чи групи понять.

М. Г. Іванчук [5, с. 87] наголошує на можливості “злиття” навчального матеріалу в значні блоки з наступною зміною структури навчального дня. Автор вважає, що зближення таких блоків у часі може привести до такої форми організації навчального процесу як інтегративний тиждень.

Проте С.У. Гончаренко і І.М. Козловська [2, с. 10] вважають, що в межах предметно-диференційованої системи навчання міжпредметні зв'язки можуть розглядатися лише як взаємообмін інформацією між окремими галузями знань і на певній стадії вичерпують свої можливості, їх застосування стає все менш ефективним і більш формальним.

На думку І.Д. Зверева, В.Н. Максимової [4, с. 17-20], Ю. Стиркіної [16, с. 76] ідея міжпредметних зв'язків в межах предметно-диференційованої системи навчання в більшому степені розвивається по лінії координації навчальних предметів, на основі спільності їх навчально-пізнавальних цілей. В результаті багато з них відображені фрагментарно і стосуються окремих, а іноді і випадкових зв'язків. На думку Ю. Стиркіної [16, с. 76] спроби впровадити координаційні програми у систему освіти довели неможливість формування повної і різнобічної системи міжпредметних зв'язків.

Прихильники другого способу розгортання інтеграції в навчальному процесі (Т.В. Гладюк, С.У. Гончаренко, Ю.І. Дик, М.Г. Іванчук, В.Р. Ільченко, І.М. Козловська, Н.В. Нетребко, А.А. Пінський, Г.Ф. Семенюк, В.К. Сидоренко, Я.М. Собко, А.В. Степанюк, В.В.Усанов) вважають, що проблему обмеженості, односторонності міжпредметних зв'язків можна вирішити шляхом побудови дидактичної системи за принципом об'єднання декількох навчальних дисциплін в єдиний предмет, в якому буде інтегрований об'єкт вивчення.

В цьому випадку інтеграція знань розглядається як процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного комплексу ідей, положень, умінь і навичок, такого навчального матеріалу, що набуває форми окремого предмету – синтезуючого курсу елементів з різних навчальних предметів.

М.Г. Іванчук [5, с. 80] вважає інтегровані курси з окремою програмою, плануванням та актуальними вимогами до них, зразками уроків основною формою цілісності знань про навколишній світ.

У науковій літературі ряд авторів (Т.В. Гладюк, С.У. Гончаренко, Ю.І. Дік, Ю. Жидецький, Я. Кміт, І.М. Козловська, М.Т. Мартинюк, А.А. Пінський, О. Сергеев, Я. Собко, А.В. Степанюк, В.В. Усанов, В.А. Харитонов, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович) виділяють декілька напрямів побудови інтегрованих курсів.

Я. Собко і Т. Якимович [18, с. 37] вважає, що інтегровані курси можуть будуватися за такими напрямами:

- одноцикловий бінарний інтегрований курс – взаємопов'язане вивчення двох одноциклових, переважно суміжних предметів двома викладачами за умов узгодження відповідного навчального матеріалу за обсягом та навчальним часом;
- різноцикловий інтегрований курс – взаємоузгоджене вивчення двох або кількох навчальних предметів, що належать до різних освітніх циклів (загальноосвітнього і спеціального);
- частково інтегрований курс – узгоджене вивчення окремих розділів і навіть тем із кількох навчальних предметів (ефективний для різноциклових предметів);
- синтезований курс – повне злиття кількох навчальних предметів.

Проте Ю.І. Дік, А.А. Пінський, В.В. Усанов [3, с. 45-46] наголошують на тому, що інтеграція навчальних предметів – далеко не механічна діяльність, а інтегрований навчальний предмет не є простою сумою окремих навчальних курсів. Цей процес вимагає суттєвої переробки змісту і структури навчальних предметів, посилення в них загальних ідей і теоретичних концепцій.

В.К. Сидоренко [14, с. 33] також зазначає, що, створюючи інтегрований навчальний предмет слід пам'ятати про те, що, об'єднавши два чи кілька навчальних предметів, можна порушити логіку і внутрішньопредметну наступність тієї дисципліни, на основі якої здійснюється інтеграція.

Окрім того, все це може зумовити зникнення якісної відмінності навчальних предметів як основ окремих наук. Ряд авторів (Ю. Жидецький, М.Г. Іванчук, С.Ф. Клепко, Я. Кміт, І.М. Козловська, О.А. Комар, О. Сергеев, В.К. Сидоренко, Я. Собко, Ю. Стиркіна, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович) вважають, що у вищій школі повинні вивчатися фундаментальні наукові дисципліни, які історично довели доцільність свого існування і вивчення. Ні в якому разі не можна допускати вихолощення у вищій школі пізнання сутності фундаментальних наукових монодисциплін.

Тому, на підставі аналізу предметного та врахування можливостей інтегративного навчання ряд дослідників (С.У. Гончаренко, Ю. Жидецький, М.Г. Іванчук, С.Ф. Клепко, Я. Кміт, І.М. Козловська, О.А. Комар, Р.З. Мустафіна, О. Сергеев, В.К. Сидоренко, Я. Собко, Ю. Стиркіна, М.Г. Чепіков, Л. Шаповалова, В. Якиляшек, Т. Якимович) вважає за доцільне формування дидактичної системи предметно-інтегративного навчання, яка б не відкидала диференціацію в навчанні, а доповнювала її на основі інтеграції, що більшою мірою ніж традиційне предметно-диференційоване навчання сприяло б вихованню широко ерудованої молоді людини, якій притаманний цілісний світогляд, здатність самостійно систематизувати наявні знання і нетрадиційно підходити до вирішення різних проблем.

Такий спосіб розгортання інтеграції не ламає традиційний набір фундаментальних навчальних дисциплін, дає можливість подолати наслідки ізолюваного їх вивчення та більшу ймовірність досягнення високого рівня якості знань студентів.

Цей спосіб розгортання інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів зумовлює розробку відповідних форм інтеграції знань, які досліджували ряд вчених (О.А. Абдулліна, Т.В. Гладюк, С.У. Гончаренко, В.Р. Ільченко, С.Ф. Клепко, І.М. Козловська, Т.М. Мінгазов, Н.В. Нетребко, Н.А. Половнікова, Г.Ф. Семенюк, Я.М. Собко, А.В. Степанюк, Ю. Стиркіна, В.А. Харитонов).

Зокрема, С.У. Гончаренко [1, с. 2-5] вважає за доцільне включення до набору навчальних предметів, що вивчаються, на різних правах інтегративних курсів, покликаних, спираючись на основи фундаментальних навчальних предметів, систематизувати й узагальнювати розрізнені знання.

А.В. Степанюк, Т.В. Гладюк [15, с. 22] переконані, що на основі диференційовано засвоєних наукових фактів і понять (перший рівень цілісності знань) вивчення інтегративного курсу дасть змогу розглянути наукові поняття, теорії з різних боків, пояснити їх.

Таким чином, перспективними формами інтеграції знань у випадку формування системи предметно-інтегративного навчання можуть виступати інтегративні курси, інтегровані блоки знань, узагальнені комплексні системи знань.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти // Постметодика. – 1994. – №2. – С. 2-5.
2. Гончаренко С.У., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С. 9-18.
3. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. – 1987. – №9. – С. 42-47.
4. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в соврем. школе. – 1981. – 237 с.
5. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. – Чернівці: Рута, 2004. – 360 с.
6. Козловська І.М. Розвиток інтеграції та диференціації у формуванні цілісної системи знань учнів проф.-тех. шк. // Педагог проф. школи: Зб. наук. пр./ Редкол.: Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, О.І. Щербань. – К.: Наук. світ, 2001. – Випуск І. – 354 с.
7. Колягин Ю.М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе // Начальная школа. – 1989. – №3. – С. 52-57; 1990. – №9. – С. 28-31.
8. Костюк Н.Т. Интеграция современного научного знания. – 1984. – 221 с.
9. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – 1988. – 125 с.
10. Молчанова Н.М. Недостатки, упущения вузовской подготовки будущего учителя // Межвузовский сборник науч. трудов «Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя, Казань. – 1988. – С. 40-46.
11. Моштук В.В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К. – 1991. – 164 с.
12. Мустафина Р.З. Интеграция в обучении как средство интенсификации подготовки учителя нач. кл.: Учеб.-метод. материалы к спецкурсу для студентов пед. вузов по спец-ти «031200 – Педагогика и методика нач. образ.» – Стерлитамак: Стер. гос. пед. ин-т, 2000. – 81 с.
13. Семенюк Г.Ф. Диференціація та інтеграція змісту освіти // Постметодика. – 1994. – №2. – С. 12-16.
14. Сидоренко В.К. Проблема актуальна, різнобічна (про інтеграцію навчальних предметів у педагог. теорії і практиці) // Рідна школа. – 1992. – №7-8. – С. 30-35.
15. Степанюк А.В., Гладюк Т.В. Інтеграція природничих дисциплін у школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 18-24.
16. Стиркіна Ю. Інтегровані курси в навчанні іноземної мови // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №2. – С. 73-79.
17. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М.: Наука, 1981. – 367 с.
18. Якимович Т., Собко Я. До проблеми інтегративних форм навчання у професійних закладах освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1992. – №2. – С. 31-38.

The relevance of material presented in the article is conditioned to society's needs in training experts to meet the needs of integrative tendencies in all spheres of human activity, would carry out comprehensive researchs and consider complex objects as a holistic phenomenon. The article contains of an analysis of scientific and educational literature regarding clarification optimal value of processes differentiation and integration in the educational process of higher pedagogical institutions of education. A promising way to deploy integration in the educational process of higher school is formation of didactic subject-integrative type.

Key words: *differentiated teaching subjects in higher school, integrative traditions in teaching students, contradiction between integration and differentiation in the learning process, unity of the processes of differentiation and integration in education, ways to deploy Integration in unity with the processes of differentiation in teaching practice, optimal mix of differentiation and integration in education, effective forms of processes of differentiation and integration in education.*

УДК37.013.42:371.84(075.8)

Петровська К. В.*

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАТЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ЯК СКЛАДОВИХ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті розглядається питання формування системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань. Зокрема, визначено ступінь розуміння предмета суспільно-нормативної поведінки, усвідомлення того, наскільки важливими є норми на рівні взаємодії із соціумом, групою, індивідом. Обґрунтовано організаційно-методичне забезпечення цього процесу.

Ключові слова: формування, норми, суспільно-нормативна поведінка, учнівська молодь, творчі неформальні об'єднання.

Соціально-економічні і політичні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, відбиваються на усіх соціальних групах, у тому числі на молоді.

Молодь – соціально-демографічна група з певними віковими особливостями, інтересами, цінностями і місцем в соціальній структурі суспільства. Це частина населення, що знаходиться у стадії соціалізації, включена в процес засвоєння системи норм, знань, умінь, навичок, що дозволяють людям функціонувати в якості повноправних членів того або іншого суспільства [3, с. 33-42]. Положення молоді, її роль в суспільстві, функції, види діяльності, потреби і соціально-психологічні властивості значною мірою визначаються характером соціально-політичного ладу, економічними стосунками, традиціями, конкретною історичною ситуацією. Поведінка молоді обумовлена як її положенням в суспільстві, так і характерними якостями, що властиві цій групі: психічною рухливістю, інтелектуальною мобільністю, переважанням емоцій над розумом.

Питання соціальної регуляції поведінки, засвоєння соціальних і формування особистісної системи норм молодих людей мають особливу значущість. Саме молодь представляє найближче майбутнє суспільства, найяскравіше виражає як його можливості, так і проблеми.

В Україні в складних соціально-економічних, політичних і морально-етичних умовах спостерігається девальвація колишніх і виникнення нових соціокультурних цінностей. Сучасна ситуація характеризується напруженістю громадського життя, відсутністю чітких моральних орієнтирів і цілеспрямованої державної політики в галузі виховання молоді. Це сприяє зростанню духовної невибагливості, моральної спустошеності, підвищеної тривожності, агресивності молодих людей, прояву у певній частині молоді відхилень у поведінці.

Серед причин і умов, що призводять до відхилень у поведінці слід виділити участь молоді в неформальних об'єднаннях. Неформальні молодіжні об'єднання – це добровільні об'єднання з вираженим особливим стилем життя, що виникають в результаті вільної ініціативи молодих людей, які об'єднуються за інтересами для спільного проведення часу, досягнення конкретних спільних цілей через певну групову активність, що виконують ряд соціальних функцій: пропозиція системи орієнтирів і стосунків; допомога в процесах формування незалежності, упевненості в поведінці і статусі, самоідентифікації і становленні “свого Я” [1]. Характерними особливостями неформальних молодіжних об'єднань є те, що вони організовуються на якийсь час, іноді спонтанно, і розпадаються, змінюються при зміні інтересів, складу або вікової специфіки членів.

Об'єднання соціально-ціннісної спрямованості (військово-патріотичні, спортивні, творчі групи (любителів театру, кіно, дизайну, клуби самодіяльної авторської пісні, театри-студії,

* © Петровська К. В., 2012

джаз-колективи), рольовики, аніме, брейк-данс, графіті, молодіжні екологічні рухи, рухи за збереження та оновлення історико-культурних пам'яток, соціально-політичні клуби тощо) надають молодим людям можливість спільного існування і діяльності, що дуже важливе для самостановлення і розвитку молодих людей. Проте, як вважає Ю. Максимова, тривале перебування цієї молоді на вулиці серед деградованих і кримінальних прошарків населення, поза впливом закладів освіти, порушення зв'язків молоді із сім'ями призводять до їх десоціалізації, формування в особистісній структурі негативних функціональних новоутворень, які детермінують соціально дезадаптовану поведінку [2].

Саме тому вивчення причин і закономірностей, що сприяють виникненню неформальних об'єднань, особливостей поведінки молодих людей, які беруть участь в них, а також пошук і вироблення форм і методів роботи з ними є сьогодні дійсно актуальними. Це вимагає комплексного міждисциплінарного підходу, використання досягнень суміжних наук, з різних сторін, з різною мірою глибини і деталізації вивчення проблеми.

Вагомий внесок щодо розвитку знань із проблем та основних тенденції формування дитячо-молодіжних організацій та об'єднань в Україні та різноманітних його аспектів на місцевому рівні внесли: О. Безпалько, А. Булавін, М. Головатий, В. Головенько, Н. Дупак, К. Журба, Н. Заверико, А. Корнієвський, М. Ковальчук, М. Окаринський, Р. Охрімчук, В. Прилуцький, М. Рожков, А. Трапер, Я. Цехмістер, А. Ходирев та інші. Вивчення саме неформальних молодіжних об'єднань – відносно нова проблема вітчизняних гуманітарних наук, яка інтенсивно вивчається. За останні роки з цієї проблеми найбільш численними є дослідження, що розкривають естетичні (Е. Раманаускайте), соціологічні (Д. Петров), соціально-керівні (Г. Іващенко), соціально-психологічні (Л. Шабанов) аспекти даного соціокультурного феномену.

Історичні аспекти виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об'єднань розглядали М. Малютін, Д. Ольшанський, В. Лісовський, А. Яковлев, Ф. Штибіц та ін. Зокрема, вони наголошували на тому, що в період перехідного віку молодь віддаляється від своєї первинної групи – сім'ї, і входить у нову групу – неформальну. Дослідженнями причин зростання чисельності неформальних груп займалися такі науковці, як В. Куликов, Т. Шешокін, І. Ільїнський. У працях І. Башкатова, С. Гунько, Л. Завацької, І. Зверєвої, Л. Кобилянської, О. Карпенко, С. Косарецької, С. Левікової, О. Лісовця, Д. Ольшанського, О. Панагушиної, С. Харченко, С. Чернети та інших досить достатньо вивчено окремі різновиди неформальних об'єднань, процеси їх становлення, взаємодії з соціальними інститутами і формами суспільної свідомості, технології роботи соціального педагога з учнями – членами неформальних підліткових груп.

Слід зазначити, що незважаючи на те, що дослідженню неформальних груп молоді присвячений ряд серйозних робіт і монографій, об'єднання творчої спрямованості (причини виникнення, методи роботи) вивчені і висвітлені у вітчизняній педагогічній, соціально-педагогічній і психологічній літературі недостатньо глибоко. Окремим аспектам цієї проблеми присвячені лише розрізнені публікації і розділи в дослідженнях молодіжної субкультури. Саме тому, метою нашої статті є обґрунтування організаційно-методичного забезпечення процесу формування системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Теоретичний аналіз дефінітивного ряду понять “норма”, “відхилення”, “соціальна норма”, “поведінка”, “соціальна норма”, “нормативна ситуація”, “нормативна поведінка”, “ненормативна поведінка”, “суспільно-нормативна поведінка” дав змогу сформулювати визначення поняття “суспільно-нормативна поведінка учнівської молоді”. Це поведінка, що відповідає суспільним вимогам, загальноприйнятим нормам і принципам, як результат нормальної успішної соціальної адаптації особистості, що характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда, групи і правилами, вимогами навколишнього соціального середовища.

Суспільно-нормативна поведінка ґрунтується на певному рівні етичних знань, які є основою для практичного втілення їх у повсякденних взаєминах. Зміст моральних знань розкривається в нормах, принципах і правилах, які конкретизують різні боки чи аспекти культури взаємин. Тому суспільно-нормативна поведінка передбачає знання норм моралі, правил міжособистісного спілкування, тактик і способів міжособистісної взаємодії, які сприяють установленню позитивних взаємин і запобігають виникненню конфліктних ситуацій, а також знання змісту цінностей, взірців поведінки, які орієнтують у виборі етичних дій.

Сформованість моральних знань, умінь і навичок запобігає появі примітивних і стереотипних суджень щодо змісту суспільно-нормативної поведінки у взаєминах і сприяє здійсненню учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань свідомого вибору дій, які відповідають існуючим у суспільстві нормам.

Інформацію про моральні норми учнівська молодь отримує в сім'ї, на уроках, із засобів масової інформації тощо. Але цей процес здебільшого стихійний, не сприяє формуванню стійких переконань. У молодих людей під впливом різних чинників нерідко виникають хибні уявлення про моральні цінності. Тому необхідно надати цьому процесу системності, науковості, щоб сформувати надійні засади моральних цінностей.

Метою визначення ступеню розуміння учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань предмета суспільно-нормативної поведінки, усвідомлення того, наскільки важливими є норми на рівні взаємодії з соціумом, групою, індивідом ми провели констатувальний зріз. У дослідження було залучено 323 молоді людини віком від 15 до 18 років, які склали 7 брейк-данс груп з різних міст України. Безпосередньо для аналізу використано результати анкетування і тестування 46 респондентів, яких відібрано з 323 за законом випадкових чисел.

Також у констатувальному експерименті приймала участь група експертів у кількості 10 осіб (2 заступника директора ЗОШ з виховної роботи, 2 соціальних педагога, 2 психолога, 2 класних керівника, 2 керівника гуртків за інтересами). Підготовка експертів до участі в дослідній роботі передбачала їх участь у засіданнях методичного об'єднання, де для них представлялись інформаційні матеріали з проблеми дослідження та проводились семінари, в ході яких експерти ознайомлювались з теоретичними і практичними аспектами дослідно-експериментальної роботи, технологією використання та заповнення діагностичних карток та ін.

В процесі проведення дослідження ми застосували наступні методики: метод індивідуального сфокусованого інтерв'ю (анкета була розроблена щодо специфіки нашого дослідження); методика оцінки рівня розвитку моральної свідомості (дилеми Л. Колберга); метод експертних оцінок (діагностична картка "Визначення рівня знань учнівської молоді про способи прояву нормативної поведінки у взаєминах") [4, с. 46-66].

За результатами проведення зрізу можна констатувати, що учнівська молодь творчих неформальних об'єднань має певні знання щодо етичних норм, етичних аспектів поведінки; розуміє сутність поняття "суспільно-нормативна поведінка", досить критично оцінює її прояви у власній поведінці; однак значна частина учнівської молоді (17 / 35,5%) не досить чітко пояснює окремі поняття, взаємозамінює їх; окремі молоді люди (8 / 18,1%) відчують труднощі у оперуванні моральними судженнями, а відтак, це свідчить про недостатній рівень сформованості системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки.

Виходячи із цього, завданнями процесу формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань є: сформувати систему знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки, морально-етичних норм і правил поведінки; сформувати такі вміння як: оперування моральними судженнями та вміння вести конструктивний діалог на основі рефлексивності, емпатійності та толерантності. Реалізовувались ці завдання за допомогою форм та методів інформаційно-просвітницької та виховної роботи: тренінги, виготовлення та розповсюдження інформаційних матеріалів (листівки, буклети, лифлети), кінолекторії, агітбригади, етичні міні-театри.

Відомо, що соціально-нормативна поведінка ґрунтується на обізнаності з нормою та розумінні її змісту. Така інформація постійно трансливалася під час проведення тренінгу-семінару [5, с. 87-136]. Одна з найважливіших задач нашого тренінгу-семінару – це робота з когнітивними схемами та особливостями щоденної поведінки, яка вже існує в учасників. Інформаційна частина тренінгу (семінару) знайоме учасників з такими поняттями як “норма”, “соціальна норма”, “поведінка”, “стереотип” тощо. Тим самим ми не стільки прагнули розширити їх словниковий запас та кругозір, скільки – поєднати ці теоретичні знання з відпрацьованими під час тренінгу, за допомогою певних вправ, емпіричними.

Нами були розроблені і розповсюджені серед учнівської молоді творчих неформальних об'єднань інформаційні матеріали у вигляді листівок, пам'яток, буклетів, лифлетів тощо, у яких в доступній формі викладено інформацію щодо дотримання правил суспільно-нормативної поведінки. Тематика інформаційних матеріалів була різною, наприклад “Взаємодія з дорослими”, “Взаємодія з молодшими за віком”, “Елементарні правила поведінки”, “Афоризми про норми поведінки” [5, с. 62-70], що повідомляють про норми і правила поважливого ставлення до оточуючих. Буклети “Юристом можеш і не бути, але закон знати зобов'язаний” та “Словник нормативно-правових термінів” [5, с. 71-81] містили інформацію щодо окремих статей кодексу України про адміністративні правопорушення, недотримання яких є першим кроком на шляху до протиправної поведінки, та основні нормативно-правові терміни, що допоможуть усвідомити значення дотримання суспільних норм поведінки.

Також ми поширили серед учнівської молоді творчих неформальних об'єднань інформацію, що стосується безпосередньо їх захоплення брейк-дансом. А саме, ту інформацію, що допоможе їм грамотно побудувати тренувальний процес і досягнути значних висот у своїй улюбленій справі, не завдаючи шкоди як власному здоров'ю та розвитку, так і людей, що їх оточують. Це такі, як “Ти те, що ти їси” – поради стосовно того, що треба їсти до і після тренувань; “Методика побудови тренувань з брейк-дансу”, “Фізична підготовка до брейк дансу”, “Розминка у брейк дансі”. Значення, послідовність і правильність”, “Оптимальний вік для брейка”, де брейк-данс розглядається не лише як частина хіп-хоп культури, але і як засіб для гармонійного розвитку свого тіла і підтримки спортивної форми; “Десять заповідей батла”, що допоможе побудувати процес змагань батлу у відповідності до існуючих суспільних норм. У буклеті “Правила використання хіп-хоп одягу” повідомляється про те, що одяг у стилі брейк-данс буде актуальним лише тоді, коли ви тренуєтесь, змагаєтесь чи виступаєте. У всіх інших випадках дрес-код повинен відповідати ситуації.

Пізнавальне значення отриманої інформації зростає, коли вона доповнена фактами конкретної діяльності, відображеної в науково-популярному чи художньому фільмі. Перегляд таких фільмів як “Вуличні танці”, “Брейк Данс”, “Дворові танці”, “Крок вперед”, “Запалити світ” дав можливість продемонструвати реальну життєву історію, яка близька учнівській молоді творчих неформальних об'єднань; за відносно короткий проміжок часу показати наслідки тієї чи іншої поведінки головних героїв; визначити причинно-наслідкові зв'язки між подіями минулого та майбутнього у житті героїв; з'ясувати, як молодь бачить порушену проблему; сприяти усвідомленню важливості слідувати суспільним нормам поведінки, а також подати нову важливу для молодих людей інформацію.

Для підвищення ефективності роботи кінолекторію ми провели підсумкові заняття, які охоплювали запитання і відповіді з проблеми, переглянутих кінофільмів, анкетування щодо оцінки роботи кінолекторію і врахування потреб молоді. Цінністю обговорення після перегляду художніх фільмів було те, що учнівська молодь творчих неформальних об'єднань мала змогу висловити власну точку зору щодо побаченого і на основі тих знань та умінь, які вони вже мають, сформулювати власну думку щодо подій які відбувалися у фільмі. Обговорення проходило досить бурхливо, оскільки не всі погоджувалися з лінією поведінки, що обрали головні герої. Зокрема, деякі з молодих людей жваво обговорювали те, як би вони

самі вчинили, опинившись в подібній ситуації. Цікавим для учнівської молоді виявилось заключне колажування та малювання. У своїх роботах вони змогли висловити те, що вони не встигли під час обговорення. Загалом, можемо вважати проведену роботу ефективною, оскільки вона викликала інтерес та зацікавленість учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, спонукала їх до розуміння того, наскільки важливо слідувати соціальним нормам поведінки.

Формуванню системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки підпорядковувалася також і така форма діяльності як етичний міні-театр. Потужний виховний ефект театралізованих вистав, ігор зумовлений тим, що молодь у процесі співпереживання позитивним персонажам самостійно обирала зразок для наслідування, орієнтири власної поведінки. У своєму дослідженні ми використали один із напрямків етичного міні-театру – агітбригадний жанр, що є засобом виховання соціально-активної особистості. Учасниками таких агітбригад виступили волонтери з числа студентів, що навчаються на спеціальності “Соціальна педагогіка”. Вони підготували та показали розроблені нами сценарії агітбригад на такі теми “Поспішайте робити добро”, “Крок у майбутнє”, “Нове покоління обирає нове життя”, “Ми обираємо життя”.

Таким чином, агітаційно-пропагандистських ідей, художня інноватика допомогли донести до учнівської молоді творчих неформальних об'єднань основну ідею – формування системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки. Одночасно учнівська молодь творчих неформальних об'єднань, яка отримувала від своїх однолітків у цікавій формі теорію та статистику щодо проблеми суспільно-нормативної поведінки, сприймала її менш критично і набагато жвавіше, ніж якщо б це подавалось дорослими. Також, за висловленнями багатьох молодих людей, запропоновані інформаційно-просвітницькі матеріали містили нову інформацію, яка стала поштовхом до поступового зростання у молоді рівня морально-етичних знань, розвитку соціально цінних мотивів, формування саморегулятивних навичок, сталих способів вираження ставлення до інших, вироблення оптимальних способів взаємодії з оточуючими та способів творчого самовираження в соціально схвальній формі.

Список використаних джерел

1. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / Иван Павлович Башкатов. – М. : Информпечать, 2000. – 335 с.
2. Максимова Н. Ю. Методы изучения самооценки и уровня притязания несовершеннолетних осужденных / Н. Ю. Максимова // Психологическое изучение осужденных несовершеннолетних : учебное пособие. – Домодедово : ВИПК МВД СССР, 1991. – 171 с.
3. Отклоняющееся поведение молодежи : [краткий словарь-справочник] / Под ред. В. А. Попова. – Владимир : Изд-во ВГПУ, 1996. – С. 33-42.
4. Петровська К. В. Діагностика рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань : [навчально-методичний посібник] / Катерина Володимирівна Петровська. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2011. – 123 с.
5. Петровська К. В. Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань : [навчально-методичний посібник] / Катерина Володимирівна Петровська / за заг. ред. доктора пед. наук, професора Г. В. Локаревої. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 200 с.

In the article they consider the problem of forming a system of knowledge and skills of social-standard behavior of students in creative informal associations. In particular, the author defines the degree of understanding the subject of social-standard behavior, awareness of how important standards are at the level of interaction with society, some group and an individual. Justified by the Organizational and methodological support of this process is substantiated.

Key words: formation, standards, social-standard behavior, students, creative informal associations.

УДК 37.048.4

Піддячий М. І.*

ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ

У статті аналізуються досвід соціально-професійної орієнтації учнів, теоретичні засади їх гармонійного розвитку з врахуванням особистісної і суспільної значущості в умовах регіонального середовища.

Ключові слова: соціально-професійна орієнтація, соціально-економічне середовище, зміст освіти, конкурентоздатність, система, професійне самовизначення, ринок праці, професійні проби.

Підготовка підростаючого покоління до професійної діяльності, його соціально-професійна адаптація завжди була актуальною, але в даний час соціально-економічної нестабільності вона є надзвичайно гострою проблемою. Конфронтація, деформація економіки, кризові явища в духовному житті світового співтовариства стимулюють тенденції розвитку важко-вирішуваних для молоді ситуативних задач. У підростаючого покоління зростає агресія, невпевненість в майбутньому, в здобутті професії та наданні робочих місць для задоволення своїх соціально-життєвих потреб.

Перед суспільством кожної країни світу сьогодні стоїть завдання успішного подолання негативних соціально-економічних та культурологічних ситуацій. Їх позитивне вирішення пов'язане з формуванням високого рівня професійної мобільності, моральної впевненості і стійкості, максимальним використанням здібностей нових поколінь працівників. Оскільки пізнання завжди здійснюється через досвід життєдіяльності [1, с. 40] є необхідність порівняльного аналізу процесу створення умов для отримання досвіду соціально-професійної діяльності в різних країнах світового співтовариства.

Соціально-економічний сектор не обходиться без системного поповнення продуктивними силами з числа молоді. А вона в нинішніх умовах безробіття є найбільш уразливою, непередбаченою до нових вимог політичного та соціально-економічного буття.

Відзначимо важливість підготовки молоді до ефективного включення в майбутню соціально-професійну діяльність. Аналіз вітчизняної і зарубіжної практики засвідчує, що ця проблема розв'язується загальноосвітньою школою в процесі соціально-професійної орієнтації. Процес передбачає: спрямування особистості в систему соціальних і професійних відносин; врахування етапів розвитку та вікових особливостей; формування компетентностей, які дають їй можливість функціонувати в умовах «життєвого» середовища.

Профільна освіта в старшій школі Великої Британії пройшла тривалий і суперечливий шлях еволюції від елементарних форм світської освіти до комплексних, що свідчить про формування її як цілісної системи лише у ХХ столітті.

Сучасна британська система освіти має кілька магістральних напрямів навчання — загальноосвітній, професійний, технологічний, які здатні задовольнити попит найрізноманітнішого за інтелектуальним рівнем, потребами та інтересами контингенту школярів. Старша середня або післябазова освіта є здебільшого профільною і нерідко поєднується з професійною підготовкою школярів. Ця освітня ланка має певну схожість з різними організаційними формами професійного навчання в контексті національних освітніх систем західноєвропейських країн: а) здійснення в автономних навчальних закладах (Франція, Італія, Швеція); б) залучення до основної школи і функціонування у межах єдиного навчального закладу (Великобританія, Німеччина, Нідерланди, Швейцарія).

Різновидами старшої школи Великої Британії є об'єднана, граматична та сучасна школи. У старших класах найчастіше виокремлюють такі навчальні профілі, як гуманітарний, природ-

* © Піддячий М. І., 2012

ничо-науковий, технологічний, мистецький або художній. Кожна граматична школа пропонує, як правило, два відділення: гуманітарне та природничо-математичне. Децентралізований характер освітнього процесу дає можливість деяким школам за власної ініціативи вводити додаткові профільні відділення, а саме: технічне, економічне чи домоведення (у жіночих школах). Кожен з профілів включає підструктурні напрями: філологічний (англійська мова, нові іноземні мови, класичні мови), історичний, мистецтвознавство - входять до гуманітарного профілю; технічний, математичний, хімічний, біологічний - є складовими природничо-математичного профілю. Деякі граматичні школи, окрім теоретичних курсів, у навчальну програму ввели і практичні курси: медичні, комерційні, бізнесу. Об'єднана та сучасна школи - це фундамент для професійної підготовки, для якого характерне соціально-професійне орієнтоване навчання в старших класах (початкова форма - набуття певних виробничих навичок, вищий рівень - отримання певної кваліфікації).

Обов'язкова освіта включає навчальні заклади, які розрізняються за профілем і тривалістю навчання, рівнем підготовки, фінансуванням (приватні або державні), умовами і якістю навчання. До старших профільних шкіл з зовнішньою диференціацією належать також технічні, будівельні, технологічні, торгові, сільськогосподарські та інші коледжі. Деякі з них (20 в Англії і Уельсі) є вузько профільними, тобто такими, що спеціалізуються на одній або кількох галузях. Інші, враховуючи потреби місцевої економіки, здійснюють підготовку широкого кола спеціальностей.

Дотримуючись традиційності та консервативності поглядів, Британія водночас орієнтується і на ідеї, що можуть стосуватись: інтеграції матеріалу всередині самого навчального предмета; міжпредметних зв'язків, які охоплюють два і більше предметів; тематичного об'єднання матеріалу; об'єднання знань за головними поняттями та навичками, які вони формують; інтегрованих навчальних програм і блоків знань. Розвиток профільної освіти спонукав до осмислення та розробки теоретичних засад концепції профільної освіти.

Домінуючі тенденції в теорії і практиці середньої школи загострювали питання співвіднесеності загальної та профільної освіти. Цілісна концепція профільної освіти реалізується відповідно до власної *мети* (гармонійний розвиток особистості, забезпечення рівного доступу до здобуття якісної загальноосвітньої профільної та початкової професійної підготовки; виховання самостійності та мобільності школяра, збагачення його духовного світу та реалізація творчого потенціалу); *завдань* (демократизувати навчання, забезпечуючи рівний доступ до освітніх можливостей; сприяти встановленню наступно-перспективних зв'язків усіх освітніх щаблів; поновлювати та збагачувати індивідуальні пізнавальні, професійні інтереси школярів, їхні нахили та здібності); *принципів* (варіативності, альтернативності та гнучкості, гуманізації, диференціації, інтегративності, цілеспрямованості, діагностики); *функцій* (компенсаторної, адаптивної, розвивальної).

Загальними принципами організації освіти для молоді 14/16 - 18/19 років (старша школа) у Великій Британії є її не обов'язковий характер; варіативність, що передбачає широкий вибір навчальних закладів, які надають освіту цій віковій групі; гнучкість в організації занять; професійна спрямованість, яка базується на кваліфікаційному підході до структурування змісту освіти.

Занурення в проблеми суті профільного навчання старшої школи у Великій Британії переконує в необхідності попереднього самовизначення школяра щодо профілюючого напрямку навчання. Необхідною умовою створення освітнього простору, що сприяє самовизначенню школярів, є введення передпрофільної підготовки через організацію курсів з вибору та попередньої профорієнтаційної роботи. Передпрофільну підготовку можна визначити як систему педагогічної, психолого-педагогічної, інформаційної та організаційної діяльності, яка стимулює самовизначення учнів старшої школи щодо обраних ними профілюючих напрямів майбутнього навчання і широкої сфери подальшої професійної діяльності. Передпрофільна підготовка є необхідною умовою для повної реалізації системи профільної освіти у старшій школі. Саме тому серед багатьох принципів, на яких ґрунтується профільна освіта в старшій школі (наступності та безперервності, варіативності змісту і форм, диференціації, альтерна-

тивності і гнучкості), останнім часом актуальним вважається принцип ранньої діагностико-прогностичної практичної роботи, що так само має на меті виявлення здібностей школярів для їхньої обґрунтованої орієнтації на профіль навчання.

Тенденцією розвитку старшої профільної школи вважається інтеграція загальної та професійної освіти, що означає зникнення жорсткого розподілу між зазначеними напрямками, гнучке взаємодоповнення змісту, можливість переходу з одного напрямку на інший, перспектива отримання вищої освіти технічного характеру для молоді, що навчається на професійно-технічному напрямі.

Напрямами модернізації профільної освіти у старшій школі Великої Британії є рівний доступ до якості освіти, відкритість напрямів навчання, орієнтація на завтрашній день, співробітництво навчальних закладів з територіальною громадою.

Особливо актуальною в контексті старшої профільної школи є диференціація за проєктованою професійною траєкторією, оскільки навчання у ній постійно відбувається паралельно з соціально-професійною орієнтацією. Британська система освіти має ранній професійно-проєктувальний характер: спрямування учнів середніх і старших шкіл у профільних напрямках, що дає можливість планувати їхній майбутній професійний шлях, орієнтуватись на можливості реалізації задуманих планів, професійних мрій, набувати компетентностей. Поширеною практикою навчання в старших школах професійного профілю стало комбіноване навчання, яке передбачає чергування загальноосвітніх безпрофільних класних занять і роботи на виробництві замість трудового навчання в майстернях.

Ненадійність системи профільної освіти в старшій школі також визначається ступенем сформованості інтересів школярів та рівнем мотивації щодо отримання певного профілю (в умовах особистісно орієнтованого навчання).

Можна стверджувати, що у Великій Британії профілізація дає позитивний результат лише за умови єдності соціально-професійної орієнтації та фундаментальної освіти. У виборі конкретних активних методів соціально-професійної орієнтації в середній школі опираються на загальні закономірності та принципи навчання й виховання, насамперед на принципи свідомості, активності й самостійності учнів.

Зарубіжні вчені та практики у процесі соціально-професійної орієнтації значну увагу приділяють удосконаленню та розробці нових професійних проб, за допомогою яких проводиться професійне випробовування, яке моделює елементи конкретного виду професійної діяльності та сприяє свідомому та обґрунтованому вибору професії. Під час професійних проб: учням надають інформацію про конкретні види професійної діяльності; моделюють елементи різних видів професійної діяльності; визначають рівень готовності учнів до виконання професійних проб; забезпечують умови для якісного виконання професійних проб. Процес професійних проб передбачає актуалізацію отримання знань і розуміння виду професійної діяльності, формування початкових умінь і розуміння уявлень про себе як проба-перевірка, випробування властивостей суб'єкта професійної діяльності. При розробці та удосконаленні професійних проб використовуються напрацювання професора С. Фукуями, згідно з якими професійна проба є найважливішим етапом професійної орієнтації. Процес професійних проб необхідний учню для отримання досвіду в роботі, яку він обрав і намагається визначити, чи відповідає характер цієї роботи його здібностям та умінням. Диференціюються вони за віком учнів, рівнем готовності до їх виконання, за змістом, формами і методами. Вони включають комплекс теоретичних і практичних знань, які моделюють основні характеристики предмета, завдання, умови і знаряддя праці, ситуації з виявлення професійно важливих якостей, що дає учням можливість аналізувати власні можливості в опануванні професії. Їх ефективність залежить від об'єктивних (структура, зміст, умови проби) та суб'єктивних (фізіологічні, психологічні) факторів.

Програми професійних проб розроблені згідно з вимогами професій. Здійснюються вони двома етапами: підготовчий (виділення діагностичної і навчальної складової) та практичний. Програма та зміст підготовчого етапу забезпечує зв'язок професійних проб з основними

компонентами професійного самовизначення. Практичний етап проби складається з трьох напрямів і трьох рівнів складності. Перший рівень вимагає від учнів сформованості професійних умінь, достатніх для реалізації на рівні виконання. Другий рівень має виконавчо-творчий характер, в ньому передбачаються елементи раціоналізації професійної діяльності. Третій рівень вимагає від учнів планування своєї роботи, постановки мети, аналізу результатів професійної діяльності.

Інтеграція технологічного, ситуативного і функціонального аспекту дозволяє створити цілісний образ професії [4]. Технологічний аспект характеризує операційну сторону професії і дає змогу виявити рівень оволодіння учнями певними професійними вміннями. В завдання цього аспекту входять вправи з відпрацювання прийомів роботи знаряддями праці, які використовуються в певній професії. Особливістю змісту цих завдань є відтворення предметної сторони професійної діяльності. Ситуативний аспект відтворює змістову сторону професійної діяльності та відзначає предметно-логічні дії, які в неї входять. Виконання цих завдань потребує від учнів певних осмислених дій на основі досвіду і знань, отриманих в процесі підготовки до виконання проби. Функціональний аспект відтворює структурно-функціональну сторону професійної діяльності. Його завдання спрямовані на моделювання професійної діяльності в цілому і активізують потреби, установки, цілі, мотиви, що впливають на напрям професійної діяльності. Щоправда досягти оптимального задовільного внутрішнього стану в результаті професійних проб без додаткових занять неможливо. Для учнів, які успішно пройшли професійні проби, зацікавились і бажають поглибити свої знання, вміння і навички в конкретному професійному напрямі, можуть організовуватись заняття в позаурочний час. Розглядаючи професійну пробу як завершальний цикл конкретних дій, передбачаються її діагностичні і навчальні можливості. Крім того, професійна проба, що моделює реальну професійну діяльність, стимулює формування адекватної самооцінки рівня готовності до професії, яка обирається, і сприяє реалізації принципу вільного професійного вибору [5, с. 11].

Професійні проби можуть входити в структуру уроку або здійснюватися в позаурочний час, проводитись індивідуально або в групі учнів. Під час проведення проб школярі VIII – XI класів пробують свої можливості за типами професій: людина-людина, людина-природа, людина-техніка, людина-знакова система, людина-художній образ. Послідовність проб така. Спочатку проводять професійні проби, які відносяться до певної сфери професійної діяльності з предмета праці. Потім пробуються сили в наступній групі, яка складається теж з п'яти проб, що відрізняються від першої метою, засобами, знаряддями праці. Кожен учень випробовує себе в усіх видах професійної діяльності, що допомагає йому максимально проаналізувати свої здібності, можливості, потреби відповідно до особливостей і вимог професійної діяльності. Акцентуємо увагу ще на одному аспекті, що впливає на похибку психолого-педагогічних рекомендацій – консультант у процесі бесіди має уточнити минулий досвід учня, який міг вплинути на його професійні наміри. Беручи до уваги тільки високі бали з тих чи інших сфер діяльності, консультант може дати не правильні рекомендації. Інтерпретація отриманих результатів – складний і неоднозначний процес, що потребує відповідної кваліфікації і навичок. [6, с. 50].

У професійній пробі як завершальному етапі конкретних дій передбачаються діагностичні і навчальні можливості. Вона моделює реальну професійну діяльність, стимулює формування адекватної самооцінки рівня готовності до професії, що обирається, і сприяє реалізації принципу вільного професійного самовизначення.

Особливого значення набуває оцінка здатності особистості до вибору професії, оскільки під час психолого-педагогічного процесу, який пов'язаний з розвитком, а отже, і зміною особистості, виникає необхідність оцінки його результативності, простежуючи при цьому динаміку та здійснюючи регулювання, корекцію та прогноз найважливішого життєвого процесу – професійного самовизначення. Розвиток професійного самовизначення учнів стимулює в їхній свідомості зміни, які обумовлені: розвитком умінь самоаналізу, накопиченням допрофесійного і професійного досвіду; можливістю формування здатності особистості вибирати професію, яка відповідає її інтересам, можливостям, здібностям і запитам сучасного ринку праці. Здатність особистості до вибору професії розглядається як динамічна характеристика професійного

самовизначення і її зміни дають змогу проаналізувати динаміку адаптації в професії, а учню – виявити адекватність власних можливостей до вимог професійної діяльності.

Здатність особистості обирати професію оцінюється за допомогою образів-регуляторів, а також уяви про три компоненти «образу «Я»»: когнітивний – «я знаю»; емоційно-оцінювальний – «я відношусь»; поведінковий – «я дію». Крім того, кваліфікація професій за ознаками професійної діяльності включає технологічні, соціально-психологічні та емоційно-вольові характеристики [3] за допомогою яких в процесі оцінювання учень аналізує присутність ознак професійної діяльності в професійних пробах і визначає їх прийнятність та адекватність своїм можливостям та інтересам.

Отримуючи кількісні показники оцінки здібностей до вибору професійної діяльності за допомогою методу інтересів, розробленого професором С. Фукуямою. Методичним інструментом є вдосконалений Ф – тест. При визначенні здатності до вибору професії використовуються дані учня та експертні оцінки батьків, учителів і друзів. Оцінка здатності визначається на основі кількісних показників: індексу самоаналізу; індексу аналізу професій; показників характеристик-вимог. На основі індексів визначається показник здатності до вибору професії. Вірогідність отриманої оцінки здатності до вибору професії підтверджується обчисленням показника відповідності обраної професії схильностям та можливостям учня [2, с. 14].

Перехід до нового соціально-економічного устрою зумовлює зміну ролі людини в соціально-трудої сфері та господарській системі суспільства, перегляд вимог до неї як до особистості, так і до фахівця. Значущими стають такі особистісні якості людини-фахівця як моральність, комунікативність, інтелектуальність, володіння інформаційно-комунікативними технологіями, соціально-професійна мобільність, схильність до комерційного ризику, здатність приймати самостійні рішення і нести за їх відповідальність тощо. У системі господарювання виокремлюються особистісні складові – ініціативність, стимулювання людських можливостей та творчих здібностей, створення умов для побудови соціально-професійної траєкторії. Відповідно можливості та зусилля системи загальної середньої освіти, територіальної громади, батьків переорієнтовуються у напрямі адаптації учнів до нових виробничих відносин за рахунок створення умов для розвитку і формування особистісних якостей і цінностей.

Список використаних джерел

1. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант; пер. с нем. Н. Лосский. – М. : Мысль, 1994. – 592 с. – (Философское наследие).
2. Кон И. С. Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива) / Игорь Семенович Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
3. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк ; [под ред. Л. Н. Прокопенко] // АПН СССР. – М. : Педагогика. – 1988. – 301 с.
4. Научные основы трудового обучения: сб. / [сост. А. Б. Дмитриев]. – М. : Педагогика, 1970. – 229 с.
5. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка в інформаційно-технологічному суспільстві / Нелля Ничкало // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали ІV міжнар. наук.-прак. конф. – Хмельницький, 2007. – С. 88 – 94.
6. Формы и методы практико-ориентированной педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации молодежи в условиях рынка труда / С. Н. Чистякова, В. П. Бондарев, Л. А. Дмитриева. – Кемерово, 2001. – 150 с.

In the article is analyzed experience of socially-professional orientation of students, theoretical principles of their harmonious development recognition personality and public meaningfulness in the conditions of regional environment.

Key words: *socially-professional orientation, socio-economic environment, maintenance of education, competitiveness, system, professional self-determination, labor-market, professional tests.*

УДК 378.044

Попович Н. М.*

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ

У статті проаналізовано зміст і структуру професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики. Обґрунтовано значення досвіду як соціально-детермінуючої підструктури особистості, виокремлено основні його компоненти. Визначено фактори, що ефективно впливають на формування професійно-особистісного досвіду майбутнього фахівця.

Ключові слова: досвід, структура, професійно-особистісний досвід, майбутній вчитель музики.

Модернізація вищої педагогічної освіти в умовах культурного і духовного відродження України актуалізує вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів музики, значення професійно-особистісного досвіду майбутнього фахівця й спонукає до пошуку ефективних способів формування даного сутнісного інтегративного феномену.

Слід зазначити, що наукові дослідження професійно-особистісного досвіду, пов'язані, передусім із питанням теоретичних основ формування індивідуального досвіду (Є.Артем'єва, Т.Буякас, Т.Кириленко, О.Лактіонов, Ю.Стрелков, Н.Суркова); сутності досвіду як необхідної складової розвитку особистості (Р.Бернс, І.Бех, В.Войтко, Л.Виготський, А.Петровський, К.Платонов, С.Рубінштейн, Ю.Сенько, В.Тамарін, та ін.); специфіки опанування новими знаннями, уміннями й навичками на основі набутого досвіду (Л.Воробйова, Г.Коссак, В.Серкін, Т.Снегір'єва, О.Осницький, М.Холодна, І.Якиманська та ін.); впливу особистісного досвіду на формування професійної ідентичності вчителя (К.Тороп).

У дослідженнях В.Толстих, Р.Островського, В.Разумного, Р.Шульги досвід розглядається як вагома умова гармонізації елементів структури особистості на усіх рівнях.

Частково питання професійно-особистісного досвіду висвітлювалися і у працях, присвячених фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, де розглядалися: специфіка педагогічної діяльності вчителя музики (Л.Арчажніюк, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); сутність музично-педагогічної культури вчителя (К.Васильковська, А.Растрігіна, Р.Тельчарова та ін.); аспекти музично-виконавської підготовки (М.Давидов, Н.Згурська, В.Крицький, І.Мостова та ін.); засвоєння музично-педагогічних знань (І.Малашевська, Н.Провозіна та ін.); взаємодію педагогічної і виконавської майстерності (В.Белікова, Д.Маркова, В.Москаленко та ін.).

Проте, науковий аналіз праць цих та інших авторів зумовлює висновок, що попри ґрунтовне дослідження ними означених питань, розробка проблеми формування професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики, змісту і структури досліджуваного феномену в сучасній педагогіці відсутня, разом з тим, вона є надзвичайно актуальною для теорії і практики професійної освіти.

Мета статті – проаналізувати зміст і структуру професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики.

Згідно з компетентнісним підходом досвід розглядають як одну з основних підструктур особистості, що формується під впливом індивідуальних здібностей і соціальних факторів у процесі взаємодії з об'єктами довкілля.

Філософський словник тлумачить термін “досвід” як зміст (теоретичний чи чуттєвий), що суб'єкт знаходить у собі і поділяє на три рівні – фізичний, психічний та містичний [7, с.54].

Структура досвіду задається когнітивною, регулятивною і комунікативною підсистемами. Оскільки зв'язки між ними рухливі, організація досвіду має структурно-динамічний характер. Індивідуальний досвід розуміється не як сума різних знань, вмінь, навичок, а як інтегрована

цілісність, така, що має тільки їй притаманні ознаки й особливості. Останні формуються в процесі життєдіяльності, закріплюються у вигляді різних структурно-динамічних утворень, які забезпечують корисні результати життєдіяльності (О.М.Лактіонов).

Оскільки досвід формується у процесі життя людини, його значення і якісні характеристики не є однозначними і розрізняються залежно від процесу набуття. Тому в наукових дослідженнях виокремлюються різні його види, класифікація яких здійснюється за різними ознаками.

Так, основними складовими естетичного досвіду І.Зязюн визначає потреби, емоції та почуття, смаки, погляди, ідеали. Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов'язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу [1, с.75].

Поняття “досвід” вживається також у декількох аспектах: чуттєвий, теоретичний, практичний.

Чуттєвий досвід випадковий: він минув і не виключено, що в майбутньому з'явиться можливість набути новий досвід, який не буде збігатися зі старим. Для того, щоб апостеріорне знання набуло загального та необхідного характеру, чуттєвий досвід необхідно підвести під апріорні форми знання, і таким чином пізнаються спеціальні закони емпіричних наук.

Теоретичний досвід має загальний і необхідний характер і містить відомості про внутрішні закономірності спостережуваних явищ. На цьому рівні ми одержуємо знання не тільки за допомогою досвіду, але й абстрактного мислення. Теоретичне знання включає систему понять, суджень, абстракцій, часткові й загальні теорії. Перевага теоретичного знання в тому, що воно дає знання сутності, загального, закону і може передбачити майбутнє.

Практичний досвід виникає як результат цілеспрямованого, перетворюючого впливу на зовнішню діяльність, іншими словами - це знання і вміння людини, що накопичуються у процесі практичної діяльності.

Необхідним моментом для розуміння сутності професійно-особистісного досвіду є розгляд особистості не як сталої, повністю сформованої системи.

У психології, так само як і в філософії зазначається, що особистість знаходиться в стані постійного пошуку руху вперед, дослідження власної цілісності, тобто активного буття (Б.Ананьев, Л.Божович, Н.Непомняща, А.Петровський, К.Платонов та ін.).

Саме особистісний спосіб життєдіяльності визначає власну життєву позицію в цілому та в різних видах діяльності, вибір та здійснення вчинків, що узгоджуються з суспільними нормами, інтересами інших людей, оцінка наслідків прийнятого рішення, творення власних ціннісних орієнтацій, вияв відповідальності та самостійності в плануванні й організації поведінки.

У процесі розвитку особистість набуває не лише досвід діяльності, виконання соціальних функцій, взаємодії з іншими людьми, але й досвід самовизначення, вибору позиції стосовно подій життя, людей, своїх вчинків, моральних й духовних цінностей і як наслідок досвід творення й вибору моделей власної поведінки.

Вищий рівень розвитку особистості та її досвіду виявляється у самовизначенні особистості стосовно життєвого шляху, вибору власної лінії, спрямованості життя. Цей процес також обов'язково передбачає формування уявлень особистості про себе, її оцінки, здібностей само-спостереження, самоаналізу й самореалізації.

Досвід є складовою розвитку, що визначає рух людської істоти від нижчих до вищих рівнів життя.

З наукової точки зору, розвиток відбувається як розгортання, розкриття спадкових програм і перетворення генотипу в умовах середовища у фенотип як реальний організм. Для людини, як системи високого рівня організації, цей процес означає рух від природної біологічної до суспільної істоти. Розвиток людини відбувається насамперед шляхом її соціалізації – активного оволодіння і відтворення соціального досвіду у взаємодії з середовищем і різних формах життєдіяльності. Проте цей процес проходить суб'єктивно, оскільки активність кожної

людини у соціальних ситуаціях зумовлена її своєрідними особливостями. Тому розвиток людини як активного суб'єкта передбачає єдність двох протилежних процесів – соціалізації та індивідуалізації

У структурі досвіду психологи Л.Виготський, С.Леонт'єв, К.Платонов та ін., виокремлюють, з одного боку, знання, уміння й навички, набуті в процесі діяльності та спілкування, а з другого – чуттєвий досвід, своєрідні почуття, переживання окремих моментів, що залишили свій відбиток на внутрішньому світогляді людини. Залежно від логіки його розвитку цей феномен розглядається як сукупність знань, умінь й навичок, набутих на підставі спостережень, переживань, емоційних оцінок у процесі безпосередньої взаємодії особи із зовнішнім середовищем.

У зв'язку з цим методологічного значення набуває психологічна концепція досвіду як складової частини системи «особистість», що містить у собі звички, вміння, навички, знання (К.К. Платонов). Цілісність усієї системи забезпечується сукупністю внутрішніх та зовнішніх зв'язків її структурних елементів, їх ієрархією.

К.Платонов [5], у своїй концепції динамічної функціональної структури особистості виділяє досвід як одну з підструктур, що об'єднує знання, навички, вміння і звички, та характеризує індивідуальну структуру особистості. Автор вважає, що у чотири підструктури особистості (спрямованість, досвід, особливості психічних процесів та біопсихічні процеси) можуть бути покладені всі існуючі якості людини. Розкриваючи зв'язок структур свідомості, особистості і діяльності, він відзначає, що у досвіді людини проявляється динаміка форм відображення: від короточасних психічних процесів до стійких якостей особистості, а також динаміка рівнів розвитку способів діяльності.

Оскільки досвід входить як соціально-детермінуюча підструктура в ієрархічну структуру «особистість», він тісно пов'язаний з усіма іншими підструктурами. Так, на його формування суттєво впливають пам'ять, воля, емоції, почуття, мислення. У свою чергу, досвід позначається на вищій підструктурі особистості – її спрямованості, зумовлюючи прагнення, інтереси, ціннісні орієнтації. Таким чином, стає зрозумілим, що сформованість кожного елементу дає новий якісно високий рівень розвитку усієї системи.

І.Стародубцева [5] визначає два основні компоненти досвіду, пов'язані із знаннями, уміннями й навичками: пізнавальний компонент, що містить у собі знання, засвоєні на соціальних поняттях; комунікативно-діяльнісний – уміння й навички взаємодії особистості з людьми, навколишнім світом у різних видах діяльності, засновані на практичній готовності особистості до реалізації здобутих знань на практиці.

В.Іванов [2] у структурі досвіду виокремлює наступні компоненти:

- змістовний – відображений в уявленнях про життєві цінності, мовленнєвій комунікації і складає в уяві особистості модель соціальних стосунків;
- позиційно-оціночний компонент виражається через позицію особистості, її активність, самовизначення в повсякденному житті;
- функціональний – визначається стилем життя, який може або сприяти, або заважати повноцінному становленню особистості.

Л.Пастушенко виокремлює поняття “особистісно значимий досвід”, який, на думку автора є результатом і продовженням розвитку самосприйняття, рефлексії, самооцінки, самоконтролю, комунікативних здібностей й виникає на певній стадії розвитку самосвідомості. Основні структурні складові особистісно значимого досвіду, в тому числі й особистісні цінності, а також гуманістичні ціннісні орієнтації на перспективу визначаються розвиненою свідомістю і самосвідомістю, креативним мисленням, домінуванням утворювальної активності над споживацькою, багатством зв'язків зі світом. Автор підкреслює, що розглядаючи досвід в парадигмі суб'єктивного підходу необхідно усвідомлювати його як психологічну реальність в межах наступних сфер активності особистості – особистісно ціннісній, пізнавальній, регулятивній, комунікативній [4, с. 77].

І.Лялюк [3] розглядає досвід як один із чинників професійної підготовки студента педагогічного навчального закладу, від сформованості якого залежить розвиток пізнавальних процесів, зокрема особливостей мислення і розв'язування задач. У структурі індивідуального досвіду автором виокремлено наступні компоненти:

- 1) соціальний – досвід співробітництва, що набувається в результаті взаємодії з іншими людьми і в якому ця взаємодія зафіксована;
- 2) особистісний, представлений у двох вимірах: ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм і переконань, ідеалів тощо, виявлений в ціннісних орієнтаціях; досвід рефлексії, який полягає у зіставленні знань про свої можливості з тими завданнями, які стоять перед суб'єктом (найбільш інформативним у цьому плані є вивчення самооцінки);
- 3) ментальний (когнітивний) досвід як такий, що, по-перше, є формою фіксації і репрезентації у психіці об'єктивного світу, а по-друге – структурує і регулює весь досвід і психічне життя людини взагалі.

Компоненти професійно-особистісного досвіду формуються у різних сферах професійної діяльності та життєдіяльності, що породжує різноманітність його видів. Так, художньо-естетичний аспект професійно-особистісного досвіду майбутнього вчителя музики є результатом художньо-естетичної діяльності особистості, її спілкування з художніми цінностями, відображення у свідомості змісту та форми художніх явищ.

Змістовною стороною даного досвіду виступає естетичне відношення до мистецтва як діяльнісний емоційно-оцінний процес зв'язку особистості з художніми об'єктами (І.Сипченко).

Надзвичайно важливу роль, на нашу думку, відіграє ціннісна першооснова досвіду, адже більшість додаткових мотивацій особистість отримує через актуалізацію значимих соціальних взаємовідносин, що сприяють формуванню її внутрішнього ціннісного світовідношення.

Ціннісний аспект досвіду є визначальним не тільки у побудові мотиваційно-регуляторних схем, а й у коригуванні значної кількості когнітивно-пізнавальних й художньо-творчих процесів.

Об'єктивний аналіз змісту та компонентів досвіду багато в чому залежить від особливостей його визначення. Спираючись на поняття досвіду як реалізоване на практиці почуттєво-емпіричне осягнення об'єктивної дійсності у вигляді конкретних знань, умінь і навичок, ми вважаємо, що сутність педагогічного досвіду визначається як сукупність знань, умінь навичок здобутих вчителем в процесі практичної навчально-виховної діяльності.

Професійно-особистісний досвід – складна функціональна система, яка зовні виступає як сукупність способів, прийомів і правил вирішення діялісно-творчих й професійних завдань. Їхнє виконання забезпечується когнітивними і значенневими структурами, які формуються в процесі навчання та професійної діяльності.

Доцільним, є розуміння досвіду не лише як процесу практичної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, але і як результат, який виявляється у набутих майбутнім фахівцем знаннях, уміннях, навичках, досвіді емоційно-почуттєвого співпереживання та естетично-ціннісних ставлень. У такому розумінні досвід є основою педагогічної майстерності

На формування професійно-особистісного досвіду впливають теорія, практика і наукова інформація. Саме теоретичні знання та багатогранність практики, якими оволодівають студенти, сприяють їхньому усвідомленню набутого професійно-особистісного досвіду, зокрема, його суперечливих моментів, оцінці значущості його змісту, свідомому відбору вагомих досягнень особистості. Завдяки цим знанням забезпечується цілісність й гармонійність досвіду, зв'язок професійного досвіду з особистісним.

Оволодіння науковими знаннями дає можливість майбутнім фахівцям виробити власну професійно-особистісну позицію, спрямованість емоційно-естетичних оцінних суджень, усвідомити досвід моделювання педагогічної взаємодії, свідомо визначити напрями життєвої, творчої та професійної самореалізації.

На наш погляд, професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики об'єднує в собі процесуальні й результативні сторони діяльності. Означена категорія є фундаментальним структурним компонентом професійної педагогічної діяльності, що зумовлює високу ефективність її

реалізації, а також є яскравим показником інтелектуальної й практичної готовності майбутнього фахівця до вирішення будь-яких завдань та ситуацій у системі його професійної підготовки.

Зважаючи на згадані дефініції, ми виділили такі компоненти професійно-особистісного досвіду майбутнього фахівця:

- 1) мотиваційний: прагнення до прояву досвіду (вираження цієї властивості у діяльності, поведінці людини). Мотиваційний компонент характеризує спрямованість активності майбутнього фахівця на максимальну реалізацію сутнісного потенціалу, самоактуалізацію та творчу самореалізацію;
- 2) когнітивний: володіння знаннями щодо змісту досвіду (знання засобів, способів, програм дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки);
- 3) поведінковий: прояв досвіду в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (досвід реалізації знань, умінь і навичок);
- 4) ціннісно-смысловий: ставлення до змісту професійно-особистісного досвіду та об'єкта його діяльності (особистісна значущість);
- 5) емоційно-регулятивний: прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату (здатність адекватно до ситуацій особистісної та професійної взаємодії виявляти і регулювати власні емоції).

Ефективне формування професійно-особистісного досвіду в період навчання є необхідною умовою готовності фахівця до професійної діяльності.

Таким чином, складний синтез особистісного, когнітивного та предметно-практичного у професійно-особистісному досвіді є основою професійної компетентності, що уможливується завдяки інтеграції в змісті освіти понять, засобів діяльності, творчого потенціалу, досвіду виявлення особистісної позиції. Професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики формується в процесі оволодіння комплексом спеціальних, стратегічних, тактичних та оперативних умінь фахівця за умов професійної спрямованості стосовно самого себе як діяча, суб'єкта і предмета професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа, 1976. – 172 с.
2. Иванов В. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К., 1977.
3. Лактіонов О.М. Унікальне в структурі індивідуального досвіду учня // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: Харк. держ. пед. ун-т, 1997. – Вип.5. – С. 69 – 73.
3. Лялюк І.М. Індивідуальний досвід особистості як складова частина психологічної підготовки спеціаліста // Психолого-педагогічні і методичні аспекти професійної діяльності майбутнього фахівця: Зб. наук. праць. - Харків.: ХДПУ, ХІПБ, 1996. – С.39 – 43.
4. Пастушенко Л.А. Психологічні цінності студентів в детермінації розвитку особистісно значимого досвіду // Актуальні проблеми психології. – Т.7. – Вип. 20., Ч.2. – 2009. – С. 77 – 81.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 225 с.
6. Стародубцева І. В. Соціальний досвід як продукт соціалізації особистості / І. В. Стародубцева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. – Вип. 9, кн. 1. – С. 30–39.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид. перер. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

In article the essence and structure of is professional-personal experience of the future teacher of music are analysed. Value of experience as socially-determining substructure of the person is proved; its basic components are allocated. The factors influencing the formation of effective professional and personal experience of the future specialist.

Key words: *experience, structure, is professional-personal experience, the future teacher of music.*

УДК: 378.159.923.002

Райчева Т. Д.*

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розгляд даної теми актуальний для нас тим, що в нашій країні більше уваги почали приділяти програмам ефективного навчання, для виховання молодих фахівців. Наші ВУЗи намагаються виростити своїх фахівців, а не запрошувати із зарубіжних країн. Але, як відомо для ефективного навчання, студентові необхідно відчувати себе комфортно в середовищі вузівської освіти. Як допомогти студентові адаптуватися в нових умовах, що впливає на процес адаптації не вивчено в нашій країні, недостатня теоретична і практична розробка зумовили вибір теми статті «Адаптація студентів до навчальної діяльності».

Ключові слова: адаптація, тривожність, студент.

Глибокі духовні, політичні та соціально-економічні перетворення, характерні для всіх сфер життя сучасного суспільства, розвиток ринку праці визначають необхідність випереджаючого розвитку системи вищої освіти на засадах гуманізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу. На перший план висуваються питання підвищення ефективності вищої професійної освіти з точки зору своєчасного задоволення потреб соціуму, адекватних тим, що відбувається в ньому змін. Інтенсифікація освіти диктує необхідність повноцінного включення студентів у навчально-виховний процес з першого дня їх перебування у вузі.

Початковий період навчання специфічний своєю напруженістю, важливістю для особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця. Тому природно ту увагу, яка приділяється вченими і педагогами-практиками особистості початківця студента, процесу його входження в освітнє середовище вузу та адаптації в ній.

Проте в організації професійної підготовки студентів існує ряд проблем. Одна з них полягає в тому, що навчальний процес на молодших курсах здійснюється без урахування специфіки ситуації, яка полягає в адаптації студентів до вузівського навчання. Найбільш типові їх прояви - тривога за нездатність повноцінно включитися в навчальний процес: студенти відчують тривогу перед вступом до вузу, при здачі іспитів і заліків, при відвідуванні першої лекції, турбуючись за те, яке враження вони справлять на однокурсників і викладачів і за багато чого іншого.

Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, нерозривно пов'язане з необхідністю цілеспрямовано-організованого, педагогічного сприяння, виявлення педагогічних умов, реалізація яких дозволить оптимізувати процес адаптації студентів до навчання у вузі.

У науці на сьогодні час накопичений значний фонд знань, необхідних для постановки і дослідження даної проблеми. Як показало вивчення наукової літератури, адаптація являє собою цілісний біологічний, фізіологічний, психологічний, соціальний та педагогічний процес, і, в той же час, носить індивідуальний характер, що значною мірою визначає ступінь її впливу на особистість студента.

Дослідженню проблем адаптації в біології і фізіології присвячені роботи П. К. Анохіна, І. П. Павлова, І. М. Сеченова та ін.

Психологічні аспекти адаптації людини до різних умов середовища розроблялися Б. Г. Ананьєва, В. В. Антиповим, В. В. Гриценко, Е. Ф. Зеером, В. В. Константіновим, В. В. Пархомчук та ін.

Питання соціалізації як соціальної адаптації розглядаються в працях Р. Ф. Іхсанова, О. С. Советова, Н. С. Южанин і ін.

Проблеми адаптації у педагогіці знайшли відображення в роботах В. М. Дугінца, В. Л. Бозаджієва, В. В. Лагерєва, Р. Х. Махмутова, Л. А. Носовий, М. Ф. Фатхуллин та ін.

Мета статті – виявлення взаємозв'язку рівня тривожності та соціальної адаптації у студентів до навчання у вузі.

* © Райчева Т. Д., 2012

Оновлення та реформування дошкільної освіти в Україні потребує адекватного кадрового забезпечення, тобто педагогів-новаторів, спеціалістів, які відповідають за розвиток і виховання покоління XXI століття. Час потребує такого педагога, який зумів би вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, замінювати віджите новим.

Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини - один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ[1, с. 485].

Основний вид діяльності студента - професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. В контексті розгортання цієї тенденції для останньої психологічно важливо піти шляхом адекватної самооцінки, саморозвитку та кваліфікаційної самореалізації. Спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку молоді людини, а в майбутньому - фахівця з вищою освітою[2, с. 67].

Для виявлення специфіки індивідуального пристосування ми провели дослідження, присвячене проблемам взаємозв'язку рівня тривожності та соціальної адаптації студентів до навчання у вузі, за методиками «Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханін) і Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність». Тест з тривожності був обраний на тій підставі, що передбачалося, що ця особистісна риса повинна ускладнювати адаптацію. На другому етапі ми статистичним методом χ^2 -критерій Пірсона доводили нашу гіпотезу.

У процесі проведення дослідження була сформульована гіпотеза: високий рівень тривожності призводить до дезадаптації студентів вузів.

Відповідно до вищевикладених проблемами були сформульовані завдання дослідження: дослідити взаємозв'язок рівня тривожності та соціальної адаптації у студентів до навчання у вузі. Дослідження було проведено на вибірці з студентів першого курсу, які навчаються в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Інститут дошкільної та спеціальної освіти, де вони вивчають предмети своєї майбутньої спеціальності. У вибірці представлені 33 респондента.

Після проведення дослідження «Шкала самооцінки Спілберга-Ханіна» ми отримали такі результати рівня тривожності студентів: низькою реактивною тривожністю володіє 7 (21%) студентів, середньою реактивною тривожністю володіє 16 (48%) студентів, високою реактивною тривожністю володіє 10 (30%) студентів.

Низькою особистісною тривожністю володіють 5 (15%) студентів, середньою особистісною тривожністю володіють 20 (60%) студентів, високою особистісною тривожністю володіє 8 (24%) студентів. За результатами видно, що у студентів даного курсу спостерігається помірна (середня) тривожність, проте значна частина студентів випробовують високу реактивну тривожність 30% і високу особистісну тривожність 24%.

За результатами дослідження Багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність-02» (МЛО-АМ) ми спостерігаємо таку картину:

1. До групи низькою адаптації входить 12 (36%) студентів;
2. До групи задовільною адаптації входить 12 (36%) студентів;
3. До групи високої і нормальної адаптації входить 9 (27%) студентів.

Отже, виходить, що студенти першого курсу в основному відчують низьку і задовільну адаптацію, а це - 72% із загального числа студентів даного курсу - дуже великий відсоток.

На наступному етапі ми спробуємо визначити, чи є зв'язок між адаптивними здібностями і рівнем тривожності студентів. Чи може цей показник дезадаптації бути пов'язаний з рівнем тривожності.

Результати за шкалою оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч. Д. Спілберга, Ю. Л. Ханіна) і багаторівневий особистісний опитувальником «Адаптивність» (МЛО-АМ)

Таблиця 1.

Рівень тривожності	Адаптивні здібності		
	Високі	Середні	Низькі
Високий	0	1	8
Середній	2	9	4
Низький	7	2	0

На першому етапі ми зіставили результати студентів, які увійшли до групи високою, середньою і низькою адаптивною здатності, і порівняли їх результати, отримані при проведенні тесту на рівень тривожності Спілбергера-Ханіна. Так, наприклад, студент під номером 1 по тесту МЛО-АМ увійшов до групи низькою адаптації, а по тесту Спілбергера-Ханіна він має низьку реактивної та особистісної тривожністю. Але при наших співзіставленнях ми спиралися на особистісну тривожність.

Таким чином, як видно з таблиці, при високих адаптивних здібностей високий рівень тривожності у студентів не спостерігається, проте їм притаманний переважно низький рівень тривожності. У студентів із середніми адаптивними здібностями спостерігається в основному середній рівень тривожності, однак високий і низький рівень тривожності майже дорівнює в свідченнях. І, нарешті, ми перейшли до низьких адаптивними здібностям студентів, тут ми спостерігаємо таку картину, на перший погляд наша гіпотеза підтвердилася, що високий рівень тривожності призводить до дезадаптації студентів. Тут найбільший відсоток вибірки припадає на поєднання низьких адаптивних здібностей з високим рівнем тривожності.

Тепер підтвердимо статистично нашу гіпотезу, використовуючи χ^2 -критерій Пірсона [4, с. 113]. Розподілимо рівень тривожності між показниками адаптивних здібностей.

Таблиця 2.

Рівень тривожності	Адаптивні здібності			
	Високі	Середні	Низькі	Всього
Високий	0	1	8	9

Також нам потрібно зіставити отримані емпіричні частоти з теоретичними.

Сформулюємо гіпотези.

H₀: Розподіл рівня тривожності не відрізняється від рівномірного розподілу.

H₁: Розподіл рівня тривожності відрізняється від рівномірного розподілу.

Розрахунок критерію χ^2 при зіставленні рівня тривожності між показниками адаптивних здібностей з рівномірним розподілом.

Розряди - рівень адаптації	Емпіричні частоти	Теоретична частота сумарних проявів	(Fej-ft)	(Fej-ft) 2	(Fej-ft) 2/ft
Високий	0	3	-3	9	3
Середній	1	3	-2	4	1,3
Низький	8	3	5	25	8,3
Суми	9	9	0		12.6

$$ft = n / k = 9 / 3 = 3$$

v	χ^2 кр.	
	0.05	0.01
2	5.991	9.210

$$v = k - 1 = 2$$

$$\chi^2_{\text{емп.}} = 12.6$$

$$\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2 \text{ кр.}$$

Відповідь: Н0 відхиляється, приймається Н1. Розподіл рівня тривожності відрізняється від рівномірного розподілу.

Тепер ми можемо зробити висновок, що наша гіпотеза про те, що високий рівень тривожності призводить до дезадаптації студентів вузів доведена.

У результаті проведеного дослідження ми виявили зв'язок рівня тривожності з рівнем адаптації у студентів.

Аналіз результатів дослідження дозволив зробити наступні висновки: рівень тривожності у студентів першого курсу достатньо високий, 33% учнів відчувають дискомфорт, погано адаптуються в новій обстановці. Тут впливає багато факторів, наприклад такі, як неотримання гуртожитку, студенти даного вузу змушені жити в орендованих квартирах по кілька чоловік, в основному це стосується приїжджих, тих, хто приїхав з сіл. А тим, хто не отримує стипендію доводиться працювати у вечірній час - заробляти на житло і прожиток. Тому студенти не висипаються, не доїдають, вчаться, намагаються отримати знання. Так, відкривається не дуже дружлюбна картина. І це проблема нашого суспільства.

У кожної людини є концептуальна модель зовнішнього світу, за якою формується план і програма поведінки. Основні зміни в поведінці і діяльності досягаються через навічання, тобто освоєння знань, прийомів і операцій, що дозволяють стійко і успішно діяти.

Адаптація учнів вузу характеризується високим рівнем тривожності. Рівень тривожності залежить від загального рівня здібностей. Успішність адаптації взаємопов'язана з характером професійних намірів: успішніше адаптуються ті учні, у яких профіль навчання збігається з професійними намірами, менш успішно протікає адаптація у тих учнів, у яких немає намірів у майбутньому займатися діяльністю, пов'язаною із профілем навчання.

Враховуючи цю особливість, можна порекомендувати вибудовувати навчальний процес так, щоб учні брали профільне навчання як можливий у майбутньому вид діяльності, а так само рекомендується при визначенні профілю навчання враховувати не тільки здібності, але і професійні наміри учнів. Крім того необхідно при комплектуванні навчальних груп проводити заходи, спрямовані на поліпшення соціально-психологічної адаптації учнів.

На ступінь пристосування впливають індивідуально-психологічні властивості. Висока тривожність, як і передбачалося, погіршує адаптацію.

Список використаних джерел

1. Андреева Д. А. Людина і суспільство. - М.: Висш.шк., 1973 - 553 с.
2. Андреева Д. А. Проблеми активності студентів. - Ростов н/Д.: Едему, 1975 - 159 с.
3. Істратова О.Н. Довідник психолога-консультанта організації / О. Н. Істратова, Т. В. Екскакусто. - Ростов н/Д: Фенікс, 2006. - 638 с.
4. Сидоренко Є. В. Методи математичної обробки в психології. - СПб.: Мова, 2006. - 350 с.
5. Фёдорова Е. Е. Адаптация студентов ВУЗов к учебно-профессиональной деятельности. – Магнитогорск, 2007 - 13.00.08
6. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г. И. Царегородцева. – М.: Просвещение, 1975.
7. Шапкін С. А., Дика Л. Г. Діяльність в особливих умовах: компонентний аналіз структури і стратегій адаптації. Психологічний журнал, том 17, 1996 р., N1.
8. Юнг К. Г. Психологічні типи / К. Г. Юнг.- М.: Світ, 1993. - 448 с.

Consideration of this theme is actual for us that in our country more attention began to spare the programs of effective studies, for education of young specialists. Our Institutes of higher try to grow the specialists, but not to invite from foreign countries. But, as is generally known, for effective studies, a student must feel comfortably in the environment of institute of higher education. How to help a student to adapt oneself in new terms, that influences on the process of adaptation it is not so studied in our country, insufficient theoretical and practical cultivation stipulated the choice of theme of the article «Adaptation of students to educational activity».

Key words: adaptation, anxiety, student.

УДК 378.057.875:37.035.91:63

Сопівник Р. В.*

ФОРМИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Висвітлено найбільш ефективні форми виховної роботи (масові, групові, індивідуальні) для забезпечення формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів, обґрунтовано, як визначені форми забезпечують виховання конкретних лідерських якостей.

Ключові слова: форми виховання, лідерські якості, лідер.

Ефективність процесу виховання у вищому навчальному закладі залежить від ряду чинників. Одним із них є оптимальний підбір форм узгодженої взаємодії суб'єктів виховання. Останнє повинно носити цілеспрямований характер та відповідати соціальним потребам.

З огляду на реалії агропромислового комплексу, виникає необхідність у підготовці фахівців із відповідним набором лідерських якостей (загально-управлінські, власне лідерські, специфічні – характерні для галузі). Тому актуальним є підбір, розробка і вдосконалення різних форм навчально-виховної роботи, що сприяють максимальному розкриттю і розвитку лідерського потенціалу особистості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що найбільш повно форми виховної роботи із молоддю, у тому числі студентською, висвітлені у працях таких вітчизняних дослідників як І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, Я. Гнутель, Т. Демянюк, К. Журба, П. Кендзьор, М. Соловей, З. Тимошенко, П. Щербань та ін. Окрім цього, питанню оптимального вибору форм виховної роботи із дітьми та молоддю приділяється увага у посібниках із педагогіки, професійної педагогіки, педагогіки вищої школи за редакцією таких авторів як В. Жигірь, О. Чернега, М. Фіцула, І. Зайченко.

Мета статті – висвітлити найбільш ефективні для формування лідерських якостей студентів аграрних ВНЗ форми виховної роботи (масові, групові, індивідуальні), обґрунтувати, як визначені форми виховної роботи забезпечують формування конкретних лідерських якостей.

У науковій літературі існує багато класифікацій форм виховної роботи. Їх, як правило, групують за певною виділеною ознакою. Наприклад, у залежності від обраних методів виховного впливу К.О. Журба [1] поділяє форми організації виховання на:

- *вербальні* (інформування, збори, лекції, конференції, «круглі столи»);
- *практичні* (походи, екскурсії, спартакіади, олімпіади, конкурси, ігри);
- *наочні* (організація музеїв, галерей, виставок, кінолекторії).

В. Жигірь, О. Чернега [2, с. 82-85] за домінуючими засобами впливу на окремі сфери особистості (когнітивна, емоційна та діяльнісно-практична), поділяють форми виховної роботи на:

- *властиві когнітивному компоненту* (інформаційні години з підготовкою доповідей, виховні години присвячені суспільним професійним святкам, диспути і дискусії на загальні та професійні теми, конференції і олімпіади, зустрічі з відомими і авторитетними людьми, екскурсії, інтелектуальні ігри та вікторини);
- *відповідні емоційно-моральному компоненту* (відвідування театрів, виставкових залів, концертів, проведення тематичних вечорів, проведення фестивалів і конкурсів, організація клубних зустрічей за інтересами, організація подорожей, туристичних походів);
- *адекватні діяльнісно-практичному компоненту* (предметні олімпіади і конкурси професійної майстерності, різні види практик (ознайомчі, навчальні, виробничі), заняття в наукових гуртках і професійних студіях, конкурси і виставки студентських наукових праць, спортивні змагання і турніри, робота спортивних секцій, трудові загони, суботники, сільськогосподарські роботи, благоустрій території, проведення суспільних і професійних свят (наприклад «День працівника сільського господарства»).

* © Сопівник Р. В., 2012

Однією із найбільш поширених і застосовуваних класифікацій форм виховної роботи є класифікація за кількістю задіяних у них студентів:

- *масові* (конференції, тематичні вечори, зустрічі з видатними людьми, зльоти, конкурси, олімпіади, клуби за інтересами, робота в громадських організаціях, виставки студентських робіт, туризм);
- *групові* (організаційно-виховні години в студентських групах, гуртки, робота із засобами масової інформації, екскурсії у музеї на агровиставки, агропідприємства, відвідування театрів, кіно);
- *індивідуальні* (робота з окремо взятим студентом – консультування, бесіда, урок).

Однією із важливих *масових форм* підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців як лідерів є *студентська наукова конференція* – яка передбачає організацію наукової діяльності студентів, які пропонують і обговорюють результати своїх наукових робіт. Така форма розвиває розумові здібності студентів, практичне мислення, поглиблює інтерес до професії, сільськогосподарської праці, агропромислового виробництва. У ході доповідей та обговорень, молоді люди торкаються найактуальніших тем науки і техніки. Студенти, які виступають у якості доповідачів формують навички самопрезентації, комунікативні вміння, риторичні здібності. Підготовка тез доповіді розвиває у майбутніх фахівців такі лідерські якості як логічне мислення, потребу у пізнанні нового, творчість, працелюбність.

Зустрічі з відомими людьми – це масова форма організації навчально-виховної роботи, в ході якої студентська молодь контактує із державними діячами, провідними вченими, відомими політиками, представниками творчої інтелігенції, успішними агробізнесменами тощо. Ця форма роботи апріорі передбачає реалізацію методу прикладу, коли знаменита чи просто успішна людина демонструє зразки інтелігентної поведінки, ввічливе відношення до публіки, ерудицію, розум, винахідливість і кмітливість. Ділячись спогадами із аудиторією студентів про непростий шлях сходження до вершин слави, відомі особистості розкривають секрет свого успіху. Як свідчать спостереження за проведенням таких зустрічей в НУБіП України (Д.О. Мельничук, А.П. Ключев, М.Я. Азаров, М.В. Присяжнюк, Д.К. Моторний, Ю.М. Мельник) усі їх герої відзначають, що завдячують своїми досягненнями наполегливій праці над собою. Спілкуючись із агробізнесменами, майбутні фахівці дізнаються про практичне застосування найсучасніших агротехнологій, екологічні проблеми, питання якості стандартизації та сертифікації сільськогосподарської продукції та особливості її експорту, що позитивно впливає на розвиток професійної компетентності, орієнтує на високі досягнення.

Студентський туризм – це масова або групова форма виховання, яка передбачає пересування студентів до місць вартих уваги за межами їх повсякденного середовища перебування. В залежності від цілі, що ставиться перед туристичною експедицією, розрізняють рекреаційний, оздоровчий, спортивний, діловий, пізнавальний (екскурсійний) туризм та інші. У вихованні лідерських якостей майбутніх фахівців усі види туризму мають розвиваюче, навчальне і виховне значення. Так, рекреаційний, оздоровчий і спортивний туризм додають сил, покращують нервову і психічне здоров'я. Діловий і пізнавальний туризм – сприяють формуванню професійної компетентності, національної самосвідомості, патріотизму інших моральних якостей. Опитування студентів, проведені відділом виховної роботи та студентських справ в НУБіП України у 2009 році підтверджують, що особливий інтерес у майбутніх фахівців АПК викликає екологічний туризм. Це вид туризму, який сфокусований на відвідування відносно недоторканих антропогенною дією природних територій. Під час екологічних туристичних походів у студентів формується екологічна культура, бережне ставлення до природи, організаційні навички і практичне мислення. Ці якості розвиваються в результаті того, що студенти самостійно, під наглядом НПП, або за його активної участі, планують туристичний похід, поетапно реалізують його на практиці, враховуючи безліч важливих деталей та виконуючи різні види організаційних робіт (розробка маршруту, підбір місць зупинок і відпочинку, продовольче забезпечення учасників експедиції тощо). Окрім того, впродовж

походу спільнота (група) гуртується навколо ведучих осіб (керівного ядра). В експедиційній групі ієрархізуються відносини, визначаються статусні позиції кожного, на різних етапах походу висуваються ситуативні лідери (про що свідчать педагогічні спостереження за діяльністю Туристичного клубу «Барс» Студентської організації НУБіП України). Тому під час туристичних походів студенти отримують також досвід лідерської поведінки.

Згідно з результатами анкетування проведеного у 2011 році серед 226 студентів різних факультетів I-Укурсів НУБіП України 20% респондентів вважають *колективи художньої самодіяльності, концерти, творчі вечори, мистецькі фестивали* дієвими формами з розвитку лідерських якостей. Такі форми забезпечують, з однієї сторони підготовку студентів як виконавців, а з другої – формування високоморальної, духовної особистості, з розвиненими естетичними смаками. Святкові концерти і мистецькі фестивали завжди емоційно забарвлені, супроводжуються відчуттями радості, бадьорості, збудження внутрішнього стану. Чим подія величніша, тим більша потреба людини проявити себе і відчутти свою причетність до неї, виразити свої почуття, ставлення і емоційно поєднатися з іншими. Таким чином на етапі підготовки до культурно-масових заходів необхідно враховувати два аспекти. Перше – потребу самовираження учасників, і друге – їх потребу в афіліації, що є складовими мотиву лідерства.

Студентські олімпіади, конкурси, змагання є формами, які вмотивовують до першості, високих досягнень, формують у студентів вольові якості.

До найбільш поширених *форм групової роботи* з виховання лідерських якостей студентів можна віднести *організаційно-виховні години*, які передбачають міжособистісну взаємодію НПП і студентів чи будь-яких інших суб'єктів. Це, насамперед, форма виховної роботи наставника із групою, у ході якої студенти беруть участь у спеціально організованій діяльності, яка дозволяє реалізувати пізнавальну, орієнтувальну, спрямовуючу та розвиваючу функції [3, с. 95]. Організаційно-виховні години повинні сприяти розвитку особистості студента, допомагати йому засвоїти і виробити власну систему цінностей набути конструктивних, проєктивних та організаторських умінь, необхідних майбутнім фахівцям для самоствердження у професійній діяльності у ролі ведучих фахівців і лідерів.

У контексті формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК організаційно-виховні години дозволяють:

- поглиблювати знання з лідерології;
- виробити у студентів ієрархію цінностей з орієнтацією на першість та високі досягнення;
- вмотивовувати студентів до лідерства;
- сприяти розвитку професійних здібностей, формуванню характеру, творчому особистісному зростанню.

Згідно із чинним нормативом, організаційно виховні години в аграрних ВНЗ мають проводитись НПП систематично, із частотою не рідше як один раз на два тижні. До плану проведення таких годин можна включити теми, які тісно пов'язані із лідерством (наприклад: «Лідерство як система міжособистісних відносин направлена на підвищення продуктивності і економічної ефективності функціонування агропідприємства») або передбачити запрошення представників компаній, що займаються виробництвом і продажем сучасної сільськогосподарської техніки і машин, успішних агробізнесменів, створювати виховуючі лідерські якості ситуації, проводити рольові ігри тощо.

Дієвість типової організаційно-виховної годин залежить від рівня її підготовки, що передбачає:

- виявлення потреб, мотивів, інтересів та рівня розвитку лідерських якостей студентів групи;
- підбір цікавої і актуальної теми;
- формулювання мети;
- розробка методичного забезпечення;
- складання плану з конкретними питаннями, що виносяться на обговорення;
- визначення активу студентів з організації заходу;
- педагогічний супровід підготовчої роботи активу студентів (розподіл доручень, підбір матеріалу, складання сценарію, обладнання, репетиції).

У рамках реалізації організаційно-виховних годин, для підвищення їх ефективності у формуванні лідерських якостей студентів, повинні застосовуватись різноманітні форми методи і прийоми виховної роботи (бесіди, диспути, зустрічі із цікавими людьми, тематичні лекції, вікторини, рольові ігри, читацькі конференції, тренінги тощо).

Однією із важливих форм групової роботи із виховання у студентів професійної компетентності, інтересу до сільськогосподарської праці є *гуртки*. Зазначимо, що 51% із 252 опитаних у 2012 році студентів НУБіП України вважають гуртки ефективною формою виховання таких важливих якостей як професійна компетентність та інтерес до сільськогосподарської праці.

Експерсії у музеї на агровиставки, агропідприємства є цікавими для молоді формами поглиблення інтересу до агропромислового виробництва. Як показують результати інтерв'ювання учасників експерсій, у частині формування лідерських якостей, продуктивнішими є тематичні експерсії на провідні агропідприємства. Після таких експерсій значно поживляється інтерес до професії та зростає бажання пізнавати нове. Під час тематичних експерсій, сфокусованих на питаннях, що стосуються сільськогосподарської галузі, перед молодими людьми відкривається можливість опанування фаху шляхом спостереження за функціонуванням найновіших зразків реально діючих моделей агропромислового виробництва. Різновидом експерсій є відвідування щорічних агровиставок, які показують інноваційні підходи ведення сільського господарства, знайомлять із передовими досягненнями науки і техніки.

У музеях присвячених історії розвитку галузі можна реконструювати злети і падіння агропромислового виробництва та зрозуміти причини, які це обумовлювали. Такі форми групової роботи дають змогу майбутнім фахівцям засвоювати професійні знання шляхом сприймання реально функціонуючих зразків агровиробництва у сукупності усіх їх якостей і властивостей при безпосередній дії на органи чуття, що покращує процес осмислення і пізнання галузевої специфіки.

Відвідування театрів і кіно – такі форми групової роботи, поряд з іншими, за змістом повинні розкривати лідерство як психологічний і соціально-політичний феномен (перегляд вистав, документальних і художніх кінофільмів про відомих, успішних людей – лідерів нації, провідників суспільно-політичних рухів, організаторів і передовиків виробництва чи про актуальні проблеми розвитку галузі тощо). Окрім цього, корисними будуть перегляди класичних шедеврів драматургії і кінематографу, що несуть значне виховне навантаження, формуючи у студентів морально-етичні погляди, патріотичні якості, гуманістичні цінності, толерантність і екологічну культуру.

Потрібний виховний ефект у формуванні лідерських якостей майбутніх фахівців досягається при гармонійному поєднанні особистого і колективного. У зв'язку із цим важливе значення мають *індивідуальні форм виховання* до яких можна віднести бесіду, задушевну розмову, консультацію, формування списку спеціальної літератури для персонального читання, колекціонування, обмін думками, виконання доручення, надання індивідуальної допомоги в конкретній роботі, спільний пошук вирішення проблеми, завдання.

Індивідуальні форми виховання дозволяють оперативно змінювати педагогічну тактику при динамічності умов. Такі форми добираються з урахуванням психологічних особливостей кожного студента. При цьому студент отримує своє завдання, що виконується незалежно від інших. Тому індивідуальна форма організації навчально-виховної роботи передбачає високий рівень активності і самостійності студентів.

З огляду на зазначене зупинимось на окремих формах індивідуальної роботи. Так, при складанні списку літератури для індивідуального читання кожного студента, НПП повинен знайти прогалини у знаннях вихованця, врахувати його інтереси. Відповідно до цього, майбутнього фахівця можна націлювати на опрацювання книг, у яких описуються біографії успішних людей (життєписи, книги із серії «ЖЗЛ»), наукової літератури з лідерології, журналів, газет, у яких публікуються новинки агропромислового виробництва, творів літературної класики, що

сприяють моральному розвитку особистості. Така робота розвиватиме ерудицію майбутнього лідера, поглиблюватиме його професійні знання, підвищить культурний рівень.

НПП при допомозі індивідуальних форм роботи може з'ясувати, який характер, розумові здібності, інтелектуальний потенціал вихованця. Які риси його особистості дозволяють досягати високих результатів, бути прикладом для інших і вести людей за собою. Також в індивідуальній роботі можна розкрити ті властивості особистості студента, що перешкоджають його утвердженню в ролі лідера (наприклад пасивність, побоювання публічних самопрезентацій, відсутність риторичних здібностей, невпевненість у собі, невміння будувати дружні міжособистісні стосунки). З огляду на це відповідним чином підбирається форма та продумується її змістовне наповнення, обирається стиль взаємодії, відповідний її емоційний контекст, що у комплексі повинно забезпечити довірливість і відвертість стосунків між педагогом та вихованцем.

Розмова, індивідуальна бесіда, обмін думками дозволяють поринути у внутрішній світ вихованця, допомогти йому вирішити цілий ряд особистих морально-психологічних проблем, подолати комплекси, скоригувати у бік адекватності його самооцінку, додати впевненості, сприяти самовираженню і самореалізації його творчого потенціалу. Слід пам'ятати, що індивідуальні форми роботи повинні бути природними, щирими і проводитися з дотриманням педагогічного такту і етики.

Особливе значення для розвитку організаторських навичок майбутніх фахівців мають індивідуальні доручення, головними вимогами до яких повинні бути посильність, цікавість, соціальна спрямованість. Це короткочасна епізодична праця, в процесі якої студент набуває досвіду, засвоює зміст діяльності та необхідні, у тому числі організаторські, управлінські та лідерські навички. Доручення, як індивідуальна форма роботи, може іти від колективу, але у більшості випадків джерелом індивідуального доручення є НПП, який визначає його мету. Доручення може бути творчим і репродуктивним. Творче передбачає пошук шляхів виконання поставлених задач. При виконанні репродуктивного доручення вихованець наперед знає спосіб вирішення задачі або отримує алгоритм від науково-педагогічного працівника чи наставника академічної групи.

Отже, більшість існуючих форм виховання можуть застосовуватись у процесі розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців АПК. Особливо важливими є ті із них, у рамках яких реалізується принцип суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу. Серед них творчі, проблемні, інтерактивні форми, а також ті, що передбачають самовираження, самореалізацію лідерського потенціалу і самоврядування студентів. Форми, як зовнішнє вираження внутрішньо-впорядкованих відносин вихователів і вихованців є продуктивними, коли задають соціально-орієнтований вектор самодіяльності особистості. При цьому повинна забезпечуватись системність у використанні і поєднанні впливу форм і методів виховної роботи на всесторонній розвиток особистості майбутніх фахівців як лідерів.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є обґрунтування найефективніших методів виховання лідерських якостей студентів.

Список використаних джерел

1. Журба К.О. Форми організації виховання / К.О.Журба // Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 967.
2. Жигір В.І. Професійна педагогіка: Навчальний посібник / В.І. Жигір, О.А. Чернега / За ред. М.В. Вачевського. – К. : ТОВ «Кондор», 2012. – 336 с.
3. Соловей М.І. Виховна робота у вищому навчальному закладі / М.І. Соловей, В.С. Демчук. – К., 2003. – 257 с.

Deals with the most effective for the formation of leadership students agricultural university forms of educational work (mass, group, individual). Grounded as specified forms provide specific education leadership.

Key words: forms of education, leadership skills, leader

УДК 378.14

Столярова Т. О.*

ОПТИМІЗАЦІЯ ТА АВТОМАТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ, ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ, КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК І ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ

У статті розглядаються деякі аспекти використання засобів оптимізації та автоматизації навчання, використання інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх фахівців з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук. Розкриваються функції і інструментарій для реалізації підходів, що уніфікують, структурують власне як самі знання, так і увесь процес навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, засоби оптимізації, засоби автоматизації навчання, дистанційне навчання, експертні системи навчання, мультимедійні технології навчання, самостійне навчання.

Інформатизація професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та підприємства, прикладної математики та комп'ютерних наук припускає розробку, використання навчального забезпечення на основі інформаційних технологій, які включають такі складові: технічні пристрої, програмне забезпечення і навчальне забезпечення. Наприклад, навчальні експертні системи, основними функціональними ознаками яких є: забезпечення ведення бази знань і бази даних; прикладне спрямування як для навчання студентів, так і для спеціалістів (експертів), які в своїй діяльності виробляють рекомендації для прийняття управлінських або проектних рішень; забезпечення розв'язування задач чисельного (математичного) моделювання із відповідної предметної області експерта-професіонала; забезпечення вироблення рекомендацій для прийняття рішень на основі розв'язування задач чисельного моделювання; підвищення ефективності навчання та контролю знань.

Інформатизація, інтенсифікація навчального процесу та впровадження нових педагогічних технологій нині неможливі без використання автоматизованих навчальних систем, технології дистанційного навчання. Значний внесок у розвиток інформаційних технологій навчання й освіти зробили вітчизняні вчені В.М. Глушков, В.І. Скуріхін, В.І. Гриценко, О.М. Довгялло, М.З. Згуровський, О.П. Мінцер, Г.С. Теслер, Є.І. Машбіц, Г.А. Атанов, С.П. Кудрявцева, Н.Д. Панкратова та багато інших.

Але широке впровадження даних технологій стримується через недостатню: підготовку педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; підготовку студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності; матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів; розробку методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі вивчення навчальних предметів.

Метою нашої роботи є вирішення проблеми адаптації та оптимізації навчального процесу під впливом інформатизації навчання та взаємодії зі студентами. Ми намагаємося побудувати орієнтоване на інтереси студентів, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток середовище, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, у відповідності до Закону України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [1], а також, Законом України «Про національну програму інформатизації», що визначає стратегію

* © Столярова Т. О., 2012

розв'язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки усіх сфер діяльності [2].

Отже, на нашу думку, забезпечення цілісного педагогічного впливу, може відбуватися за допомогою використання та поєднання педагогічних інноваційних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє підвищенню якості навчання, інтенсифікація навчального процесу. Але, Концепція інформатизації навчального процесу, заснована на органічному поєднанні традиційних і новітніх засобів навчання, передбачає поетапне, поступове впровадження у навчальний процес автоматизованих систем навчання та інших інформаційно-комунікаційних технологій, раціональне поєднання традиційних методів та засобів навчання, з сучасними інформаційними технологіями.

Під інформаційними технологіями, інформаційно-комунікаційними технологіями (*Information and Communication Technologies, ICT*) ми розглядаємо сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації в інтересах її користувачів. Так, можна зробити висновок, що основною особливістю інформатизації освіти є надання студентам можливості самостійно отримувати необхідні знання, користуючись сучасними автоматизованими педагогічними системами та іншими інформаційно-комунікаційними технологіями. Можливість індивідуалізації та створення умов для самостійного та творчого навчання є однією з найголовніших переваг використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Оскільки як нові умови переходу до інформаційного суспільства породжує не лише підвищені вимоги до комунікативних та інформаційних компетенцій майбутніх фахівців з економічних, математичних та кібернетичних наук, але й, у першу чергу, зростання їх професійної мобільності. Основні принципи інформатизації професійної освіти, що впроваджуються нами на кафедрі прикладної математики та інформаційних технологій Інституту міжнародної економіки, фінансів та інформаційних технологій МАУПу, які застосовуються до всіх рівнів системи професійної освіти і навчання, є: направленість на особистість (надати можливість кожному студенту, а також створити необхідні умови для іноземних студентів, щодо реалізації потенціалу, сприяючи суспільному і особистому розвитку та підвищуючи якість свого навчання та життя); доступність до професійної освіти і навчання (використовується система дистанційного навчання на основі Телеуніверситету Міжрегіональної Академії управління персоналом за дистанційною формою навчання на базі Інтернет-технологій та забезпечується на їх основі ефективно, зручно, рентабельно впровадження і використання ІКТ та мультимедійних технологій, на прикладі IBM Lotus Notes Domino та використання сайту <http://do.iarm.edu.ua/>); на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання (денної, заочної, дистанційної); рівномірне забезпечення можливості доступу студентів усіх курсів, освітньо-кваліфікаційних рівнів, спеціальностей, форм навчання, національностей до комп'ютерних і телекомунікаційних засобів (вільний доступ до форму сайту <http://answer.iarm.edu.ua/> <http://www.maur.com.ua/>, де всі бажаючі можуть отримати відповіді на запитання); рівні можливості для чоловіків та жінок (розвиток відкритого для всіх інформаційного суспільства, в якому кожен студент міг би створювати і накопичувати навчальну інформацію та знання, мати до них вільний та широкий доступ, користуватися і обмінюватися ними); професіоналізм (підвищення рівня комп'ютерної грамотності та інформаційної професійної діяльності майбутніх фахівців напрямів з економіки та підприємництва, прикладної математики та комп'ютерних наук, а також їх конкурентоспроможності) (викладаються дисципліни з комп'ютерних наук, що тісно взаємопов'язані з майбутньою спеціальністю студентів. Наприклад «Інформаційні системи та технології в банківській справі», «Інформаційні системи та технології в менеджменті», «Інформаційні системи та технології у фінансах та

бізнесі» та інші. А також, нами розроблено та надруковано більше 20, навчальних програм, методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів, тестових завдань для різних спеціальностей); об'єктивність, добровільність і вмотивованість дій (створення умов для динамічної адаптації викладачів, методистів, навчального матеріалу та методів навчання під впливом взаємодії зі студентами); неперервність (відкриття Центру економетричних досліджень, різнопланових курсів «Комп'ютерна графіка», «ІС-Підприємство» та інших, для підвищення кваліфікації, вдосконалення навчальних планів та програм з інтеграцією економічних, математичних та комп'ютерних дисциплін, що вивчаються за цими напрямками, відкриття нових спеціальностей, втілення принципів «освіта протягом усього життя»); забезпечення розвитку національної науково-освітньої інформаційної мережі та інформаційних ресурсів за такими галузями знань, як: Системні науки та кібернетика, Комп'ютерні науки, Економіка і підприємництво, її приєднання, зокрема, до європейських науково-освітніх мереж (Microsoft «Партнерство в навчанні», Educational Network Ukraine, Інформаційний портал «Діти України», Проект «Технології тестування», Освітня мережа України, Громадська Рада освітян і науковців України, Сайт «Експеримент у навчальному закладі», Український центр дистанційної освіти, Українська система дистанційного навчання, «Експеримент у навчальному закладі»); соціальна справедливість (сприяння підвищенню рівня життя та освіти кожної студента (зокрема іноземців) за рахунок використання ІКТ, зокрема суттєвого розширення номенклатури надання відповідних електронних послуг населенню, розвиток дистанційного навчання; проведення дослідження щодо можливостей ІКТ для поліпшення якості навчального процесу студентів (Internet-навчання для студентів інших регіонів).

Наприклад, застосування початкових експертних систем у відповідних предметних областях, забезпечують умови для самостійного навчання, консультації, прийняття управлінських і проектних рішень. Для кожного із цих застосувань система повинна забезпечувати відповідну технологічну послідовність дій (кроків) для досягнення поставленої мети. Під час розробки систем, що базуються на знаннях, виникає ряд проблем. Основні з яких: власне сама сутність знань, їх склад; модель представлення знань.

Побудова бази знань експертної системи на основі семантичної моделі дозволяє використання семантичних структур, котрі здатні у значній мірі організувати предметну область знань. Даний підхід, надасть вищої якості процесу навчання і дозволить у значно вищій мірі використати надбання інформаційних технологій у навчальних цілях.

Для підвищення якості та інтенсифікації контролю та представлення знань в автоматизованих навчальних системах може бути запропонована багаторівнева семантична модель. Рівні ієрархічної моделі знань предметної області залежить від ступеня деталізації понять, структурованості зв'язків знань, а також від критеріїв оцінювання рівня. Такий підхід до організації знань при розробці автоматизованих навчальних систем дозволяє отримати різноманітні та максимально глибокі знань з даної предметної області в залежності від вибраного рівня, скоротити час та оптимізувати процес навчання. Модель у вигляді ієрархічної семантичної мережі, систематизує досліджувану предметну область та також надає можливість вивчення матеріалу в залежності від вибору рівня навчання (від майбутнього фахівця до експерта).

Під час вибору інструментальної системи необхідно враховувати такі фактори як вимоги до надійності і безпеки експертної системи.

Наші проектами навчально-експертних програмних систем представлені, як: «ОСНОВИ ІНФОРМАТИКИ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ», що призначена для навчання студентів і для експертів (фахівців) із цієї предметної області; «ПРОГРАМУВАННЯ» - призначена для навчання майбутніх фахівців і для експертів із цієї предметної області; «МАТЕМАТИКА» -

призначена для навчання студентів різних математичних предметів і для експертів (фахівців) із даної предметної області.

Використання запропонованої моделі навчально-експертних комп'ютерних програмних систем дозволяє побудувати розгалужену та максимально повну базу знань, систематизовану та ієрархічну. Однією із головних переваг такої структури є її придатність для автоматичної машинної обробки, що надзвичайно важливо на сьогоdnішньому шляху оптимізації та автоматизації процесів навчання. Даний підхід уніфікує, структурує власне як самі знання, так і увесь процес навчання.

Але, ми зіштовхнулися з проблемою, де стратегічна інтеграція й встановлення зв'язків з використанням систем обчислювальної техніки й інформатики на сучасній стадії еволюція підходів до стратегії інноваційного розвитку сприяє обміну інформацією про новітні наукові розробки, з одного боку, і вимогах, пропонувананих ринком – з іншої. Інформатизація професійної освіти економістів та спеціалістів комп'ютерних наук акцентує на тому, що будь-яка нова навчальна інформація, якою б досконалою не видавалася спочатку, завжди може бути більш повною, цінною, об'єктивною, перетворена або використана для вирішення актуальних завдань, тому збір, накопичення навчально-інформаційних ресурсів повинен бути безперервним. Як і процес вдосконалення власного програмного продукту може бути нескінченим. Але для будь якого замовлення існують терміни та часові межі, певні критерії якості та надійності. Як же відбувається процес тестування на якість і надійність професіоналізму майбутніх фахівців.

У ході реалізації інноваційних технологій на основі інформатизації навчального процесу переорієнтовуються й перебудовуються більшість форм навчальної діяльності майбутніх фахівців: лекції і семінари, практичні заняття, організація самостійної роботи, система контролю й оцінювання знань студентів, взаємини викладачів і студентів.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі та його керуванні дозволяє нам підвищити якість навчального процесу й підсилити освітні ефекти від застосування інноваційних педагогічних програм і методик, оскільки дає додаткові можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій студентів, а також підвищує ефективність та зацікавленість навчального процесу, що підтверджується у вище викладеному досвіді.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 9 січня 2007 року № 537-V.
2. Закон України «Про національну програму інформатизації» від 04.02.1998 № 74/98-ВР.
3. Морзе Н.В. Методика навчання інформаційних технологій. – Київ.: Навчальна книга. 2003. – 288 с. Частина III. Методика навчання основних послуг глобальної мережі Інтернет. – Київ. Навчальна книга. 2003. – 200 с.
5. Жалдак М.І., Лапінський В.В, Шут М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики. – К.: – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с.

The article discusses some aspects of the use of optimization and automation of learning, the use of information technology in the preparation of future professionals of the economy, business, applied mathematics and computer science. Disclosed features and tools to implement approaches that unifies, structuring itself as the knowledge itself, and the whole learning process.

Key words: *information technology, optimization, automation training, distance learning, expert systems learning, multimedia learning technologies, independent learning.*

УДК 3.37.01

Тичинська О. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ШКІЛЬНИХ КОНСУЛЬТАНТІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ВИРІШЕННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДЕРЖАВНИХ ШКОЛАХ США

У статті досліджено особливості підготовки шкільних консультантів до попередження та вирішення кризових ситуацій у державних школах США; визначено основні кризові ситуації, з якими зіштовхуються учні та шкільний персонал у повсякденній діяльності; охарактеризовано основні обов'язки шкільних консультантів у процесі їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: криза, розв'язання кризової ситуації, інцидент, школа, шкільний консультант, роль шкільного консультанта, державні школи, шкільне суспільство, підготовка, попередження.

США – одна з країн, що бурхливо розвиваються. Рівень економічного та культурного розвитку постійно і стабільно зростає. Уряд США підходить до освіти з властивим для нього прагматизмом. Для нього навчальні програми та курси – це товар, що відрізняється за якістю та ціною. Проте, як і кожна країна в світі, США щоденно зіштовхується з проблемами різного характеру, провідне місце серед яких займає насильство та знущання в школах. У зв'язку зі збільшенням кількості випадків насильства та знущань з учнів в школах у ХХІ ст., з'явилася необхідність ефективного втручання та розв'язання сучасної кризи державних шкіл. Саме тому підготовка шкільних консультантів до попередження та вирішення стресових та кризових ситуаціях, з якими зіштовхуються учні та вчителі у повсякденній діяльності, є важливою у професійній діяльності шкільного консультанта.

Напрямок підготовки шкільних консультантів представлений іменами зарубіжних науковців С. Брока, Р. Голдберга, К. Джонсона, Г. Едельмана, Н. Каннінгема, Г. Каплана, К. Слейко, М. Смебі, С. Поланда, П. Рілі та інших.

Метою наукової статті є дослідити особливості підготовки шкільних консультантів до попередження та вирішення кризових ситуацій, які виникають у державних школах США.

Існує безліч думок щодо визначення поняття «криза». Г. Каплан, психіатр, один з найвідоміших спеціалістів у галузі попередження кризових ситуацій, трактує поняття «кризова ситуація» так: «зіштовхуючись із кризовою ситуацією, особа перебуває в стані психологічної нерівноваженості і, таким чином, не в змозі уникнути проблеми або ж знайти її ефективне вирішення» [1, с. 53]. На переконання професора К. Слейко, криза створює «тимчасовий стан засмученості і дезорганізації, характеризується головним чином нездатністю особи впоратися з конкретною ситуацією лише за допомогою звичайних методів вирішення проблеми» [10, с. 15]. Криза в контексті школи хоча й має дещо спільні риси з визначеннями поняття «кризи» Г. Каплана та К. Слейко, проте відрізняється унікальною соціальною структурою школи та почуттям спільноти в ній. На думку К. Джонсона, кризові ситуації у школах «приносять хаос», який «підриває безпеку і стабільність всієї школи» [7, с. 18]. К. Джонсон також зауважує, що кризові ситуації надають учням та їхнім учителям відчуття «загрози, втрати та небезпеки» і підривають їхнє «почуття безпеки та стабільності» [7, с. 3].

До конкретних криз, які вражають американське шкільне співтовариство у ХХІ ст., належать самогубство, смерть, горе та втрата, шкільні перестрілки, діяльність гангстерських банд, стихійні лиха (землетруси, урагани, повені, смерчі), зловживання наркотиками, сексуальне та фізичне насильство, а надзвичайні ситуації медичного спрямування [2, 129]. Хоча цей список і зовсім не повний, він є прикладом інцидентів, які загрожують безпеці та стабільності шкільного співтовариства.

* © Тичинська О. В., 2012

Під час кризової ситуації безпосередня та негайна підтримка від незалежної сторони стає каталізатором у відновленні учня та шкільного суспільства. Хоча й існують деякі суперечності щодо того, хто в першу чергу несе відповідальність за надання допомоги особі в кризовій ситуації, положення Американської асоціації шкільних консультантів пропонують вирішення проблеми шляхом визначення ролі шкільного консультанта. На підставі цієї заяви «основна роль професійного шкільного консультанта полягає в наданні прямих консультацій під час і після того, як трапився інцидент» [7]. Послугуючись таким підходом, обов'язками шкільного консультанта є надання допомоги учням та шкільному персоналу в часи кризи шляхом проведення індивідуальних та групових консультацій, консультацій з адміністрацією школи, учителями, батьками та фахівцями, надання координаційних послуг школі та суспільству [8, с. 259-261].

Ураховуючи нещодавній акцент на необхідності ефективного втручання у процес розв'язання кризової ситуації та роль шкільного консультанта у цьому процесі, важливо є визначити наскільки підготовка шкільного консультанта співпадає з вимогами професії. У цьому випадку доцільно було б розглядати ефективність роботи шкільного консультанта, беручи до уваги його обізнаність із сучасними методами та прийомами роботи з підлітками ХХІ ст. Якщо університети, що випускають шкільних консультантів, звертатимуть увагу на отримання знань та формування навичок, потрібних для вирішення кризової ситуації, шкільні консультанти, приступаючи до практичної діяльності, відповідатимуть сучасним вимогам професії.

Окрім практичної підготовки процесу вирішення кризи, безперервний професійний розвиток шкільного консультанта забезпечує здобуття досвіду реагування у кризових ситуаціях. Шкільний консультант отримує знання про розв'язання кризової ситуації у процесі проходження громадських і національних навчальних програм, відвідування професійних конференцій, вивчення статей у професійних журналах та збірниках, дослідження тематичних книг та відвідування відео-тренінгів. Прагнення шкільного консультанта поліпшити свої знання та навички вирішення кризи повинні відображатися в його постійному професійному вдосконаленні [3, с. 122].

Зауважимо, що важливим є також забезпечення шкільних консультантів у їхній практичній діяльності можливістю визначати власні способи та шляхи розв'язання кризової ситуації. Беручи за основу власний досвід роботи у шкільному оточенні, шкільні консультанти є ключовою ланкою у процесі надання практичної інформації університетам та тим, хто відповідає за безперервний професійний розвиток учнів [9]. Використовуючи надану їм інформацію, вищі навчальні заклади зосереджуватимуться на якостях та характеристиках учнів, що найбільше потребують удосконалення. Написання курсових робіт, підконтрольна навчальна діяльність, практики та стажування можуть стратегічно розроблятися з метою кращої підготовки шкільних консультантів до задоволення виняткових потреб учнів, сімей та шкіл у період кризи.

У процесі дослідження було визначено чотири основних фактори, що впливають на шкільних консультантів у їхніх прагненнях до професійної досконалості:

1. Університетська підготовка (який досвід навчання (курсознавство, практика, стажування) стане ключовим у процесі розв'язання кризової ситуації, наскільки досконало університет готує шкільних консультантів до розв'язання кризових ситуацій (на думку шкільних консультантів), чи приділялося достатньо уваги з боку університету на підготовку шкільного консультанта до розв'язання кризової ситуації).
2. Безперервний професійний розвиток (чи беруть шкільні консультанти участь у заходах, які підвищують їхні знання та вдосконалюють навички керування кризовою ситуацією).
3. Участь у розв'язанні кризових ситуацій у школах (чи обізнані шкільні консультанти зі шляхами розв'язання кризової ситуації, чи використовують шкільні консультанти допомогу від незалежної сторони у розв'язанні кризової ситуації).

4. Рекомендації щодо підготовки шкільних консультантів (які пріоритетні шляхи вирішення кризових ситуацій, на думку шкільного консультанта, сприяють його освіченості).

Намагаючись вирішити проблему, яка виникла, Американська асоціація шкільних консультантів надала 400 випадково обраних імен та адрес її активних членів для участі в опитуванні щодо ефективності підготовки шкільних консультантів до розв'язання кризових ситуацій, які виникають у шкільному середовищі. Із 276 осіб (69%), які змогли пройти усі етапи дослідження, 236 (59% з 400) були оцінені як такі, що відповідають вимогам сучасного суспільства. Опитування вважалося невалідним, якщо учасник ніколи не займався професійною практичною діяльністю [8, с. 257].

За словами респондентів, стаж їхньої роботи на посаді шкільного консультанта сягав у середньому 12,25 років. 85% шкільних консультантів – жінки. Шкільні консультанти подали наступну інформацію щодо рівня своєї освіти: близько 3% були тимчасово сертифіковані, 88% отримали ступінь магістра, 5% ступінь спеціаліста та вже прослухали 30 годин з курсів здобуття ступеня магістра і 3% отримали докторський ступінь. Шкільні консультанти, які брали участь в опитуванні, представляли шкільні округи в 35 штатах США та трьох зарубіжних країнах. 28% шкільних консультантів працювали в північно-східних штатах країни, 32% – у південних, 20% – у північно-центральных, 19% – у західних штатах держави і лише 1% – за межами США [6, с. 358].

Учасникам пропонувалися запитання, які стосувалися статі, років закінчення вищих навчальних закладів, років, коли вони займали посади шкільних консультантів, віку академічної готовності, кількості учнів у шкільному окрузі, етнічних груп, до яких належали учні та тип громади (сільська, міська). Також респонденти опитувалися стосовно університетської підготовки, безперервного професійного розвитку, участі у розв'язанні кризових ситуацій у школах та рекомендацій щодо підготовки шкільних консультантів. Після проведених опитувань учасників заохочували до розробки власних шляхів розв'язання кризових ситуацій. Це дало шкільним консультантам можливість виявити досі не зрозумілі для них моменти та керувати інформацією, якою вони не володіли до цього дослідження.

Згідно з дослідженням шкільні консультанти зазначали про підвищення рівня знань щодо розв'язання кризових ситуацій після закінчення вищого навчального закладу. Три чверті шкільних консультантів повідомили, що шкільні округи підтримували та допомагали їм з витратами, які потрібні були для отримання практичної та теоретичної освіти, пов'язаної з попередженням та розв'язанням кризових ситуацій. Майже 22% шкільних консультантів продовжували навчання за власні кошти і 69% шкільних консультантів повідомили про використання можливості взяти участь у подальшому професійному розвитку (практика без відриву від основного місця роботи, лекції та семінари). За словами шкільних консультантів, дослідження професійних журналів, збірників, книг (52,5%), участь у державних та регіональних конференціях (31,8%), робота в лавах Червоного Хреста (23,7%), Національної організації з надання допомоги постраждалим (6,8%), Американської асоціації шкільних консультантів (5,5%) та Американської психологічної асоціації (5,5%) продемонстрували їм безліч шляхів поведінки в кризових ситуаціях [6, с. 360].

Шкільним консультантам запропонували ознайомитися з основними кризами, на вирішення яких варто звертати увагу в процесі підготовки шкільних консультантів. Результати виявилися такими: приблизно 30% шкільних консультантів відвели самогубству перше місце; друге місце зайняли агресія та насильство; третє місце – горе, смерть та знущання (сексуальне чи фізичне).

У зв'язку з тим, що існує великий попит на шкільних консультантів для розв'язання кризової ситуації у школі, підготовка до попередження та вирішення кризи є важливим питанням у здобутті кар'єри. Навіть, незважаючи на те, що сучасні випускники отримують більше підготовки для можливості розв'язання кризової ситуації, ніж це було в минулому, майже третина шкільних консультантів продовжують йти в професію без формальної

підготовки, практики та уявлень про майбутню професійну діяльність, іншими словами, учні відвідують школи, де шкільні консультанти не готові надавати допомогу в кризових ситуаціях.

Варто зазначити, що з метою підготовки шкільних консультантів до задоволення емоційних потреб учнів та шкільного персоналу під час кризи, професія шкільного консультанта повинна заохочувати більш широку підготовку як на рівні університету, так і під час подальшого професійного розвитку. Рекомендації повинні бути чітко сформульовані і спрямовані на окремих осіб і групи, які несуть відповідальність [5, с. 327-329].

Відповідно до програм шкільного консультування існує необхідність проявляти ініціативу в пошуках відповідної академічної підготовки з метою попередження кризових ситуацій. За умови недоступності виконання курсової роботи в межах вже окресленої програми навчання, увагу слід приділяти окремим курсам з підготовки до протистояння кризовим ситуаціям за межами навчального закладу. Студенти також можуть отримати цінний досвід у вирішенні кризових ситуацій, працюючи на добровільних гарячих лініях, у притулках та громадських організаціях охорони психічного здоров'я, які підтримують сім'ї у період кризи.

Першим кроком шкільних консультантів у їхній професійній діяльності є оцінка своїх навчальних програм. Вони повинні визначити шляхи інтегрування курсів з попередження кризових ситуацій у курсову роботу, практику та стажування. На нашу думку, існує необхідність у детальному трактуванні антикризових планів у випадку суїцидів, агресії та насильства. Шкільні консультанти можуть запрошувати фахівців для виступу перед аудиторією, які забезпечать неофіційне обговорення серед учителів та учнів, консультування та співробітництво з іншими фахівцями з метою оновлення навчальних програм за допомогою сучасних ресурсів та матеріалів для читання; організації практик та стажування, які озброюють учнів досвідом у розв'язанні кризових ситуацій; надання відповідного нагляду тим, хто перебуває у такій ситуації [7, с. 15].

Шкільні консультанти повинні активно брати участь у професійній діяльності, яка підвищує знання та навички у сфері кризового втручання. Досвідчені шкільні консультанти можуть також керувати випускниками під час практики чи стажування та бути наставниками для менш досвідчених шкільних консультантів. Під час роботи з антикризовими планами шкіл шкільні консультанти повинні співпрацювати з адміністраторами та іншими фахівцями для оцінки, удосконалення та оновлення вже чинних планів. Система підтримки учнів посилюється, коли шкільні консультанти готують учителів та інших працівників школи для надання безпосередньої допомоги учням у кризових ситуаціях. Відповідно до зазначеного вище, професор державного університету штату Каліфорнія С. Брок заявив: «План антикризових заходів є непотрібним, якщо персонал школи не здатен належно проводитися в окремій кризовій ситуації» [2, с. 52].

Як бачимо, досвідчені шкільні консультанти можуть надати допомогу з питань розвитку персоналу та послуг з метою запобігання кризі. Шкільні консультанти повинні сприяти об'єднанню зусиль з керівниками шкіл, антикризовими командами та громадськими установами. Координація ресурсів має вирішальне значення в максимізації позитивних зусиль і програм у межах школи та громади не лише з метою розв'язання кризових ситуацій, а й їх запобігання. Шкільні адміністратори можуть надавати допомогу в кризових ситуаціях шляхом оцінки власних знань та навичок реагування в кризових ситуаціях у школі. Ефективне і обґрунтоване керівництво на всіх рівнях має найважливіше значення для підтримки учнів, сімей та співробітників. Окрім того, шкільні адміністратори (місцевому та районного рівня) можуть надавати допомогу у фінансуванні безперервного професійного розвитку у сфері кризового втручання. Зусилля шкільних консультантів можуть підтримуватися з боку адміністрації школи, адже вони надають послуги, допомагають у питаннях охорони психічного здоров'я учнів та персоналу під час кризових ситуацій у школах. Важливо, щоб окремі особи та групи,

відповідальні за забезпечення професійного розвитку, надавали достатню науково-дослідну інформацію, спеціально спрямовану на зміцнення шкіл у період кризи. Інформація повинна бути практичною і направленою на потреби шкільної спільноти. Результати роботи шкільних консультантів матимуть вирішальне значення у напрямку дослідження тем та питань, які становлять найбільший інтерес [10, с. 311-312].

Отже, підсумовуючи викладене, потреби в ефективному розв'язанні кризових ситуацій у школах відобразатимуться в безперервному професійному розвитку шкільних консультантів, удосконаленню навчальних програм, розробленні профілактичних методів та програм втручання. Підготовка на університетському рівні (а додачу до безперервного професійного розвитку) є головною метою вдосконалення навичок протидії шкільних консультантів кризовим ситуаціям. Результати дослідження демонструють шкільним консультантам та вищим навчальним закладам, які їх готують, можливість усвідомити роль шкільного консультанта в кризовій ситуації. Діалог необхідно вести між викладачами університетів, професійними шкільними консультантами, шкільною адміністрацією і тими особами та групами, які забезпечують безперервний професійний розвиток шкільного консультанта. Організовані зусилля на всіх рівнях у кінцевому результаті приведуть до поліпшення якості запобігання кризовим ситуаціям, превентивних заходів у школах та умов навчання учнів.

Список використаних джерел

1. American School Counselor Association. The role of the professional school counselor. [Електронний ресурс] / American School Counselor Association, 1999. – Режим доступу: <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=240>.
2. Brock S. E. Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams (2nd ed.) / Brock S. E., Sandoval J., Lewis S. – New York: Wiley, 2001. – 200 p.
3. Caplan G. Principles of preventive psychiatry / G. Caplan – New York: Basic Books, (1964). – 304 p.
4. Crisis intervention publications: A thirty-year overview: paper presented at the 33rd Annual National Convention of the National Association of School Psychologists, (Washington, DC, April) – Washington, 2001.
5. Cunningham N. J. A comprehensive approach to school-community violence prevention. Professional School Counseling / N. J. Cunningham, D. S. Sandhu. – (2000). – P. 126–133.
6. Ho B. S. Family-centered, integrated services: Opportunities for school counselors. *Professional School Counseling* / Ho B. S. – 2001. – P. 357–361.
7. Johnson K. School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams (2nd ed.) / Johnson K. – Alameda, CA: Hunter House, 2000. – 246 p.
8. Preventing adolescent suicide: Do high school counselors know the risk factors? *Professional School Counseling* / [King K. A., Price J. H., Telljohann S. K., Wahl J.]. – 2000. P. 255–263.
9. Luongo P. F. Partnering child welfare, juvenile justice, and behavioral health with schools. *Professional School Counseling* / Luongo P. F. – 2000. – P. 308–314.
10. Slaikeu K. A. Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.) / Slaikeu K. A. – Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. – 1990. – 276 p.

The article deals with the peculiarities of school counselors training in order to prevent and resolve crises in USA public schools. The main crises that students and school staff in their daily activities face were defined. The basic responsibilities of school counselors in the course of their professional activities were characterized.

Key words: crisis, crisis intervention, incidents, school, school counselor, school counselor's role, public schools, school community, training, prevention.

УДК 37.091.64

Федорчук В. В. *

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сутність поняття інформатизації та узагальнено досвід щодо використання електронних підручників у навчальному процесі.

Ключові слова: інформатизація, електронне видання, електронна публікація, електронний підручник.

Початок ХХІ ст. ознаменувався бурхливим розвитком інформаційних технологій та їх стрімким проникненням в усі сфери суспільного життя, зокрема й у сферу освіти. Впровадження інформаційних технологій відкриває широкі перспективи поглиблення теоретичної бази знань, посилення прикладної спрямованості навчання, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей. Забезпечити якість електронних засобів навчального призначення, що розробляються, а саме, технічну досконалість, якість змісту та педагогічну цінність, – це головне завдання розробників електронних засобів навчального призначення. Але разом з тим, електронні засоби навчального призначення набувають педагогічної цінності лише в тому випадку, якщо їх легко вписати в навчальний процес, якщо вони покращують результати навчальної роботи.

Сьогодні в Україні практично створено нормативну базу інформатизації. Її основу складають Закон України “Про вищу освіту”, Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки”; Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні”, Постанова КМУ від 7 грудня 2005 р. № 1153 “Про затвердження Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 роки” та ін. Важливу роль у розгортанні процесів інформатизації відводиться загальнонаціональним програмам, що реалізовувались і реалізуються в системі освіти. Це перш за все: Національна програма інформатизації, Програма інформатизації та комп’ютеризації професійно-технічних навчальних закладів на 2004 – 2007 роки; Програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006 – 2010 роки» та ін. [за 4].

Проблеми інформатизації управління освітою розглядаються в дослідженнях Л. Забродської, О. Дубаса, П. І. Орлова, В. Луначека та ін. Окремі аспекти особливостей та використання електронного підручника досліджувались у роботах А.А. Вихтуновської, Т.С. Марченка, О.В. Бондар, В.М. Лепченко, М.П. Турова, Т.П. Соколовської, Л.Є. Гризун, Л. Корнеєва та ін.

Зважаючи на актуальність проблеми інформатизації в сучасній освіті, важливість забезпечення навчального процесу відповідними технічними засобами та малодослідженість проблеми використання електронних підручників у навчальному процесі, метою даної публікації є з’ясування сутності інформатизації, розмежування понять, що позначають різні електронні ресурси та узагальнення досвіду щодо використання електронних підручників у навчальному процесі.

Здійснення інформатизації освіти вимагає з’ясування сутності цього процесу і визначення основних напрямків його реалізації.

Можна зустріти різні визначення поняття інформатизація освіти [4, 5]. Вони відображають різні аспекти і складові процесу впровадження в систему освіти інформаційних технологій. Узагальнено ж можна сказати, що інформатизація освіти – це створення і використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в системі освіти [4].

* © Федорчук В. В., 2012

Законом України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” серед основних стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні, зокрема, названі:

- прискорення розробки та впровадження новітніх конкурентоспроможних ІКТ в усі сфери суспільного життя;
- забезпечення комп’ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах охорони здоров’я, освіти, науки, культури, охорони довкілля.

Основними напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні, зокрема, визначені:

- надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки;
- створення умов для забезпечення комп’ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства [3].

Таким чином, інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань. Інформатизація системи освіти повинна бути невід’ємною складовою інформатизації України і здійснюватися згідно з єдиними державними нормативами, враховуючи при цьому особливості системи освіти.

У цьому контексті важливим є створення відповідних електронних ресурсів, які б забезпечували успішність процесів інформатизації на усіх рівнях. Стрімке зростання кількості та урізноманітнення електронних ресурсів спричинили появу різних термінів на їх позначення: електронне видання, електронна публікація, електронна книжка, електронний підручник і т.п. Тому постає необхідність проаналізувати їх, щоб вміти обирати найбільш правильний відповідник. Вказані педагогічні поняття у сучасній літературі не набули однозначного тлумачення.

Електронне видання у всесвітній мережі Internet – це галузь, яка постійно бурхливо розвивається та змінюється. На думку С.І.Гутиря, наразі електронне видання – це надширокий діапазон способів та засобів для створення повноцінного інформаційного продукту з багатьма можливостями. Електронні видання кардинально відрізняються від друкованих специфікою у способі представлення споживачеві. В останнє десятиліття ХХ ст. в них стали застосовуватися ще й мультимедійні компоненти: цифрові, звукові або відеофрагменти, а також анімаційні елементи в основній частині видання. Українське (і не лише українське) електронне видання та процеси, пов’язані з ним, майже не досліджуються. На жаль, сьогодні немає повноцінної цілісної теоретичної бази, унаслідок чого відсутнє офіційно зафіксоване адекватне визначення поняття «електронне видання».

Електронне видання – електронний документ (сукупність електронних документів), який пройшов редакційно-видавничу підготовку, призначений для поширення у незмінному вигляді [1].

Під електронним виданням, на думку Погулянік Т., слід вважати електронний текст, який пройшов редакційно-видавничу обробку, може містити графічні, мовні, музичні, відео- та фото- фрагменти, що разом становлять цілісний продукт, який знаходиться на електронному носії (магнітному, оптичному чи лазерному) або розміщений в мережі Інтернет. Вихідні відомості електронного видання мають містити інформацію про тип носія, фізичний формат запису, операційну систему, обсяг запису в мегабайтах тощо [5].

Суперечливим у наведеному вище визначенні є твердження про незмінність вигляду. Одразу виникає запитання: як узгодити офіційно зафіксовані твердження про незмінність вигляду електронного документа з поняттям інтерактивності, що, як відомо, властиве елек-

тронному виданню і є однією з головних переваг у порівнянні з традиційним друкованим виданням?

Більш точно визначення можна знайти в «Инструкции о порядке рассмотрения и утверждения грифа Минобразования России на учебные электронные издания» [за 1]:

Електронне видання – це сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача. Електронне видання може бути виконане на будь-якому електронному носії – магнітному (магнітна стрічка, магнітний диск і ін.), оптичному (CD-ROM, DVD, CD-R, CD-I, CD+ і ін.), а також опубліковане в електронній комп'ютерній мережі.

Вікіпедія пропонує послуговуватись терміном «Електронна публікація», що передбачає розповсюдження інформації за допомогою електронних носіїв, таких як дискети, компакт-диски CD-ROM або через мережу Інтернет.

Публікації можуть поширюватися вільно або за окрему плату. Існують в двох формах — публікації On-line і публікації Off-line. Деякі електронні публікації не надаються на фізичних носіях і тому потрібно їх копіювати на вінчестер, магнітні стрічки або зберігати за допомогою інших систем збереження даних (On-line), інші забезпечуються на фізичних носіях і можуть зберігатися на полицях (Off-line).

Off-line публікація — електронний документ, який бібліографічно ідентифікований та здатний до розпізнавання.

On-line публікація (або ресурс) — електронний документ, який бібліографічно ідентифікований та здатний до розпізнавання ЕОМ, записаний на електронному носіїві даних і доступний в цей час — On-line». Наприклад: — On-line монографія — словник в мережі Інтернет. — On-line серійне видання — електронний журнал в мережі Інтернет. — On-line ресурс — сайт організацій.

Електронні публікації можуть бути оригінальними електронними публікаціями чи бути повторною версією записаного або надрукованого документа. У більшості випадків електронні публікації будуть копією записаного або надрукованого документа. Виробники і видавці електронних публікацій найчастіше бувають традиційними видавцями, які працюють в нових різновидностях публікацій. Нові публікації в мережі Інтернет видають частіше за все новостворені провайдери. Також видавцями бувають деякі компанії, що спеціалізуються на публікації, яка записана на CD-ROM [2].

Можливості Інтернету та електронних засобів поширення інформації почали складати конкуренцію традиційним формам книговидання. Однак створення освітніх інформаційних ресурсів залишається актуальною проблемою для України.

М.М.Чепіль до основних видів комп'ютерних навчальних програм відносить:

- 1) електронний посібник – навчальний посібник у віртуальному вигляді, який від паперових посібників відрізняється особливим стилем текстового матеріалу, адаптованим для легшого сприймання;
- 2) комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ; поєднує особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму [8].

Підручник у традиційному (друкованому) своєму вигляді й функціональному призначенні як вмістилище наукових фактів і виховного потенціалу вже не може посідати монопольне становище в умовах інформаційного суспільства з його необмеженими можливостями генерування, збереження та передавання інформації.

Альтернативою може стати електронний підручник. Федій О.Г. електронний підручник розглядає як видання, яке містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, що забезпечує творче та активне оволодіння знаннями, вміннями та навичками з певної галузі. Він призначений переважно для індивідуального навчання.

Відмінною особливістю побудови електронних підручників є гіперпосилання. У зв'язку з актуальністю цього питання вченими, педагогами, фахівцями інформаційно-бібліотечної сфери ведуться розробки основних принципів, що характеризують сучасний електронний підручник, його підготовку, поширення, застосування з окремих предметів [7].

Електронні підручники узагальнено поділяють на три типи: 1) відсканований паперовий підручник; 2) традиційний підручник з гіпертекстовими вставками; 3) спеціально розроблений електронний підручник. Незалежно від типу, в електронному підручнику має бути застосований принцип квантування, тобто навчальний матеріал має бути поділений на розділи, які так само – на модульні кадри з текстовою складовою та візуалізацією. Кожен модуль складається з теоретичного блоку, контрольних запитань з теорії, вправ і тестів, контекстної довідки тощо. Між собою модулі пов'язані гіпертекстовими посиланнями, щоб учень за принципом розгалуження міг оперативного переходити від одного модуля до іншого. Доцільно, щоб електронний підручник містив і графічний та ілюстративний матеріал [6].

Деякі електронні книги виробляють одночасно з підготовкою друкованого підручника чи виготовляють зі вже існуючих друкованих підручників шляхом сканування тексту, іноді з використанням спеціальних відкритих сканерів, які не пошкоджують оригінальне друковане видання.

Порівнюємо електронний підручник з друкарським, розміщеним на паперовому носії. Вони мають такі загальні ознаки, а саме:

- навчальний матеріал стосується певної галузі знань та висвітлюється на сучасному рівні досягнень науки і культури;
- матеріал в підручниках подається систематизовано, тобто це завершений продукт, який складається з багатьох елементів, пов'язаних між собою, що забезпечує цілісність підручника.

Крім загальних ознак виділяють і відмінні, які слід чітко визначити:

- на відміну від друкарського, електронний підручник з конкретного навчального предмета може містити матеріал декількох рівнів складності. При цьому він буде розміщений на одному лазерному компакт-диску, містити багатоваріантні завдання для перевірки знань в інтерактивному режимі для кожного рівня;
- наочність в електронному підручнику значно краща, ніж у друкарському, оскільки забезпечується використанням мультимедійних технологій: анімації, звукового супроводу і гіперпосилань, відеосюжетів і т.п.
- електронні підручники є по своїй структурі відкритими системами: їх можна доповнювати, корегувати, модифікувати в процесі експлуатації [7].

Побудова електронного підручника є складною справою. Від того, як він був створений залежить наскільки успішно сприйме, зрозуміє чи запам'ятає учень ту інформацію, яка в ньому подана.

Найпривабливішим є формат «відкритого» підручника. У США нині починають з'являтися такі підручники, які можуть бути адаптовані для спільного використання їх. Це не має стосунку до принципу Вікіпедії, оскільки до публічно доступної версії матеріалу жодних змін не вноситься, адже в інформаційному просторі поширюється редакційна модифікована версія підручника і користувачі можуть доповнювати лише той примірник, з яким працюють вони. Різниця між паперовим і цифровим контентом практично не існує; цифровий контент користувача близький, а іноді й ідентичний цифровому продукту творця контенту. Користувачеві надано змогу видалити непотрібні розділи, додати свій матеріал і відредагувати текст.

Для з'ясування того, які характеристики електронних підручників є найважливішими для учнів, «Проект майбутнього» провів у США анкетування близько 300 тис. студентів. Відповіді розділилися наступним чином: можливість персоналізації книг додаванням коментарів і маркуванням тексту – 63%; самооцінювання – 62%; можливість самоосвіти – 46%; користування інформацією NASA і Google в реальному часі – 52%; користування, в разі потреби, он-лайн-

репетитором – 53%; використання презентацій PowerPoint з електронних підручників – 55%; ігрові елементи в навчанні – 57%; застосування анімації і моделювання – 55%; наявність відео – 51%; можливість проводити відеоконференції – 30%; підкасти – 34%; створювати свої власні підкасти або відео – 48% [6].

У мережі Інтернет уже розміщено чималу кількість електронних підручників у вільному доступі або за відкритими ліцензіями, але завдання полягає в тому, щоб їх відформатувати та відредагувати так, щоб вони відповідали Державному стандарту загальної середньої освіти та критеріям навчальних ресурсів. Очевидно, що електронні підручники існуватимуть у вигляді відкритих ресурсів подібно до Вікіпедії, звідки гіпотетично кожен користувач може на власний розсуд, не дотримуючись завдань, визначених Державним стандартом загальної середньої освіти та навчальних програм, наповнювати електронний підручник.

З методичної точки зору електронні підручники є ефективним навчальним ресурсом для вивчення насамперед предметів природничо-математичного циклу і тих галузей знань, що піддаються глибокому структуруванню; для самостійної роботи учнів, дистанційного та екстернатного навчання; для використання на практичних і лабораторних заняттях, під час аналізу інформації та її графічної інтерпретації. Оскільки інформаційні технології розвиваються досить стрімко, то електронні підручники необхідно поєднувати з іншими інтерактивними технологіями навчання, як то webinar (вебінар) – різновид он-лайнного заняття, який дає змогу вчителю й учням класу спілкуватися як у текстовому форматі, так і аудіо- чи відеочатах.

Завдяки електронному підручнику вчитель одержує можливість практикувати сучасні технології моніторингу, контролю та обліку навчальних досягнень учнів, уникаючи стомлюючої механічної роботи. Наприклад, в Німеччині такі електронні системи контролю вже ефективно впроваджують. Видавці розробили продукт, який уможливує на вибірковій основі визначати глибину навчальних компетенцій учнів. Учитель може визначати не лише особистий прогрес учня у навчанні, але й його рейтингове місце у контексті класу або школи.

Таким чином, учитель досягає головного у моніторингу знань – здатності оцінити, наскільки проблеми по опануванню програмового матеріалу конкретного учня є його індивідуальними проблемами, чи це загальна тенденція, пов'язана або з діяльністю вчителя, або з недоліками у навчальних програмах і підручниках.

Окрім авторів під електронними підручниками мають на увазі і електронні книги (рідери). Зважаючи на це, серед переваг електронних книг можна назвати такі:

- незначна, порівняно з комплектом паперових підручників, вага і невеликі розміри;
- в процесі їх виготовлення не використовують папір і фарбу, а для виготовлення друкованих книг використовують утричі більше сировини і в 78 разів більше води;
- наповнення текстами електронного підручника коштує незрівнянно дешевше, ніж друкування традиційної книги на паперовій основі.
- створюють передумови для подолання фізичних, сенсорних і когнітивних бар'єрів на шляху до освіти учнів і студентів з різними формами інвалідності;
- низька вартість розповсюдження електронних підручників;
- крім того, можливість перекладати книги різними мовами, що важливо в умовах полікультурної України;
- для придбання немає необхідності йти до магазину або чекати на доставку поштою, оскільки електронні видання можна завантажити не виходячи з дому.

Недоліки електронних книг:

- висока вартість приладів для читання електронних підручників, еквівалентна вартості 50 – 100 друкованих книг;
- можлива технічна недосконалість;
- при виготовленні електронних рідерів у виробництві використовують різні токсичні речовини, які не піддаються біохімічному розкладанню;

- випромінювання екранів деяких пристроїв швидко перевтомлюють очі й шкодять здоров'ю учнів;
- розширення екранів більшості пристроїв нині є таким, що якість зображення на їхніх екранах однозначно гірша, ніж у паперового аналога;
- з технологічного боку створення електронних підручників пов'язане з тривалою методичною підготовкою, а також залучанням фахівців з психології, комп'ютерного дизайну і т. п., попереднім тестуванням пристроїв, через що зростає і вартість розробленого продукту [за 6].

В сучасній освіті все більшої популярності набувають інформаційні технології. Учасники навчально-виховного процесу мають великі сподівання, що інформатизація дозволить освіті нашої країни піднятися на новий рівень, вдосконалитися, стати ефективнішою. Але досі немає єдиної точки зору на роль електронних засобів, зокрема електронного підручника, в навчальному процесі. Зважаючи на усі «за» і «проти», можна зробити висновок, що електронні підручники мають свою специфіку, сприяють вирішенню ряду проблем під час роботи учнів з навчальною інформацією. Проте, на нашу думку, електронний підручник може бути швидше доповненням до інших засобів навчання, а не замінити їх повністю.

Адже досі залишається широке поле діяльності в галузі розробки електронних підручників з усіх навчальних дисциплін, невирішеними є питання підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів та матеріального забезпечення усіх нововведень. Сподіваємось, що з часом ці та інші проблеми буде розв'язано, але і в цьому випадку вчитель залишатиметься основною фігурою навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Гутиря С.І. Електронні видання: процеси стандартизації і проблеми бібліографічного опису [Електронний ресурс] / С.І. Гутиря. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1469>
2. Електронна публікація [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F
3. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки” // ВВР України. – 2007. – №12. Ст. 102.
4. Мілаш О.О. Інформатизація вищих навчальних закладів як пріоритет державної освітньої політики в Україні [Електронний ресурс] / О.О. Мілаш. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em5/content/08paystf.htm>
5. Погулянік Т. Роль електронних книг в освітньому просторі України [Електронний ресурс] / Таня Погулянік. – Режим доступу: <http://ebook-ua.org/content/rol%D1%8C-ieliektroonnikh-knig-v-osvitn%D1%8Ccomu-prostori-ukrayini>
6. Полянський П. Про переваги і вразливі місця електронних підручників [Електронний ресурс] / Павло Полянський // Освіта.уа. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today/16840/
7. Федій О.Г. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до створення електронних підручників [Електронний ресурс] / Федій Олена Григорівна // Освіта.уа. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/26074
8. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К.: Академ-видав, 2012. – 224 с.

The article analyzes the nature of the concept of information and the experience of using electronic textbooks in the educational process.

Key words: informatization, electronic publishing, electronic publishing, electronic textbook.

УДК 811.161.1(075.3):373(447)

Фідкевич О. Л.*

КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНІ ПОНЯТТЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ПІДРУЧНИКІВ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ

У статті розглядаються культурні концепти як важливі компоненти змісту соціокультурної складової підручників з російської мови та методичні аспекти їх вивчення на уроках російської мови у загальноосвітніх школах України;

Ключові слова: соціокультурна компетентність, культурні концепти, загальноосвітні школи України, російська мова.

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку методики навчання російської мови у загальноосвітніх школах України питання уточнення та конкретизації змісту соціокультурної лінії є особливо актуальним. У царині соціокультурної роботи знаходиться вирішення завдань формування гуманістичного світогляду учнів та їх успішної соціалізації. З урахуванням цього одним із перспективних напрямів вивчення мови стає лінгвокультурологічний напрям, який передбачає широке залучення культурологічного матеріалу і має великий розвиваючий та виховний потенціал.

Проблему уточнення змісту соціокультурної складової у навчанні російської мови необхідно співвідносити з процесом пошуку оптимальних принципів конструювання підручників. Саме тому питання всебічного дослідження наявних підручників, аналізу концептуальних підходів, реалізованих у них, та розробки перспективних шляхів їх вдосконалення є такими, що потребують подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження шляхів формування соціокультурної компетентності у підручниках з російської мови для 4 класів загальноосвітніх шкіл України та теоретичне обґрунтування використання культурно-ціннісних понять як важливих складових соціокультурного простору підручників з російської мови.

Об'єкт дослідження – процес удосконалення підручників з російської мови для загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання, зокрема їх соціокультурної складової.

Предмет дослідження – методика вивчення культурно-ціннісних понять у процесі формування соціокультурної компетентності учнів у навчанні російської мови у загальноосвітніх школах України.

Актуальність теми дослідження визначається:

- суспільною значущістю проблеми формування соціокультурної компетентності як однієї з умов становлення особистості з гуманістичним світоглядом, готової до сприйняття надбань власної культури та толерантної до інших народів та культур;
- необхідністю подальшої теоретичної та практичної розробки питання змісту та шляхів формування соціокультурної компетентності.

Дослідження ґрунтується на порівняльному аналізі нових програм з російської мови та підручників з російської мови для 4 класів загальноосвітніх шкіл з українською мовою навчання за авторством В. А. Анісімової [1], І. П. Гудзик [2]; О. В. Купцової та Л. Г. Вербецької [3]; матеріалах анкетування учителів та учнів.

Аналіз досліджень з означеної теми. Науковим підґрунтям статті є праці з питань мовної освіти в Україні (О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Плахотник, І. Гудзик), наукові студії з проблем компетентісно орієнтованого навчання (М.Вятютнев, І.Зимня, Г.Китайгородська, Н.Тализіна), а також праці, в яких досліджено та запропоновано нові сучасні принципи моделювання

* © Фідкевич О. Л., 2012

підручників відповідно до вимог особистісно орієнтованого навчання (Я.Кодлюк , А. Хуторський, Ф.-М. Жерар Ф.-М. і К. Рож'єр).

Було взято до уваги основні положення лінгвокультурології як нової міждисциплінарної науки, представлені у роботах Н. Арутюнової, Є. Верещагіна, А. Вежицької, С. Воркачова, В. Карасика, В. Костомарова, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Телія, С. Тер-Мінасової та ін, у яких висвітлюється питання національної специфіки мовних і мовленнєвих явищ, що розкривають спосіб мислення народу, досліджується проблема сутності мовної картини світу.

У наукових студіях Ф. Бацевича, І. Голубовської, І. Гудзик, Т. Дороз, В. Кононенко, Т. Колодько, Ю. Пасова, В. Сафонові досліджено сутність соціокультурної компетентності як однієї з важливих умов здатності особистості до міжкультурної комунікації.

Розглянуто наукові дослідження Л. Городецької, Т. Донської, О. Любічевої, Н. Мішатіної, Л. Саяхової, Л. Ходякової, у яких концепти репрезентуються як структурні компоненти змісту лінгвокультурологічної роботи на уроках російської мови; обґрунтовуються вимоги до навчальних текстів, які уміщують культурологічний компонент.

Основна частина. Завдання, які постають перед вітчизняною методикою, зокрема перед методикою навчання російської мови, пов'язані як з загальними настроями у сучасному суспільстві, так і новітніми тенденціями у гуманітарних науках, які визначають вектор її подальшого розвитку. Серед них – антропоцентрична спрямованість освіти, урахування інтеграції окремих галузей знань, використання досліджень нових міждисциплінарних наук, зокрема лінгвокультурології.

Однією з перспективних напрямів вивчення мови є лінгвокультурологічний напрям, який передбачає розгляд взаємопов'язаних феноменів: ментальності, мови та культури.

Мова – це один із засобів сприйняття світу. Засвоєння другої мови передбачає сприйняття учнем нової мовної картини світу, що у свою чергу означає необхідність знайомства із специфічним національним мисленням народу, мову якого вивчає дитина. Саме тому значну увагу у лінгвокультурологічних дослідженнях присвячено питанням сутності, структури та актуалізації у процесі комунікації ментальних одиниць, зокрема культурно-ціннісних понять, що у лінгвістиці визначаються терміном «концепт». У цілому дослідники розглядають концепт як один із головних об'єктів вивчення у лінгвокультурології, осмислюючи його як специфічний національний образ культури народу, уміщений у слові. За словами В. Маслової: «Ключевими концептами культури ми називаємо обумовленні нею ядерні (базові) одиниці картини мира, обладающие экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [4;50].

Але якщо у лінгвістиці термін «концепт» є базовим, то у шкільній лінгводидактиці він використовується обмежено. У російську шкільну лінгводидактику цей термін увійшов перш за все завдяки науковим працям Н. Мішатіної, яка вважає, що репрезентація взаємодії мови та культури у процесі вивчення концептів російської культури є одним із ефективних і результативних засобів науково-практичного і практично-технологічного вирішення проблеми мовленнєвого розвитку учнів у принципово нових умовах життєдіяльності сучасної дитини [5,6]. Проте, зауважимо, що особливістю авторської методики Н. Мішатіної є її використання у межах елективного курсу. На уроках російської мови у загальноосвітніх школах України відсутня можливість широкого залучення цієї методики у повному обсязі. До того ж, вважаємо, що ефективність вивчення концептів пов'язана перш за все з умовою комплексного вивчення мови в межах базового курсу з реалізацією завдань змістових ліній навчання мові у контексті активного вербального спілкування на уроці у всіх видах мовленнєвої діяльності: слуханні, говорінні, читанні та письмі.

Одним із основних завдань соціокультурної роботи у нових програмах з російської мови для початкової ланки загальноосвітніх шкіл України визначається формування у школярів уявлень про культуру російського народу, зацікавленість до мов та культур інших народів;

наголошується на необхідності використання текстів, у яких відображено особливості духовної та матеріальної культури російського народу, його національного характеру.

Однак відзначимо, що зміст та форми цієї роботи не конкретизуються, а саме: які культурні концепти необхідно відібрати для уроків навчання російської мови, що знаходиться у підґрунті цього відбору? На сучасному етапі також відсутні будь-які стандарти у шкільному процесі засвоєння культурологічної інформації та критерії оцінювання лінгво- та соціокультурної компетентності учнів. Тобто українська шкільна лінгвокультурологія як напрям реалізації соціокультурної лінії знаходиться ще у початковому стані свого розвитку.

Про це свідчить і анкетування учнів 4 класу шкіл з українською мовою навчання. Головною метою анкетування було з'ясувати: які саме цінності притаманні дітям даного віку та чи відчувають учні їх культурний фон. Учні повинні були вибудувати шкалу цінностей та підібрати асоціативні слова до слів-стимулів (мама, отец, природа, друг, комп'ютер, школа, игра, деньги). Питання анкети № 2 були спрямовані на виявлення елементарних культурологічних знань учнів (країнознавчого та мистецькознавчого характеру). У анкеті № 3 пропонувалось продовжити російські прислів'я, у яких уміщено культурно-ціннісні поняття, виявити знання учнів цих прислів'їв з метою з'ясувати ступінь актуалізації ментального та індивідуального елементів у сприйнятті концептів.

У анкеті № 4 пропонувалось вибрати з пари прислів'їв, які уміщували один і той же концепт, те, яке б відповідало ціннісним установкам респондента. У анкеті № 5 пропонувалось підібрати до слів-стимулів асоціативний ряд слів.

Результати анкети № 1 виявили, що діти у цілому орієнтуються на традиційні загальнолюдські цінності. Шкала цінностей четверокласників має наступний вигляд: мати, батько, сім'я, друг, школа, природа, игра, комп'ютер, гроші. Анкета № 4 підтвердила результати анкети № 1, виявивши такі риси: схильність до альтруїзму («не в деньгах счастье» - 85%), вірність друзям («сам пропадай, а товарища выручай» - 60%), розуміння важливості освіти («ученье – свет, неученье – тьма» - 95%), наполегливої праці («без труда – нет добра» - 99%), бажання взаємодіяти у колективі («от людей отстать – одиноким стать» - 72%). Проте, якщо результати анкети № 4 в основному репрезентували ментальну сферу запропонованих концептів, то результати анкети № 1 дали можливість представити їх індивідуальну складову.

Наприклад, найбільші емоційні переживання у дітей даного віку пов'язані зі словами «мать» (характеристики: добрая, красивая, любимая); «отец» (добрый, любимый, ласковый, хороший), «природа» (красивая, добрая, живая, зеленая, цветы). Асоціації до слова-стимулу «друг» виявили схильність дітей цього віку до конкретизації цінностей, поряд з загальними характеристиками (верный, веселый) у наявності були конкретні імена друзів, так само і слово-стимул «школа» асоціативно пов'язується у дітей з іменем їх першої вчительки та характеризується переважно словами (хорошая, веселая, красивая, интересная).

У рейтингу цінностей концепт «игра» не був визначений учнями як пріоритетний, проте у шкалі емоційного сприйняття він мав високу позитивну оцінку (веселая, интересная, смешная). Як правило, учні не пов'язують гру з процесом навчання (развлечение, отдых, друзья), тільки у одного респондента це слово-стимул викликало асоціативне слово – «умная».

Цікавим був асоціативний ряд до слова-стимулу «деньги». Якщо із прислів'їв, які репрезентували цей концепт, діти відібрали прислів'я «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» и «Не в деньгах счастье», то особистісні асоціації були такі: огромные, большие, надежные, зеленые, много, магазин, покупки, важные, нужные.

Слово-стимул «компьютер» не викликало в опитуваних учнів глибоких емоційних переживань. Асоціативний ряд до цього слова: програма, информация, узнаю, все знающий, нужный предмет, системный, технический, машина. Анкета № 5 виявила доволі низький рівень знань, пов'язаних з історією та культурою Росії. Переважна кількість дітей не змогла

назвати прізвища російських письменників, крім О. Пушкіна, П. Єршова та назв декількох російських казок. Як видатних людей Росії було визначено В.Путіна і В.,Медведева, О. Пушкіна, П. Чайковського (1 респондент) та представників шоу-бізнесу.

Слова «берёзка» і «калина» не викликали в учнів специфічних національно-культурних асоціацій (дерево, красная, красивая).

Анкетування виявило, що фрагментарні лінгвокультурологічні знання учнів, зазвичай, не вступають у взаємодію з їх особистісними змістовими структурами, не сприяють готовності дитини до зміни моделей поведінки в умовах іншої культури. Ціннісний компонент концептів у свідомості учнів переважно не репрезентується у взаємодії з культурним компонентом, що свідчить і про рівень культурологічних знань учнів і про недостатнє урахування національно-культурного контексту у навчанні російської мови

Анкетування учителів початкових класів показало, що 90 % опитуваних вчителів вважають за необхідне впровадження лінгвокультурологічного напрямку у навчання російської мови та підкреслюють важливість роботи з культурно-ціннісними поняттями на уроках російської мови. Також вчителі зауважують, що у наявності труднощі з методичною літературою з даного питання, у підручниках мало цікавих текстів, які уміщують інформацію культурологічного спрямування.

Дійсно, у чинних підручниках є тексти, які дозволяють організувати роботу з культурно-ціннісними поняттями, але таких текстів та ще й з належним коментарем недостатньо (лише 8-10% від загальної кількості). У репрезентації культурно-ціннісних понять не прослідковується певна система. Кожний автор представляє у підручнику ті культурно-ціннісні поняття, які співвідносяться саме з його власною ціннісною системою. У підручнику російської мови для 4-х класів шкіл з українською мовою навчання за авторством І. Гудзик це переважно культурно-ціннісні поняття морально-етичної концептосфери: «ложь», «обман», «хвастовство», «трудолюбие», «лень». Тексти, які уміщують ці концепти, дають можливість розгорнути на уроці комунікативну ситуацію, розвивати критичне мислення учнів, що є пріоритетним завданням цього комунікативно орієнтованого підручника.

У підручнику російської мови для 4-х класів шкіл з українською мовою навчання за авторством Л.Анісімової у наявності такі культурно-ціннісні поняття: «мать», «отец», «семья», «Родина», «отчизна», «защитник Отечества», «война», «труд», «работа», «рабочий человек». Морально-етична концептосфера представлена концептами «совесть», «честь», «смекалка». Є і суто російські концепти: «Баба-яга», «Иванушка-дурачок», «богатырь», «самовар».

Цікавою є організація навчального матеріалу у підручнику О. Вербецької та Л. Купцової. Кожний розділ підручника починається з прислів'їв, які уміщують концепти: «азбука», «работа», «сказка», «книга», «лад», «правда», «ум», «труд» тощо. Проте переважно у навчальних текстах цього підручника розглядається ціннісна складова концептів, а їх культурний фон залишається поза увагою авторів підручників, що пояснюється недостатнім використанням у підручнику принципу текстоцентризму, малою кількістю прецедентних текстів, завдань, що формують вміння лінгвокультурологічного аналізу мовного матеріалу. Не завжди враховуються і вікові особливості учнів у сприйнятті лінгвокультурологічного матеріалу, наприклад, завдання: пояснити прислів'я «Жизнь пройти не поле перейти».

Реалізація соціокультурної лінії підручника з російської мови повинна орієнтуватись на вимоги нових програм – залучення учнів до духовних виток російського народу у контексті міжнаціонального діалогу та полікультурної ситуації в Україні, формування толерантності як в міжнаціональному, так і в міжособистісному спілкуванні та базуватися на багатоаспектній репрезентації культурного фону російської мови. Саме тому звернення до культурно-ціннісних понять (концептів) є важливим напрямом у навчанні російської мови, зокрема у формуванні соціокультурної компетентності учнів.

Для цього, по-перше, необхідно визначити найбільш важливі концептосфери, які й зумовлюватимуть відбір текстів підручників та даватимуть змогу системно предста-

вити їх у навчальному матеріалі підручника. Втім, на наш погляд сам термін «концепт» не обов'язково використовувати у шкільній практиці (пропонуємо термін «культурно-ціннісне поняття»).

Вивчення концептів повинно здійснюватися на основі учбових, культурно значущих текстів, які уміщують інформацію про духовну та матеріальну культуру народу, мають естетичну цінність і емоційно-моральний вплив на учнів та відповідати особистісним та віковим потребам учнів.

При відборі навчального матеріалу пріоритет потрібно надавати не просто текстам, насиченим мовними, країнознавчими, історичними фактами, а текстам, що дають можливість розвивати в учнів здатність до глибокого сприйняття та розуміння змісту. Це перш за все прецедентні тексти :художні тексти класичної літератури, твори усного народної творчості, фразеологізми, прислів'я, тексти, які відображають національну специфіку характеру народу, його світогляд, моральні підвалини.

Тексти підручника повинні супроводжуватися відповідними лінгвокультурологічними довідками, етимологічними коментарями, мати рубрикації, які репрезентують матеріал, що розкриває культурний фон російської мови (наприклад, «Мовна скарбниця»).

Концепти можуть виконувати роль основних організуючих елементів соціокультурного простору підручника, тематично його формувати. Їх використання надасть можливість розглядати як архетипічні поняття(мать, отец, семья, вода, земля и др) так і безеквівалентну лексику, що виражає специфічні національні концепти (балалайка, самовар, лад тощо), фонову лексику (чаепитие, балет, театр).

Важливим завданням для авторів, що створюють підручники за новими програмами, є системна розробка їх соціокультурного простору, багатоаспектна репрезентація культурного фону мови, зокрема системного розгляду культурних концептів на основі культурологічних текстів, словникової роботи з прецедентними іменами, образами, ситуаціями. Такий підхід надасть можливість учителю не просто знайомити учнів з культурними реаліями країни, мову якої вивчає дитина, а й формувати інтерес до них, розкривати важливі для народу ціннісні орієнтири, розглядати національно-культурний компонент мовних та мовленнєвих одиниць.

Список використаних джерел

1. Анисимова В. А. Русский язык: 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учебн. завед. с укр. языком обуч. [Текст] / В.А. Анисимова. – К.: «Перун», 2010. – 174 с.
2. Гудзик И. Ф. Русский язык: учеб. для 4 класса общеобразоват. учебн. завед. с укр. языком обуч. – 2-е изд. [Текст] / И.Ф. Гудзик. – К.: Освіта, 2006. – 159 с.
3. Вербецкая Е. В., Купцова Л. Г. Русский язык: учебник для 4 класса [Текст] / Е. В. Вербецкая, Л. Г. Купцова – Одесса: Ярослав, 2004. – 159 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / В. А. Маслова — М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
5. Мишатина Н.Л. «Диалог с культурными концептами в 5 – 11 классах (русский язык, литература, развитие речи)». Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «Сага» - «Наука» - 2004, тираж 500 экз.– 256 стр.
6. Мишатина Н.Л. Работа с художественным концептом как средство речевого развития школьника.// Журнал «Русский язык в школе». – 2006. – № 3. – С. 23 – 27.

The main contence and ways of lingvoculturological work on the lessons of Russian in general schools of Ukraine are presented in the article; perspective of the use of cultural concepts is grounded as major components of the Russian language textbooks as well as methodological aspects of their study.

Key words: *lingvoculturological competence, cultural concepts, general schools of Ukraine, Russian language.*

УДК 37.057+371.121:371.693(477.75)

Хацяюк Н. С.*

РОЗГЛЯД МОДЕЛЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В «ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО» АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ

У статті розглядаються приклади різних варіантів системи методичної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Аналізуються моделі науково-методичної роботи «Шкіл майбутнього» Автономної Республіки Крим. Виводяться загальні закономірності і особливості, які характерні для моделей науково-методичної роботи експериментальних загальноосвітніх установ регіону.

Ключові слова: «Школа майбутнього», методична служба, модель науково-методичної роботи, науково-методична рада, предметне методичне об'єднання, творча група, експериментальна лабораторія.

Модернізація української освіти може бути реалізована лише за умови постійного вдосконалення педагогів освітньої установи, їх умінь оновлювати зміст своєї діяльності, застосовувати досягнення науки і педагогічного досвіду, використовувати сучасні педагогічні технології, варіативні програми, вести експериментальну роботу. З 2007 року в Автономній Республіці Крим на виконання Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» загальноосвітня школа № 2 міста Ялти в рамках експерименту всеукраїнського рівня проводить дослідно-експериментальну роботу за темою «Розробка моделі навчально-виховного комплексу «Школа майбутнього» та 25 експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів (по одному з кожного регіону республіки) на регіональному рівні відпрацьовують модель інноваційної освітньої установи. Досвід діяльності експериментальних закладів освіти, які продукують і застосовують освітні інновації є визначальним. Саме в них відбуваються численні реформаторські зрушення, інтенсивний розвиток теорії і практики педагогічної інноватики; формується конкурентоздатна особистість, визнається роль «людського капіталу» як засобу підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу країни. У зв'язку з цим актуальною є проблема правильного вибору моделі науково-методичної служби, яка має бути направлена в першу чергу на самоактуалізацію педагога, що виражається в його особовому і професійному зростанні, виявленні і реалізації власних актуальних і потенційних можливостей, формування мотивації вчителів щодо освоєння перспективного педагогічного досвіду, ведення експериментальної роботи, моніторингу змін у навчально-виховному процесі.

Питання організації науково-методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених: Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, В. Волканової, І. Жерносека, Л. Даниленко, М. Дрібнохода, А. Єрмоли, М. Красовицького, В. Крижка, С. Крисюка, В. Лізинського, Н. Островерхової, В. Павленка, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, О. Сидоренка.

Метою статті є загальний огляд моделей організації науково-методичної роботи в «Школах майбутнього» Автономної Республіки Крим.

Вивчення науково-методичної літератури і практичної діяльності шкіл показало, що існує багато різноманітних моделей методичної служби. Продемонструємо деякі з них.

В залежності від задач, поставлених перед школою, кількісним та якісним складом педагогічного колективу, результатів діагностики, змісту методичної діяльності Є. Павлю-

* © Хацяюк Н. С., 2012

тенков, В. Крижко [2, с. 32-33] наводять такі варіанти системи методичної роботи: уся методична робота здійснюється через діяльність методичних об'єднань; виділення груп вчителів (незалежно) від предмета, що викладається (ті, хто творчо працює; ті, хто працює сумлінно і відчуває утруднення; педагоги-початківці і ті, хто не прагне до творчості, працює формально); створення мікрогруп за принципом взаємної симпатії та психологічної сумісності; створення проблемних груп вчителів будь-яких предметів, об'єднаних інтересом до пошуку рішень спільної педагогічної проблеми; створення системи методичної роботи залежно від типу і рівнів рішення педагогічної проблем учителями; об'єднання вчителів у групи залежно від рівня сформованості в них професійно-педагогічних функцій, рівня їх професійної компетентності; об'єднання вчителів на основі спільності їх професійних орієнтацій.

Модернізацію науково-методичної роботи через упровадження рівневої моделі, як системи різних за рівнем і характером завдань, підпорядкованим загальній меті описує Т.Тукова [3, с. 13] директор однієї із загальноосвітніх шкіл Донецчини. Структура такої моделі складається з трьох рівнів: індивідуальна методична робота – опанування теорією сучасного навчально-виховного процесу; робота над навчально-методичною проблемою школи – розвиток креативних здібностей учителя; участь у колективних формах роботи школи, міста, області – демонстрація педагогічної продукції. Автор вважає, що створена рівнева модель організації методичної роботи сприяє створенню умов для адаптації, становлення й розвитку педагогічних працівників, формування мотивації вчителів щодо освоєння перспективного педагогічного досвіду, ведення експериментальної роботи, моніторингу змін у навчально-виховному процесі.

Н. Мартянова [1, с. 205], ділячись досвідом роботи, наводить організаційну модель управління науково-методичною роботою Апостолівського районного ліцею-інтернату Дніпропетровської області, в якій всі структурні елементи підпорядковані науково-методичній раді закладу і яка вирішує головні завдання науково-методичної роботи: підвищення педагогічної майстерності вчителів, їх науково-теоретичної бази; організацію науково-дослідницької діяльності; підвищення творчого потенціалу вчителя, формування нового педагогічного менеджменту.

У середній школі № 11 м. Іжевська при виборі варіанта моделі методичної роботи врахували, що педагогічний колектив закладу різnorідний за віком і досвідом і для удосконалення методичної культури та підвищення майстерності вчителів розділили на три групи: I – викладачі високої педагогічної майстерності; II – вдосконалення майстерності; III – становлення педагогічної майстерності. Вчителі першої групи об'єднані в «Майстер-клас», де працюють над найбільш актуальними шкільними проблемами, готують методичні посібники, організують загальношкільні педагогічні дискусії. У другу групу входить більшість педагогів закладу, для них організовано річний семінар, кожне заняття якого будується за трьома напрямками: перший – що вчитель повинен знати, другий – що повинен вміти розробити, третій – що повинен правильно застосовувати на практиці. В третю групу входять молоді вчителі, для подолання труднощів у адаптації та вироблення власної системи викладання для них функціонує трирічна школа молодого вчителя [4, с. 32-33].

Отже, аналізуючи підходи і концепції, що склалися в теорії і практиці організації науково-методичної роботи, слід зазначити, що вони розроблялися у зв'язку з проблемою розвитку професійної майстерності педагога та активізації його творчого потенціалу.

Беручи до уваги викладене, проаналізуємо моделі організації науково-методичної роботи в «Школах майбутнього» Автономної Республіки Крим.

Старокримський навчально-виховний комплекс «Школа-ліцей» № 3 Кіровської міської ради (Старокримський НВК) з 2006 року є експериментальною площадкою Міністерства освіти

і науки Автономної Республіки Крим по переходу на модульну технологію навчання за темою: «Організація особистісно орієнтованого навчання учнів в умовах модульної технології». У 2007 році школа отримала статус експериментального навчально-виховного комплексу «Школа майбутнього» і працює над темою: «Виховання культури міжетнічних відносин в полікультурному середовищі». Зміст експерименту полягає у втіленні в педагогічну практику принципово нового поняття про шкільну освіту дитини; усвідомлення нею свого унікального природного таланту; засвоєння досвіду його реалізації для досягнення власного і суспільного добробуту, а також формування бажання і вміння постійно розвивати і вдосконалювати міжетнічні відносини в полікультурному середовищі.

Життя закладу, науково-пошукова робота, повсякденна творча діяльність педагогів школи починається з організації методичної служби. Система організації роботи з педагогічними кадрами сприяє підвищенню професійної компетентності вчителя на сучасному етапі розвитку освіти. Створена модель методичної роботи в закладі проектує діяльність кожного педагога відповідно до його професійного потенціалу і складається із науково-методичної ради і шкільних методичних об'єднань, які утворюються на предметній основі та робочій групі вчителів по роботі над темою експерименту.

Мета методичної роботи – створення умов для реалізації особистісних функцій педагога, підвищення його професійного статусу, надання реальної дієвої допомоги викладачам.

Основні завдання методичної роботи полягають у забезпеченні умов для теоретичної, психологічної, методичної підтримки вчителів шляхом використання різних форм навчання; стимулюванні і заохочуванні впровадження в практику роботи сучасних навчальних технологій (включаючи інформаційно-комунікативні технології) з метою розвитку пізнавального інтересу учнів і формування у них міцних знань; активізації роботи вчителів над темою експериментальної роботи.

Одним з центральних чинників, який може сприяти продовженню інноваційних процесів і модернізації освіти, вважають у Старокримському НВК, є професіоналізм вчителя. При цьому в поняття «професіоналізм» включаються не лише наочні, дидактичні, методичні, педагогічні та психолого-педагогічні знання і уміння, але і особовий потенціал педагога, його професійні цінності, переконання, установки. Забезпечити активність педагога як суб'єкта процесу вдосконалення дозволяє системний підхід до змісту і форм науково-методичної роботи.

Провідними формами роботи з педагогічними кадрами в закладі є методичний тиждень, методична виставка, педагогічні консиліуми, психологічні тренінги, творчі звіти, семінари-практикуми, наставництво.

По відношенню до вчителя науково-методична робота виконує ряд важливих функцій. У зв'язку з проведенням дослідно-експериментальної діяльності ускладнюються завдання, які доводиться вирішувати вчителю. Тому функція навчання педагогів стає усе більш актуальною і в школі з'являється посада заступника директора з науково-методичної роботи, який відповідає за організацію науково-методичної роботи та проведення експерименту. Це дозволяє деталізувати функції управління методичною службою та здійснювати це управління ефективніше.

Науково-методична рада школи проводить моніторинг стану і оцінки освітнього процесу; вивчає результативність роботи окремих педагогів, шкільних методичних об'єднань, творчих і проблемних груп; розробляє методичні рекомендації педагогам з метою підвищення ефективності і результативності їх праці, зростання професійної майстерності; надає допомогу робочій групі вчителів по проведенню експерименту.

У Старокримському НВК методична робота має ряд особливостей: будується на основі поєднання науки і практики; носить перспективний характер; включає поєднання колективної

і індивідуальної самоосвітньої діяльності педагогів з урахуванням їх утруднень, потреб, можливостей.

Отже, модель Старокримського НВК «Управління методичною роботою в школі» сприяє підвищенню професійної компетенції вчителів та якості навчання школярів; конкурентоспроможності школи серед освітніх установ; ефективному впровадженню сучасних освітніх технологій.

Модель методичної служби Феодосійського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів-гімназія» №17 (Феодосійський НВК) включає: найвищий орган колективного керівництва методичною роботою – педагогічну раду, до складу якої входять всі педагоги освітньої установи; колегіальний орган – науково-методичну координаційну раду, який складається із адміністрації, керівників методичних об'єднань, вчителів-методистів; раду методичного кабінету; творчі групи, які вивчають інноваційні педагогічні технології. Створення такої моделі обумовлено специфічними особливостями школи, серед яких: творчий педагогічний колектив, традиційно високий відсоток педагогів вищої категорії (59%), підтримка державних інноваційних і експериментальних ініціатив. Викладачами закладу ведеться активна видавничка діяльність (науково-практичні посібники, методична газета «Вчитель»).

Педагогічний колектив школи з 2009 року веде експериментальну роботу за темою: «Реалізація принципів особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні». Мета дослідження: вибір найбільш доцільних освітніх інновацій, які забезпечать індивідуальний підхід до розвитку особистості дитини у навчально-виховному процесі. В рамках реалізації програми «Школа майбутнього» заклад здійснює ряд інноваційних проєктів: організація роботи служби психолого-педагогічного та медичного супроводу учня; реалізація програми «Розвиток дитячої обдарованості», «Ефективний педагог», «Інформатизація»; формування системи внутрішньошкільного моніторингу; організація проєктної діяльності учнів.

Сильною стороною методичної служби є зважене, розумне відношення до інновацій при збереженні традиційних пріоритетів; структурований, доступний для педагогів банк методичних матеріалів; наявність портфоліо кожного вчителя, що працює в колективі.

Основні напрями розвитку моделі методичної служби школи спрямовані на розширення повноважень професійних об'єднань педагогів; залучення педагогів до експериментальної і дослідницької діяльності; розвиток інноваційних схем обміну передовим педагогічним досвідом.

Адміністрація школи вважає, що для ефективної роботи закладу необхідно концентруватися на вчителях. Саме з цієї причини методичною службою в системі виявляються проблеми, що потребують рішення. Вирішення проблем віднімає багато часу і сил у творчо працюючих педагогів, гальмує розвиток елементів і системних зв'язків методичної моделі, що може з часом привести до уповільнення розвитку освітньої системи школи.

Саме тому як основний підхід до розвитку моделі методичної служби адміністрацією Феодосійського НВК обрано проблемно-діагностичний, особово-орієнтований підхід, що дозволяє забезпечити кожному вчителю рух по індивідуальній траєкторії розвитку професійної і спеціальної педагогічної компетенції.

Адміністрація Научненської загальноосвітньої школи Бахчисарайської міської ради (Научненська ЗОШ) переконана, що в умовах постійної модернізації системи освіти, ускладнення виконуваних завдань, розвитку профілізації і варіативності зростає роль методичної діяльності, покликаної забезпечити підтримку вчителів у вирішенні всіх професійних питань. Педагоги закладу у 2009 році розпочали експеримент регіонального рівня за темою: «Забезпечення доступного освітнього середовища, оптимального для рівних можливостей якісної освіти учнів, їх самовизначення, самореалізації». Зміст експерименту полягає у підвищенні

комп'ютерної грамотності, інформаційної культури учнів та вчителів; впровадженні інноваційних технологій навчання та виховання; удосконаленні професійної компетентності вчителів.

В рамках проекту «Школа майбутнього» педагогічний колектив школи проводить дослідження у напрямках: вдосконалення професійного зростання педагогів, використання інноваційних технологій в навчально-виховному процесі, системний моніторинг.

Методична служба в школі влаштована на основі методичних відділів: інформаційно-ресурсний (програмне забезпечення, нормативно-правова база, методична скарбничка); дослідно-експериментальний (узагальнення досвіду, інноваційна діяльність); консультативний (діагностика педагогічних утруднень, наставництво); методичний (самоосвіта, курсова підготовка, співпраця з районним методичним кабінетом); атестаційний (професійне зростання педагогів).

Загальне керівництво педагогічною діяльністю школи здійснює методична рада, в яку входять: директор школи, заступники директора з навчально-виховної роботи, керівники структурних підрозділів – методичних об'єднань. Методична рада координує взаємодію методичних об'єднань, надає допомогу педагогічному колективу в роботі над темою експериментальної роботи, піклується про зміцнення методичної бази. Важливим напрямом роботи методичної ради є постійне вдосконалення педагогічної майстерності вчителів. Зазначимо, що посада заступника директора з науково-методичної роботи в школі відсутня, це зумовлено малою загальною кількістю учнів (150 школярів, 11 класів-комплектів) і у наслідку цього невеликою чисельністю педагогічного колективу.

Окрім постійного структурного підрозділу – методичних об'єднань – існують тимчасові об'єднання, такі як: експериментальні лабораторії (дистанційного та проектного навчання) і творчі групи по реалізації програми експерименту, які працюють за напрямками: вивчення нормативно-правової бази та науково-методичної літератури, розробка календарного плану проведення експериментальної діяльності, вивчення запиту педагогів на методичну підтримку в ході реалізації проекту, бібліотечно-бібліографічний супровід, організація та проведення активних форм методичної роботи, методичний супровід інноваційної діяльності вчителів спільно із районним методичним кабінетом, інформаційно-комунікаційний супровід експерименту, аналіз експериментальної діяльності школи, складання збірки матеріалів уроків з використанням інноваційних технологій.

Продуктивна діяльність всіх підрозділів виявляється в загальношкільних заходах, тематичних методичних декадах (відкритих уроках і позакласних заходах, об'єднаних загальною методичною темою), обміні досвідом, інформацією і обговорюється на проблемно-тематичних педагогічних радах.

Всі вчителі-предметники школи (навіть якщо вони в однині) входять в методичні об'єднання: початкових класів, суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів, класних керівників. Предметні методичні об'єднання в школі цілком ефективно поєднуються з творчими групами.

Для оцінки ефективності роботи школи в рамках проекту «Школа майбутнього» робочою групою проведено анкетування, цілями якого було виявлення конкретних методичних проблем, рівня володіння методикою, визначення оцінки рівня професіоналізму педагогічних кадрів школи, а також ефективності методичної роботи в цілому. Після обробки результатів анкетування висновки були закладені в план методичної роботи на новий навчальний рік і в програму творчих груп.

Отже, модель методичної служби Наученської ЗОШ спрямована на підвищення педагогічних компетенцій всіх учасників навчально-виховного процесу; підняття рівня володіння новими педагогічними і інформаційними технологіями; зростання професійної майстерності

педагогів; підвищення результативності участі конкурсах і науково-практичних конференціях; розвиток зацікавленості педагогічних працівників в інноваційній та дослідницькій діяльності.

Таким чином, у досліджених експериментальних навчальних закладах модель науково-методичної роботи складається під впливом безлічі об'єктивних і суб'єктивних чинників. Так основними об'єктивними чинниками є: державна освітня політика, об'єми фінансування, можливості штатного розкладу окремого навчального закладу. Суб'єктивні чинники, що впливають на формування моделі, – це: управлінські пріоритети адміністрації освітньої установи, традиції, що склалися в школі, наявність творчого ядра в педагогічному колективі.

Проаналізовані моделі організації науково-методичної роботи практично однакові: на чолі методичної служби стоїть науково-методична рада школи, яка координує науково-методичну та експериментальну роботу, створено професійні об'єднання педагогів однієї освітньої області або декількох суміжних дисциплін та тимчасові творчі групи вчителів по реалізації програми дослідно-експериментальної діяльності.

Аналіз моделей методичної служби інших «Шкіл майбутнього» показав, що вони мають такі ж самі структурні компоненти, як і досліджувані заклади, за винятком посади заступника директора з науково-методичної роботи, яка введена у структуру управління освітніх установ, які мають статус навчально-виховного комплексу школа-гімназія або школа-ліцей і практично відсутня у звичайних загальноосвітніх навчальних школах, зокрема сільських.

Отже, при вивченні моделей методичної служби в «Школах майбутнього» виявлено, що організацію науково-методичної роботи в цих закладах очолює науково-методична рада, вчителі шкіл є членами предметних методичних об'єднань, а для реалізації цільових програм і соціально-педагогічних проектів – учасниками творчих груп, експериментальних лабораторій, педагогічних майстерень. Досліджені моделі методичних служб створюють умови для участі кожного педагога в діяльності одного або декількох тимчасових цільових (проблемних) об'єднань, здійснюють безперервне підвищення кваліфікації вчителів, створюють системи професійного зростання педагогів.

Проте, на наш погляд, одним з основних напрямів організації методичної служби в експериментальному навчальному закладі має бути формування у педагогічних працівників готовності до інноваційної діяльності, розкриття творчого потенціалу кожного педагогічного працівника і педагогічного колективу в цілому. Тому перспективи дослідження ми бачимо в розробці інноваційної моделі науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах Автономної Республіки Крим.

Список використаних джерел

1. Мартьянова Н. Організаційна модель управління науково-методичною роботою ліцею / Н. Мартьянова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 1. – С. 202-205.
2. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи / Павлютенков Є.М., Крижко В.В. – Х.: вид. Група «Основа», 2005. – 80 с.
3. Тукова Т. Методична робота – рівнева модель / Т. Тукова // Директор школи. – 2009. – № 24. – С. 13-19.
4. Чикурова М. Импульс к творчеству, или Профессиональное обучение педагогов непосредственно в школе / М. Чикурова // Директор школы. – 2001. – № 2. – С. 29-37.

In this article examples of different system variants of secondary schools methodological activity were considered. Scientific - methodological work models of "Schools of future" in Crimea were analyzed. General regularities and peculiarities which are specific for scientific - methodological work models in experimental secondary schools of region were concluded.

Key words: "School of future", methodological service, scientific - methodological work model, scientific-methodological council, substantive methodological unification, creative team, experimental laboratory.

УДК 378:37.022

Хом'юк І. В., Хом'юк В. В.*

ЙМОВІРНОСНО-СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ БАЗОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано результати експериментального дослідження формування складових професійної мобільності майбутніх інженерів. Наведено використання статистичного оцінювання результатів педагогічного експерименту – порівняння числових характеристик (статистичної середньої і дисперсії – квадрат відхилення від середнього значення) двох вибірок, що дало можливість на основі одержання значущості відмінностей між досліджуваними параметрами прийняти рішення щодо ефективності запропонованих методик навчання.

Ключові слова: професійна мобільність, статистична середня, дисперсія, статистичний аналіз.

Ефективність запропонованої моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців технічних спеціальностей експериментально перевірена різними методами. Кількісною оцінкою рівнів знань, умінь та навичок обробки результатів анкетування в нас слугував відомий коефіцієнт успішності. Для наочності і зручності числових показників були побудовані гістограми і діаграми. Проте відсотковий аналіз, який ми отримали, застосовуючи традиційні методи статистичного аналізу результатів педагогічного експерименту, не завжди може відповісти на питання ефективності запропонованих методик.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що основні математично-статистичні поняття і формули в економічному аналізі досліджував Венецький І.Г.; використанням теорії ймовірностей та математичної статистики в педагогіці та психології присвячені роботи Воловика П. І., Гласса Дж., Рудницької О. П.; непараметричні методи статистичної обробки в педагогічних дослідженнях знаходять висвітлення в працях Грабар М. І. та Краснянської К. А.; Петрук В. А., Кашканова Г. Г. займаються ймовірнісно-статистичними моделями та статистичною оцінкою рішень.

Мета даної статті – проаналізувати використання статистичного оцінювання результатів педагогічного експерименту – порівняння числових характеристик (статистичної середньої і дисперсії) двох вибірок.

В математичній статистиці розроблено велике число критеріїв, які призначені для перевірки статистичних гіпотез [1; 2; 3; 4]. О. Рудницька вважає, що статистична характеристика проведеного педагогічного дослідження обов'язкова, оскільки крім неї немає інших засобів підтвердження вірогідності отриманих результатів. Розрахунок кількісних характеристик дослідних результатів важливий не тільки для виміру їхніх абсолютних або відносних значень, але й для порівняння об'єктів, ефективності процесів, прогнозування найбільш ймовірного перебігу розвитку явищ, які вивчаються [4, с. 261]. При оцінюванні результатів експерименту у педагогічних дослідженнях в основному використовують критерії згоди (наприклад, Пірсона), які дають відповідь лише на наявність розбіжностей результатів параметрів, що досліджуються, але суттєвості відмінностей не визначають. Тому для впевненості отриманих даних нами використано теорію перевірки гіпотез відносно числових характеристик (статистичної середньої та дисперсії), які вказують на суттєвості відмінностей між досліджуваними параметрами.

Згідно з запропованою методикою, а саме запропонованим алгоритмом [3] висунемо і перевіримо гіпотезу H_0 ; запропонована система суттєво впливає на сформованість базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів. Задамося надійною ймовірністю $P=1-\alpha=0,95$.

* © Хом'юк І. В., Хом'юк В. В., 2012

Проаналізуємо отримані статистичні дані показників рівнів усіх виділених нами раніше компонент базового рівня професійної мобільності майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення фундаментальних дисциплін.

Проведемо для прикладу статистичну обробку даних одного із компонентів професійної мобільності, наприклад, когнітивного. За результатами випробувань отримана вибірка і обчислені точкові оцінки (табл. 1): математичного сподівання та середньої

$$\bar{X} = \sum_{i=1}^n x_i p_i \quad (1)$$

і дисперсії – вибіркова дисперсія

$$S^2 = \frac{N}{N-1} (\overline{X^2} - (\bar{X})^2), \quad (2)$$

де

$$\overline{X^2} = \sum_{i=1}^n x_i^2 p_i \quad (3)$$

Таблиця 1

Вибірка та точкові оцінки для рівнів сформованості когнітивного компоненту

Експериментальна група ЕГ (277)				
інтервали	(0; 389)	(3,9; 4,49)	(4,5; 5,39)	(5,4; 6)
x_i	1,945	4,195	4,945	5,7
p_i	0,08	0,36	0,39	0,17
\bar{X}_1	0,1556	1,5102	1,928	0,969
S_1^2	0,279	4,093	5,843	4,59
Контрольна група ЕГ (276)				
x_i	1,945	4,195	4,945	5,7
p_i	0,18	0,5	0,24	0,08
\bar{X}_2	0,3501	2,0975	1,1868	0,456
S_2^2	0,5603	4,41	4,47	2,39

Перевіримо гіпотезу про рівність математичних сподівань $m_1 = m_2$ випадкових величин X_1 та X_2 проти альтернативи $m_1 \neq m_2$. Для цього розглянемо випадкову величину $Y = X_1 - X_2$. Вона дорівнює різниці двох незалежних випадкових величин, які мають нормальний розподіл, математичні сподівання m_1, m_2 і дисперсії σ_1^2, σ_2^2 . За теоремою додавання числових характеристик незалежних випадкових величин маємо $m_y = m_{X_1} - m_{X_2}$; $\sigma_y^2 = \sigma_1^2 + \sigma_2^2$.

Оцінкою математичного сподівання випадкової величини Y є середня

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = \sum_{i=1}^{n_1} X_{i_1} p_{i_1} - \sum_{i=1}^{n_2} X_{i_2} p_{i_2}, \quad (4)$$

а оцінкою дисперсії цієї статистики є вибіркова дисперсія

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} ((n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2) \quad (5)$$

Отже, задача порівняння середніх двох вибірок може бути сформульована таким чином. Характеристика вихідних даних:

$$Y \in N(0, \sigma_y), \quad Y = X_1 - X_2; \quad X_1(n) = (X_{11}, \dots, X_{1n_1})^T; \quad X_2(n) = (X_{21}, \dots, X_{2n_2})^T,$$

$$\text{відомі оцінки } \bar{X}_1, S_1^2, \bar{X}_2, S_2^2, \bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2; \quad S_y^2 = \left(\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2} \right) \frac{n_1 + n_2}{n_1 + n_2 - 2}.$$

Гіпотеза $H_0: m_y = 0$. Альтернативна гіпотеза $H_1: m_y \neq 0$. Рівень значущості α . Критерій (критична статистика):

$$t = \frac{|\bar{Y} - 0|}{S_y} = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_y}, \quad (6)$$

де $\bar{X}_1, \bar{X}_2, S_1^2, S_2^2$ визначаються за формулами (1), (3), а S_y – за (5).

Перевіримо гіпотезу про рівність математичних сподівань для рівнів сформованості когнітивного компоненту професійної мобільності.

а) низький рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0,1556 - 0,3501 = -0,1941.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277 - 1)0,279 + (276 - 1)0,5603) \approx 0,003.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|-0,1941|}{\sqrt{0,003}} \approx 3,54.$$

Для заданого рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності $\nu = n_1 + n_2 - 2 = 277 + 276 - 2 = 551$ за таблицею квантилів розподілу Стьюдента знаходимо $t_{0,025;551} = t_{кр} = 1,96$. Оскільки $t = 3,54 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти їй альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

б) задовільний рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0,5102 - 2,0975 = -0,5873.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277 - 1)4,093 + (276 - 1)4,41) \approx 0,03068.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|-0,5873|}{\sqrt{0,03068}} \approx 3,35.$$

Оскільки $t = 3,35 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти їй альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

в) достатній рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 1,928 - 1,1868 = 0,7412.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277 - 1)5,843 + (276 - 1)4,47) \approx 0,0372.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|0,7412|}{\sqrt{0,0372}} \approx 3,84.$$

Оскільки $t = 3,84 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти їй альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

г) високий рівень:

$$\bar{Y} = \bar{X}_1 - \bar{X}_2 = 0,969 - 0,456 = 0,513.$$

$$S_y^2 = \left(\frac{1}{276} + \frac{1}{277}\right) \frac{1}{276 + 277 - 2} ((277 - 1)4,59 + (276 - 1)2,39) \approx 0,0252.$$

Обчислюємо критерій Стьюдента:

$$t = \frac{|0,513|}{\sqrt{0,0252}} \approx 3,232.$$

Оскільки $t = 3,232 > 1,96$, то гіпотезу H_0 слід відхилити і прийняти її альтернативну $H_1: m_1 \neq m_2$. Це означає, що різниця в середніх на користь вдосконаленої системи є статистично значущою.

Перевіримо гіпотезу відносно дисперсій двох вибірок [3].

Дисперсія характеризує стабільність будь-якого процесу, зокрема навчального. Будь-які управлінські рішення спрямовані на зменшення дисперсії. Тому перевірка гіпотези про значущість зміни дисперсії – важлива задача, яка формулюється таким чином: є дві нормально розподілені випадкові величини $X_j \in N(m_j, \sigma_j)$, $j = 1, 2$, для яких відомі вибіркові дисперсії $S_1^2 \neq S_2^2$ і об'єми вибірок n_1, n_2 . Потрібно прийняти рішення про значущість відмінностей між дисперсіями σ_1^2 і σ_2^2 . Це рішення може бути прийнятим за результатами перевірки нульової гіпотези $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ проти альтернативи $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Гіпотеза H_0 перевіряється за схемою. Характеристика вихідних даних: $X_j \in N(m_j, \sigma_j)$, $j = 1, 2$, відомі вибіркові дисперсії σ_j^2 , об'єми вибірок n_j .

Гіпотеза $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

Альтернативна гіпотеза $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$

Рівень значущості α .

Критерій (критична статистика): $F = \frac{S_A^2}{S_B^2}$,

де S_A^2, S_B^2 - відповідно, більша та менша з порівнюваних дисперсій S_j^2 .

Ця статистика має F -розподіл Фішера.

Перевіримо гіпотезу відносно дисперсій двох вибірок для когнітивного компоненту базового рівня професійної мобільності.

а) низький рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{0,5603}{0,279} \approx 2,008.$$

В даному випадку критична область є одностороння, тому критичний квантиль знаходимо для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності

$\nu_1 = n_1 - 1 = 277 - 1 = 276$, $\nu_2 = n_2 - 1 = 276 - 1 = 275$ з таблиці квантилів розподілу Фішера [3]

$F_{(276, 275, 0,05)} = 1$. Оскільки $F = 2,008 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 0,5603 - 0,279 = 0,2813$ є статистично значущою й дає підстави прийняти рішення про те, що запропонована система суттєво впливає на сформованість когнітивного компоненту базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів.

б) задовільний рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{4,41}{4,093} \approx 1,077.$$

Оскільки $F = 1,077 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 4,41 - 4,093 = 0,317$ є статистично значущою.

в) достатній рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{5,843}{4,47} \approx 1,307.$$

Оскільки $F = 1,307 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 5,843 - 4,47 = 1,373$ є статистично значущою.

г) високий рівень:

Обчислимо спостережувальне значення F – критерію

$$F = \frac{S_A^2}{S_B^2} = \frac{4,59}{2,39} \approx 1,9205.$$

Оскільки $F = 1,9205 > 1$, то є підстави відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. Розбіжність між дисперсіями $S_A^2 - S_B^2 = 4,59 - 2,39 = 2,2$ є статистично значущою.

Отже, статистична оцінка результатів педагогічного експерименту підтверджує, що запропонована система суттєво впливає на сформованість когнітивного компоненту базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів.

Аналогічно проводимо статистичну перевірку щодо сформованості решти компонентів базового рівня професійної мобільності та рівнів професійної мобільності. Для статистичного аналізу показників рівнів сформованості базового рівню професійної мобільності нами складена табл. 2 значень числових характеристик і значущість їх відмінності у студентів при вивченні фізико-математичних дисциплін, зокрема вищої математики. Перевіряємо гіпотезу про рівність середніх та дисперсій у двох порівнювальних вибірках і визначаємо значущість відмінностей. Незначну відмінність позначимо – 0, значну – 1.

Таблиця 2

Результати порівняння сформованості компонентів базового рівня професійної мобільності студентів молодших курсів

Рівні	Група ЕГ		Група КГ		$ \bar{X}_1 - \bar{X}_2 $	S_y^2	\bar{X}_1	$\frac{S_A^2}{S_B^2}$	S_1^2
	\bar{X}_1	S_1^2	\bar{X}_2	S_2^2			\bar{X}_2	S_2^2	
Когнітивного компоненту									
IV (високий)	0,969	4,59	0,456	2,39	0,513	0,0252	1	1,9205	1
III (достатній)	1,928	5,843	1,186	4,47	0,7412	0,0372	1	1,307	1
II (задовільний)	1,510	4,093	2,098	4,41	0,5873	0,03068	1	1,077	1
I (низький)	0,156	0,279	0,350	0,560	0,1941	0,003	1	2,008	1
Професійно-мотиваційного компоненту									
IV (високий)	1,157	5,275	0,325	1,746	0,8321	0,02516	1	3,021	1
III (достатній)	2,304	6,108	1,053	4,114	1,251	0,0366	1	1,484	1
II (задовільний)	1,229	3,658	2,298	4,378	1,069	0,02877	1	1,196	1
I (низький)	0,074	0,139	0,354	0,565	0,2801	0,00252	1	4,064	1
Діяльнісного компоненту									
IV (високий)	1,442	6,162	0,387	2,067	1,055	0,0294	1	2,981	1
III (достатній)	2,64	6,110	1,216	4,553	1,424	0,0381	1	1,342	1
II (задовільний)	0,696	2,445	2,156	4,413	1,46	0,24549	1	1,804	1
I (низький)	0,091	0,17	0,335	0,541	0,244	0,00254	1	3,18	1
Гностичного компоненту									
IV (високий)	0,963	4,580	0,205	1,172	0,7578	0,02062	1	3,907	1
III (достатній)	1,909	5,816	0,929	3,747	0,9797	0,03426	1	1,552	1
II (задовільний)	1,397	3,922	1,9	4,376	0,503	0,02971	1	1,115	1
I (низький)	0,217	0,378	0,628	0,596	0,4102	0,00348	1	1,576	1
Рівні професійної мобільності									
IV (високий)	0,476	0,911	0,143	0,322	0,333	0,0044	1	2,826	1
III (достатній)	0,924	1,068	0,462	0,747	0,462	0,0065	1	1,429	1
II (задовільний)	0,505	0,632	0,885	0,769	0,38	0,0050	1	1,218	1
I (низький)	0,056	0,042	0,173	0,110	0,117	0,00055	1	2,63	1

Аналізуючи отримані результати, бачимо, що за всіма параметрами відмінність є суттєва. Відмінність між значеннями в експериментальній групі формуючого (ЕГ) і контрольній групі (КГ) експерименту свідчать про те, запропонована система суттєво впливає на сформованість

базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів. А отже, рішення використати модель формування професійної мобільності в процесі вивчення фундаментальних дисциплін було правильним.

Таким чином, результати статистичного аналізу порівняння середніх і дисперсій підтвердили нашу гіпотезу H_0 : запропонована система формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів у технічному ВНЗ значно підвищує якість знань, умінь і навичок з вивчених тем, рівень професійної мотивації студентів, формує професійну спрямованість, здатність швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, професійно значущі якості майбутнього випускника вищого технічного закладу, тобто, формує базові складові професійної мобільності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Венецкий И. Г. Основные математическо-статистические понятия и формулы в экономическом анализе / И. Г. Венецкий, В. И. Венецкая. – М. : Статистика. – 1974. – 277 с.
2. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 490 с.
3. Петрук В. А. Ймовірісно-статистичні моделі та статистична оцінка рішень / В. А. Петрук, Г. Г. Кашканова // Навч. посіб. – Вінниця: ВДГУ, 2000. – 147 с.
4. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / О. П. Рудницька. – К. : Експрес, 1998 – 143 с.

The article analyzes the results of the study formation of a professional mobility of future engineers. Given the use of a statistical evaluation of the results of the experiments namely – comparison of numerical characteristics (statistical mean and variance – the square of the deviation from the mean) of the two samples, which made it possible for the basis of the significant differences between the studied parameters to decide on the effectiveness of the proposed methods of training.

Key words: professional mobility, the statistical average, variance, statistical analysis.

УДК: 371.311.6

Цимбалару А. Д. *

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

У статті розкриваються зміст і методологія організації діяльності вчителів з педагогічного проектування освітнього простору в школі І ступеня в системі внутрішньошкільної методичної роботи.

Ключові слова: освітній простір в школі; педагогічне проектування освітнього простору; підготовка вчителя до педагогічного проектування; внутрішньошкільна методична робота.

Процеси глобалізації і водночас індивідуалізації освіти у зв'язку з переходом від нормативно-ціннісного до рефлексивно-гуманістичного дискурсу в умовах «хаотичної мобільності» і «соціокультурної невизначеності» звертають педагогів до пошуку ресурсів забезпечення її якості і ефективності. Виокремлення педагогічного проектування освітнього простору в школі як ключового механізму досягнення цієї мети потребує відповідної підготовки вчителів.

* © Цимбалару А. Д., 2012

У педагогічній літературі знайшли відображення такі аспекти досліджуваної проблеми: підготовка майбутніх учителів до проектування (О. Безпалько, В. Безрукова, В. Веселова, О. Коханко, Е. Крюкова, І. Шапошнікова та ін.); проектування у системі післядипломної освіти (Л. Ващенко, Ю. Громико, Н. Зотова, Н. Масюкова та ін.), використання методу проектів в управлінській діяльності (Л. Калініна, Т. Капустеринська, І. Колеснікова та ін.); проектна діяльність учителя (Е. Заір-Бек, С. Конюшенко, А. Новиков та ін.). Проведений аналіз засвідчив, що поза увагою дослідників залишається такий об'єкт проектування, як освітній простір школярів і передусім початкової ланки й проблема організації відповідної діяльності педагогічного колективу в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Як результат дослідницького пошуку, виокремлено завдання, спрямовані на забезпечення ефективної організації діяльності педагогічного колективу до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня, зокрема:

- змістове і інформаційно-методичне забезпечення підготовки педагогів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня;
- структурування методичної роботи із забезпечення адекватних форм і методів;
- активізація професійного само- і взаєморозвитку та вдосконалення педагогів в контексті вирішення проблеми.

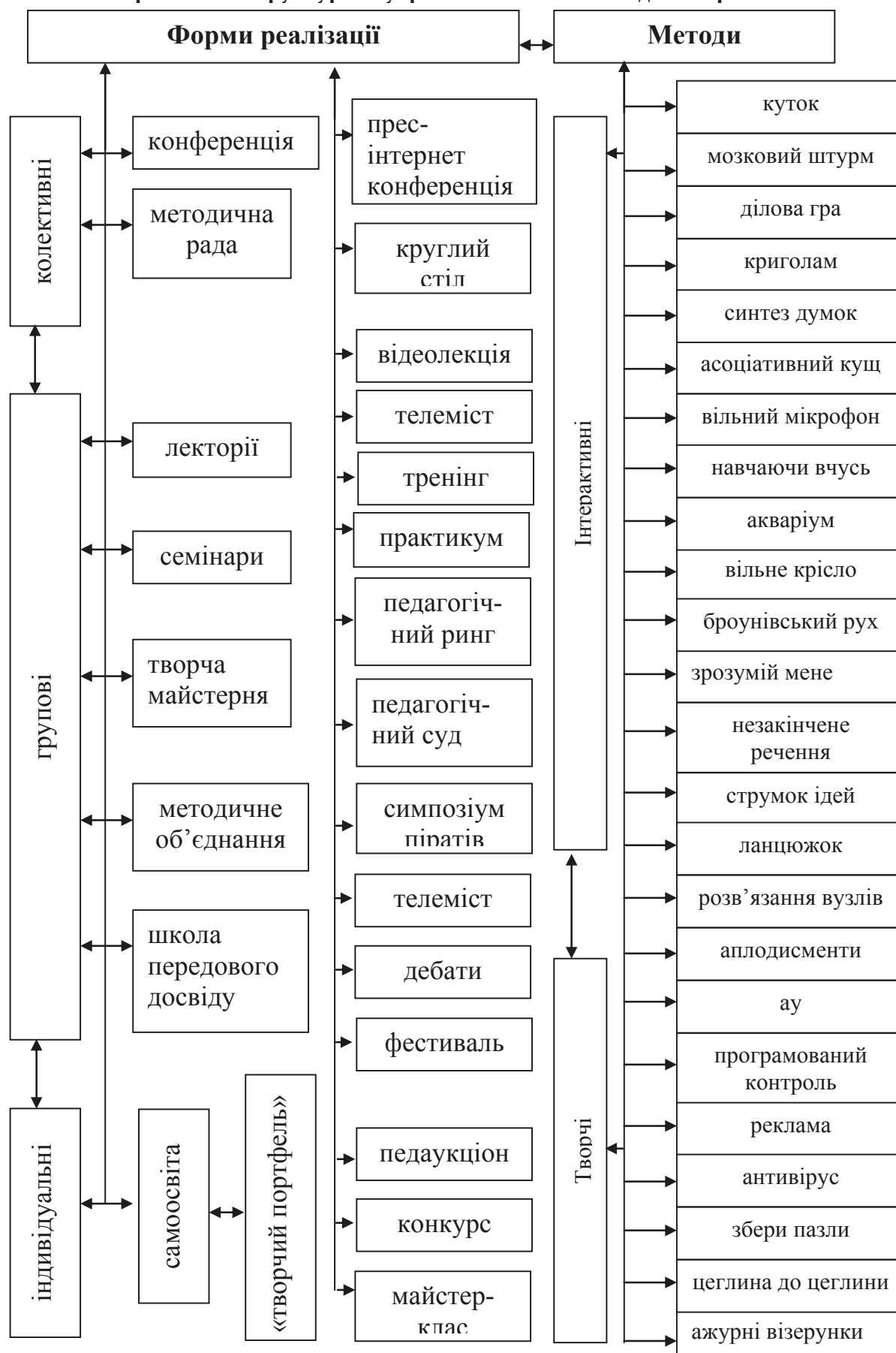
Розкриємо зміст діяльності, спрямованої на їх вирішення.

Як засвідчили теоретичні засади дослідження проблеми і результати виявлення стану організації означеної діяльності педагогів в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів, для її реалізації є необхідність розроблення *методики підготовки вчителів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня*. Ураховуючи результати аналізу стану готовності педагогів до означеної діяльності, її складено з *трьох кластерів*, де, за потребою, перший або і перший, і другий можуть «випадати». Так, якщо у школі організована проектна діяльність молодших школярів і вчителі ефективно використовують метод проектів, перший кластер виявляється зайвим. Якщо педагогічний колектив активно долучається до розроблення методичних, дидактичних та інших педагогічних проектів, підготовка до проектування освітнього простору в школі I ступеня має починатись відразу з третього кластеру. Така побудова враховує фактор складності сприйняття наукових положень, де покрокова процедура підготовки сприяє її ефективності. Так, найменший ступінь складності виявила підготовка вчителів до використання методу проектів. Далі, опанувавши навички організації проектної діяльності учнів, учителі, на основі порівняння, краще оволодівають навичками організації власної проектної діяльності. Завершальна фаза вміщує детальне ознайомлення з окремим етапом педагогічного проектування, який безпосередньо стосується розроблення моделі освітнього простору в школі I ступеня. З урахуванням окресленого, *перші два кластери було об'єднано у програму спецкурсу «Проектна діяльність учителя і учня початкової школи»* (рекомендована Міністерством освіти і науки України. Лист № 1.4/18 – 1702 від 24.07.2007 р.) [3]. Вона складається з трьох блоків – інформаційного, змістового і контрольнo-узагальнюючого. У першому – подано пояснювальну записку та навчально-тематичний план. Другий блок представлений двома модулями: «Підготовка вчителя до організації проектної діяльності молодших школярів» (укладач О. Онопрієнко) і «Підготовка вчителя початкової школи до здійснення проектної діяльності» (укладач А. Цимбалару). Останній блок містить матеріали для поточного і підсумкового тестування. Структура та змістове наповнення програми логічно вмотивовані: спочатку вчителі сприймають і усвідомлюють теоретичний матеріал, а потім переносять його у практичну сферу. Зазначимо, така побудова програми дозволяє використовувати її автономно як в цілому, так і кожен її модуль окремо (у тому числі у системі післядипломної педагогічної освіти та у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямом «Початкова освіта»).

Виокремлення *третього кластера* підготовки вчителів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня ґрунтувалось на розумінні моделювання як окремої процедури у процесуальній схемі педагогічного проектування. Це передбачало актуалізацію знань та детальне вивчення освітнього простору як об'єкта цілеспрямованого перетворення, виявлення його характеристик, властивостей, структурних компонентів тощо, вибір способів, рівня змін, визначення напрямів, у яких розгортатиметься модель, формулювання гіпотези щодо побудови моделі, вибір типу моделі тощо. Цей кластер забезпечується окремою *програмою навчального курсу* для вчителів початкової школи «*Основи моделювання інноваційного освітнього простору в загальноосвітньому навчальному закладі*» [4]. Вона розроблена з урахуванням результатів, отриманих під час вивчення стану підготовки вчителів до педагогічного моделювання освітнього простору в школі I ступеня у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів і затверджена вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (Протокол вченої ради № 3 від 25 лютого 2010 р.) для використання як у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, так і для організації освітньої діяльності методичних кабінетів і центрів. Програму побудовано у логіці першого спецкурсу, і відповідно, вона складається з трьох блоків – інформаційного, змістового і контрольно-узагальнюючого. Змістовий блок представлено двома модулями: «Підготовка вчителя до педагогічного моделювання» і «Інноваційний освітній простір у школі – об'єкт педагогічного моделювання». Він реалізується шляхом організації лекцій та семінарів-практикумів. Навчальний курс характеризується збалансованістю щодо надання теоретичного і практичного матеріалу, використання групових і індивідуальних форм і методів.

Кожна програма методично забезпечена розробками семінарів-практикумів, які представлені у публікаціях [1; 2; 5]. Ураховуючи специфіку обраного об'єкта проектування, підготовка до означеної діяльності організовувалась у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Вона будувалась на розумінні поняття «система науково-методичної роботи в школі». Аналіз вітчизняної і зарубіжної фахової літератури та здобутків шкільної практики доводить, що сутність цього поняття полягає у створенні структури заходів з відповідним змістом, певними формами і методами науково-методичної роботи, які сприятимуть формуванню творчо спрямованого розвивального середовища навчального закладу, що у свою чергу, спонукатиме вчителів до переходу на нові функції – вчителя-проектувальника педагогічних об'єктів, вибір яких відповідає запитам сучасності і ураховує загальнолюдські і національні ціннісні виміри міжпарадигмальної педагогічної дійсності. Реалізація нових для традиційної школи функцій проектувальника такого складного об'єкта, як освітній простір у школі I ступеня вимагає підготовки вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу не в дискретному, а в синтезованому вигляді з використанням інноваційних форм і методів. Такий підхід передбачає залучення вчителів до *використання здобутих знань і умінь на практиці* спочатку на рівні репродуктивного відтворення, а потім на творчому рівні виконання проектів різного ступеня складності. З урахуванням цього в дослідницькому процесі відбувався добір і структурування заходів, орієнтованих на організацію підготовки до проектування освітнього простору в школі I ступеня на теоретичному, практичному і творчому рівнях. У результаті було побудовано орієнтовну структуру внутрішньошкільної методичної роботи (схема). Вона охоплює *колективні, групові й індивідуальні форми*, які спрямовують внутрішньошкільну науково-методичну роботу на ознайомлення вчителя з засадами педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня (семінари і лекції) і реалізацію одержаних знань і умінь на практиці через залучення його до участі у роботі методоб'єднання, творчої майстерні, школи передового досвіду. Провідними організаційними формами були обрані тренінг, практикум, педагогічний аукціон, педагогічний фестиваль, «симпозіум піратів» та ін.

Орієнтовна структура внутрішньошкільної методичної роботи



Зазначимо, що проведення кожного заходу передбачає отримання певного проміжного продукту діяльності вчителів: доробки з визначенням або уточненням понятійного апарату з проблеми (словники, тезауруси, глосарії); науково-методичного супроводу (бібліографія з теми; конспектів наукових джерел з проблеми; власних статей, доповідей, виступів; методичні рекомендації з упровадження педагогічного проекту; пам'яток вчителю-проектувальнику; карти ресурсів; алгоритму педагогічного проектування; опису ефективних форм представлення результату), діагностичних матеріалів (критерії оцінювання результатів, методика діагностики ефективності педагогічного проекту, анкети, опитувальники). Всі одержані матеріали складають «творчий портфель» учителя.

Стосовно обраних методів зазначимо, що більшість становлять інтерактивні методи як найбільш доцільні щодо обраних форм. Це такі методи, як асоціативна квітка, програмований контроль, ау, струмок ідей та ін. Також доцільними для організації означеної діяльності є методи дидактичної гри (рольова гра, прес-конференція); бінарні: наочно-індуктивні (анти-вірус, куток), наочно-дедуктивні (синтез думок, цеглина до цеглини, збери пазли), практично-евристичні (розв'язання вузлів, акваріум); ситуативні тощо.

Підготовка й проведення *методичної ради, як колективної форми* здійснюється з метою актуалізації можливостей і перспектив, які відкриває оволодіння вчителями знаннями і навичками педагогічного проектування означеного об'єкта. За рішенням методичної ради науково-методична робота у загальноосвітньому навчальному закладі спрямовується на оволодіння колективом вчителів, які працюють у початковій ланці, цим видом діяльності. Окрім зазначених у орієнтовній структурі, форми і методи проведення відкритої методичної ради можуть бути обрані кожним закладом довільно, залежно від особливостей його типу, складу педагогічних працівників тощо.

Далі конкретизуємо *групові форми* організації діяльності педагогічного колективу школи I ступеня з проектування освітнього простору в ній у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Так, за результатами ранжирування пріоритетною для опанування новацій виявилась така форма методичної роботи як *семінар-практикум*. Тому її було обрано провідною груповою формою для підготовки вчителів до проектування освітнього простору в школі I ступеня. Ураховуючи, що проблема проектування освітнього простору в школі I ступеня містить великі обсяги теоретичних (філософських, психологічних, педагогічних) положень, було обрано і таку форму як *лекція*. Саме ці групові форми забезпечують теоретичний рівень підготовки колективу до означеної діяльності і реалізуються за розробленою методикою відповідно до затребуваних кластерів.

Наступні групові форми – *творча майстерня, методичне об'єднання вчителів початкової школи (або кафедра) і школа передового досвіду* – обрано як ефективні для опанування необхідних для проектування означеного об'єкту знань і умінь на практичному і творчому рівнях. Робота творчої групи і методичного об'єднання (кафедри) початкової ланки відбувається у логіці реалізації кожного з кластерів методики підготовки педагогів до педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня (відповідно до запропонованих у розробках семінарів завдань). Школа передового досвіду покликана вивчити, проаналізувати продукти і результати підготовки до проектування освітнього простору в школі I ступеня за кожним з обраних кластерів, ознайомлювати з ними інших, поширюючи досвід і узагальнюючи судження, думки і пропозиції для рефлексії. Детальні плани засідань творчої групи (майстерні), методичного об'єднання і школи передового досвіду, які апробовані у школах різних регіонів країни (Слов'янська гімназія м. Києва, Каховська гімназія, Рівненський колегіум, загальноосвітня школа I-III ступенів м. Болграда, Одеської обл. та ін.), представлено у публікаціях [1; 2].

Серед *індивідуальних* форм організації підготовки до проектної діяльності вчителів в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи було визначено *самоосвіту*. Завдяки участі у різноманітних заходах внутрішньошкільної науково-методичної роботи, вчитель підвищує свій творчий потенціал, розширює діапазон креативності у професійній діяльності,

що спонукає до самостійної роботи над підвищенням фахового рівня з обраного напрямку. Систематизації надбань сприятиме складання «творчого портфеля», орієнтовний зміст якого може бути таким.

I. Сторінки теоретичного матеріалу

1. Глосарій (тезаурус, словник понятійного апарату проблеми).
2. Бібліографія, список літератури.
3. Конспекти опрацьованих джерел інформації, дайджести, ксерокопії, скановані матеріали тощо.
4. Збірка статей, доповідей, виступів, рефератів, підготовлених вчителем безпосередньо.

II. Сторінки практичного доробку.

1. Схеми, таблиці, моделі, алгоритми діяльності, плани.
2. Діагностичний інструментарій (анкети, тести, опитувальні листи для виявлення проблемного поля, запитання для інтерв'ювання тощо).
3. Скарбничка моделей (орієнтири для розробки прогностичної моделі, результати пілотажних досліджень, моделі власного освітнього простору, модель комунікативної взаємодії вчителя й учня та інші матеріали, що будуть отримані у процесі підготовки).

Зазначені форми сприятимуть:

- забезпеченню глибини змістового аспекту методичної роботи закладу освіти щодо організації проектної діяльності вчителя, формуванню вміння планувати та прогнозувати результати діяльності з проектування освітнього простору в школі I ступеня;
- забезпеченню системності організації проектної діяльності вчителя в методичній роботі закладу освіти і формуванню його компетентності в теорії і практиці педагогічного проектування освітнього простору в школі I ступеня;
- впровадженню інтерактивних, інноваційних форм і методів організації означеної діяльності вчителя в системі методичної роботи; проявів ініціативи і творчості під час проектування освітнього простору молодших школярів.

Пропонований підхід до організації діяльності вчителів початкової школи з педагогічного проектування освітнього простору характеризується гнучкістю, адаптивністю до особливостей певного навчального закладу, збалансованістю щодо надання академічних знань і практичних умінь, наявністю можливостей для проявів творчості вчителів тощо. В свою чергу, успіх такої роботи сприятиме переходу на проектування освітнього простору в школі як провідну складову педагогічної діяльності колективу в цілому.

Список використаних джерел

1. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, Л. Л. Хоружа, А. Д. Цимбалару. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 208 с. С. 3-117.
2. Педагогічне проектування / Авт.-упорядник А. Цимбалару. – К. : Шкільний світ, 2009. 128 с. С. 4-89.
3. Цимбалару А. Д., Онопрієнко О. В. Проектна діяльність учителя і учня початкової школи. / А. Д. Цимбалару, О. В. Онопрієнко. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 28 с.
4. Цимбалару А. Д. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів / Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал – № 2, 2010 р. – С. 38-41.
5. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору в школі / Завуч – № 3 (477), лютий 2012. – С. 1-19.

The article describes the content and methodology of the organization of teachers pedagogical design of educational space in schools and in the degree vnutrishnoshkilnoyi methodical work.

Keywords: *educational environment at school, pedagogical design of educational space, preparing teachers for teaching design; vnutrishnoshkilna methodical work.*

УДК 378.14: 339

Ченурна В. О.*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУРАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядаються проблеми організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей у контексті реалій вищої школи, звертається увага на виховний потенціал кураторської діяльності. Науковий пошук спрямовано на визначення завдань, обов'язків кураторів навчально-академічних груп та дослідження оптимальних форм, нововведень в організації кураторської діяльності.

Ключові слова: куратор, кураторська діяльність, інженер-педагог.

Сьогодні одним із провідних завдань вищої освіти є формування професійно і соціально компетентної особистості, котра здатна до творчості та самовизначення в умовах розвитку українського суспільства, що супроводжується перманентними змінами у характері суспільного виробництва, економічних відносинах, інформаційному полі, інтегруванням у світове господарство. Реалізація проблеми підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці фахівців можлива за умови створення нової генерації інженерно-педагогічної еліти країни. Проблема формування інженерно-педагогічних кадрів є ключовою для сучасної вищої освіти, тому актуалізується роль інституту кураторів, виховний потенціал якого дозволить вирішити низку питань у підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Особливого значення кураторська діяльність набуває у контексті змін, пов'язаних із Болонським процесом, оскільки кількість аудиторних годин поступово зменшується, час реального спілкування між викладачем та студентом скорочується, а вимоги до професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців невпинно зростають. Саме з цієї причини українським вишам слід більше уваги приділяти організації кураторської діяльності, а в деяких випадках навіть реанімувати її.

Проблематикою кураторської діяльності займалися такі науковці, як А.А. Андреев, Т.М. Волковницька, Н.О. Давиденко, І.В. Литвин, А.А. Марушкевич, Н.І. Мешков, Т.Ю. Осипова, І.О. Бартенева, О.О. Біла, С.В. Романова, Н.Є. Садовнікова, М.В. Буланова-Топоркова, Л. І. Шумська та ін. Проте, наукові розробки здебільшого стосуються проблем формування педагогічної майстерності педагогів, наставників власне студентів педагогічних спеціальностей, а проблема організації кураторської роботи у технічних ВНЗ ігнорується. Досліджуючи інститут кураторів, вчені звертаються до відновлення традицій колективізму серед студентської молоді за допомогою роботи кураторів навчально-академічних груп, а також включенням студентів у роботу органів студентського самоврядування [2, с. 222-238]. Так, Л.І. Шумська наголошує на виховному потенціалі кураторської діяльності як засобі виховання молоді, становлення гуманної особистості із характерним для неї сполученням яскравої індивідуальності та колективної спрямованості, особистості, яка усвідомлює громадянський обов'язок, відповідальна й має високий рівень загальної та професійної культури [3]. Однак, не зважаючи на те, що до проблеми інституту кураторів звертаються педагоги, психологи, економісти, виховний потенціал кураторської діяльності заслуговує на більш детальне вивчення. Слід зауважити, що вирішення проблеми організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей сприятиме формуванню не лише особистісних, але й професійно важливих якостей майбутніх викладачів.

* © Ченурна В. О., 2012

Визначення особливостей організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей взято за мету даної роботи.

«Куратор» (лат. *curator*) у перекладі з латинської мови означає «опікун, попечитель». Він забезпечує виховну роботу у студентській групі і відповідає за її перебіг перед керівництвом ВНЗ, факультету, відділення. Куратор здійснює виховний вплив на студентську молодь шляхом проведення різноманітних виховних заходів та залучення їх до самовиховання, сприяє становленню доброзичливих, морально-етичних, гуманістичних стосунків серед студентства, виступає посередником у взаємодії вихованців з професорсько-викладацьким складом, керівництвом. Аналізуючи проблему кураторства у вищій школі, А.А. Марушкевич звертається до професіограми куратора, де наголошує як на особистісних якостях, так і на професійно-педагогічній спрямованості, знаннях та вміннях фахівця [1, с. 16].

Інститут кураторів – це один із основних інститутів у системі вищої освіти, що здійснює виховну роботу зі студентами, формування багатогранної особистості студентів, магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей. Куратор – це закріплений за навчально-академічною групою викладач, як правило, на весь період її існування, кандидатура якого висувається зі складу кафедр факультету. Він відповідає за виховну роботу в навчально-академічній групі. Куратор групи є основною фігурою у вихованні й адаптації студентів до студентського життя та навчального процесу у ВНЗ.

Кураторська діяльність – це взаємодія зі студентами навчально-академічної групи, спілкування, консультування і спрямування виховної роботи групи у навчальному, трудовому, фізичному, правовому, екологічному та етико-естетичному напрямі. Кураторська діяльність також спрямована на адаптацію студентів першого курсу до системи вищої освіти, знайомство першокурсників з усіма напрямками роботи ВНЗ, пропаганду здорового способу життя, залучення студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в усі форми позааудиторної діяльності у ВНЗ, а також на допомогу студентів старших курсів у працевлаштуванні (так, працюючи у системі освіти, куратор швидше зорієнтує студентів інженерно-педагогічних спеціальностей на освітянському ринку праці).

Куратор у своїй діяльності повинен враховувати зміни, які відбуваються в життєвих стандартах, зразках поведінки та потребах сучасної молоді, усвідомлювати, що власним прикладом він демонструє студентам інженерно-педагогічних спеціальностей те, яким має бути педагог, вихователь, куратор групи. У своїй діяльності куратор спирається на нормативну базу: Конституцію України; Закон України «Про вищу освіту»; наказ Міністра освіти та науки України від 15 листопада 2007 року №1010 «Про затвердження Примірного положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України»; наказ Міністра освіти та науки України від 13 листопада 2007 року №1004 «Про затвердження Примірного положення про студентський гуртожиток вищого навчального закладу»; «Концепцією національного виховання студентської молоді», яка затверджена рішенням колегії МОН України № 7/2-4 від 25 червня 2009 року; накази ректора ВНЗ стосовно кураторської діяльності, рішення вченої Ради ВНЗ, розпорядження декана факультету.

Робота куратора в навчально-академічній групі є частиною педагогічної діяльності та включається до індивідуального плану роботи викладача на навчальний рік. Індивідуальне навантаження науково-педагогічним працівникам ВНЗ, які виконують обов'язки кураторів навчально-академічних груп студентів інженерно-педагогічних спеціальностей зменшується на 75 годин на рік (Харківський національний автомобільно-дорожній університет).

Звіт про роботу в навчально-академічній групі додається до загального звіту про виконання викладачем індивідуального плану. Куратор за підсумками навчального семестру також надає звіт про роботу у навчально-академічній групі до деканату факультету. Він може бути запрошений для звітування про роботу в групі на засідання вченої ради факультету.

Куратор, що призначений у навчально-академічну групу студентів інженерно педагогічних спеціальностей, створює умови для особистісного і професійного розвитку студентів і вирішує наступні **завдання**:

- проведення профілактичної роботи з попередження негативних проявів поведінки студентів (відвідування студентів у гуртожитку, проведення бесід, індивідуальних психологічних консультацій, тренінгів та майстер-класів з конфліктних ситуацій);
- формування загальної та професійної культури особистості студентів, поваги до історії та традицій ВНЗ (екскурсії до Лабораторії швидкісних автомобілів, навчальних полігонів, Музею історії ХНАДУ);
- виховання у студентів відповідальності за результати навчання, виконання ними обов'язків, визначених розпорядком ВНЗ і студентського гуртожитку.

Для підвищення ефективності кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей нами було виокремлені наступні **обов'язки** кураторів:

1. Ведення журналу куратора навчально-академічної групи, мати відомості про соціальне походження та індивідуальні якості студентів.
2. Сприяння адаптації студентів до системи навчання у ВНЗ, налагодженню доброзичливих стосунків між викладачами та студентами, участі студентів у громадському житті ВНЗ.
3. Здійснення контролю за виконанням студентами графіка навчального процесу, їх поточною та семестровою успішністю, аналізувати причини виникнення проблем у навчанні та сприяти їх вирішенню.
4. Доведення до відома студентів інформації про життєдіяльність факультету, заходи, які плануються і проводяться у ВНЗ відповідно до повідомлень деканату.
5. Відвідування за графіком студентів групи, які мешкають у студентському гуртожитку з метою вивчення соціально-побутових умов їх життя.
6. Проведення у позааудиторний час кураторських годин зі студентами за окремим графіком, затвердженим деканом факультету. За підсумками проведення кураторської години інформувати заступника декана факультету про проблеми, побажання і моральний клімат у навчально-академічній групі.
7. Проведення зборів групи у випадку грубого порушення студентами графіка навчально-виховного процесу, навчальної дисципліни, правил внутрішнього розпорядку ВНЗ та вживати заходи впливу.
8. Здійснення контролю за відвідуванням студентами занять за допомогою контрольних довідок деканату, визначення причин невідвідування занять та проведення роботи з їх усунення.
9. Надання допомоги студентам групи з організації діяльності студентського самоврядування, контролювання роботи старости групи, проведення роботи з формування активу навчально-академічної групи, надання їй організаційної підтримки.
10. Підтримка зв'язку з батьками студентів 1-3 курсів, за необхідністю інформувати їх про пропуски занять і підсумки атестацій, порушення правил внутрішнього розпорядку ВНЗ.
11. Залучення студентів до науково-дослідної роботи та роботи органів студентського самоврядування.

Слід зауважити, що кураторська діяльність націлена не лише контролювати академічну успішність та відвідування студентами навчальних занять, а забезпечувати гармонійний розвиток особистості студентів інженерно-педагогічних спеціальностей та формування у них професійно важливих якостей. Тому вирішення багатоаспектних завдань кураторської діяльності можливе за умови використання оптимальних форм організації цієї діяльності. Кураторська діяльність зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей здійснюється за *індивідуальними формами* (особистісні бесіди, консультації з психологами, авторитетними спеціалістами та провідними викладачами); та *колективними формами* («круті столи», збори, тематичні форуми, майстер-класи, екскурсії, «ток-шоу»).

Організація кураторської діяльності має здійснюватися не стихійно, поетапно, використовуючи ті чи інші форми у залежності від курсу навчання студентів. Кураторська діяльність зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей здійснюється у декілька етапів:

1. Визначення сукупності рис і якостей особистості, які слід сформувати у студента (ідеал майбутнього професіонала). Коли йдеться про виховання колективу академічної групи, то мають на увазі досягнення таких результатів, які б відповідали еталону, виробленому на основі мети виховання, поставленої суспільством перед ВНЗ.
2. Вивчення індивідуальних особливостей студента, його позитивних рис, недоліків у характері й поведінці, визначення якостей, які ще не сформовані або перебувають на стадії зародження. Знання особистості, порівняння її з ідеалом дає змогу спрогнозувати її розвиток. Необхідно ознайомити студента із запланованим, докласти зусиль, щоб він прийняв пропонування взірця і працював над собою.
3. Реалізація програми виховання шляхом залучення студентів до різних видів діяльності, участь у яких сприяє формуванню досвіду поведінки.
4. Самостійна робота студента над собою, самоосвіта й самовиховання.

Досвід спілкування з першокурсниками засвідчує, що зазвичай учорашні школярі не вміють користуватися бібліотекою (каталогами, довідково-бібліографічним апаратом, електронними ресурсами), не вміють записувати лекції, конспектувати першоджерела, готуватися до практичних занять. Проблеми, пов'язані із соціально-психологічною та дидактичною адаптаціями студентів, наштовхують на пошук більш оптимальних засобів та методів кураторської діяльності. Так, два роки поспіль у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті до кураторської діяльності залучаються магістри інженерно-педагогічних спеціальностей (у рамках педагогічного стажування), які разом із куратором-викладачем навчально-академічної групи першого курсу реалізують усі функції кураторської діяльності.

Залучення магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей до кураторської діяльності із першокурсниками є одним із нововведень в університеті, а тому для реалізації поставленої мети нами були сформульовані основні виховні цілі та завдання перед кураторами-магістрами інженерно-педагогічних спеціальностей: розробка, розвиток і коригування напрямів позааудиторної роботи з розвитку й становлення особистості студента; створення на основі анкетних опитувань банку даних про творчі, організаторські здібності студентів з метою подальшого їх розвитку у навчально-виховному процесі; активізація роботи по залученню студентів першого курсу до науково-дослідної роботи, художньої самодіяльності факультету та університету в цілому; залучення студентів до роботи в органах студентського самоуправління; проведення позааудиторних заходів за всіма напрямками суспільної діяльності.

Так, магістри інженерно-педагогічних спеціальностей, що залучаються до кураторської діяльності, повинні:

1. Ознайомити студентів першого курсу зі:
 - статутом університету;
 - правами й обов'язками студентів;
 - правилами внутрішнього розпорядку університету;
 - положенням про студентський гуртожиток;
 - положенням про органи студентського самоврядування університету;
 - наказами ректора університету, що стосуються профілактики правопорушень.
2. Допомогати організувати роботу студентського активу групи.
3. Проводити у навчально-академічній групі різноманітні заходи, зокрема: для згуртування колективу, культурні (походи до театру, на виставки тощо), дискусійні (тематичні, аналіз складних життєвих ситуацій), розважальні.
4. Інформувати студентів про різні заходи (факультетські, університетські, міські) з метою активізації їхньої участі; про нові документи, які регламентують студентське життя.
5. Сприяти вирішенню житлово-побутових питань студентів.

У процесі залучення магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей до кураторської діяльності (у рамках педагогічного стажування) до них висувалися наступні вимоги:

- щоденна присутність на заняттях студентів першого курсу з метою формування студентського колективу у навчально-академічній групі, вивчення внутрішньоколективних та міжособистіних відносин;
- участь у виборах активу студентської групи (старости, профорга та ін.) та сприяння укріпленню їх авторитету, підтримка дисципліни у групі;
- забезпечення контролю за академічною успішністю та відвідуванням занять, аналізу поточної успішності;
- організація самостійної роботи студентів та контроль за виконанням практичних, лабораторних і курсових робіт, надання допомоги у їх виконанні.

Кураторська діяльність зі студентами першого курсу більш складна і відповідальна, проте залучення магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей дозволяє ефективно вирішити проблеми, пов'язані із адаптацією, включитися у нові умови навчально-виховного процесу вищої школи із мінімальними стресами. Крім того, у процесі кураторської діяльності у магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей формуються професійно важливі якості, педагогічна майстерність майбутніх педагогів. Для того, що успішно здійснювати кураторську діяльність, магістри повинні систематично підвищувати рівень психолого-педагогічних знань, знайомитися із сучасною науковою літературою. Так, досвід показує, що навіть ті магістри, які з певних причин не збиралися по закінченню університету працювати за спеціальністю, після залучення їх до кураторської діяльності змінювали свою думку.

Таким чином, кураторська діяльність із студентами інженерно-педагогічних спеціальностей у сучасних умовах вищої школи створює умови для особистісного і професійного розвитку студентів, а тому її організація має здійснюватися за певними принципами і мати чіткі завдання, котрі задекларовані у наказах деканату факультету, вченої ради університету. Для підвищення ефективності кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей слід систематизувати на університетському рівні обов'язки кураторів навчально-академічних груп. Кураторська діяльність зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей має здійснюватися за індивідуальними формами та колективними формами.

Особливістю організації кураторської діяльності зі студентами інженерно-педагогічних спеціальностей є залучення магістрів цих спеціальностей до кураторської діяльності із першкурсниками, що дозволяє оптимізувати процес адаптації студентів першого курсу, а також сформувати професійно важливі якості, педагогічну майстерність майбутніх педагогів.

Так, систематизація завдань, визначення обов'язків та форм кураторської діяльності, залучення магістрів та формулювання чітких вимог до здійснення ними кураторської діяльності на першому курсі сприяє оптимізації навчально-виховного процесу в цілому.

Список використаних джерел

1. Марушкевич А.А. Педагогіки вищої школи: теорія виховання: навч. Посібник / Марушкевич А.А. – К. : Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2005. – 107 с.
2. Осипова Т.Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посібник / Осипова Т.Ю., Бартенева І.О., Біла О.О – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
3. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Шумская Л.И. – М.: Республиканский институт высшей школы, 2006. – 271 с.

This paper is devoted to the actual problem of the organization curator's activity in the modern higher school. According to the modern educational conditions of the engineering pedagogic the role of curator's activity has been carried out.

Key words: curator, curator's activity, engineering pedagogic specialization.

УДК 37(092)Номис: 821.161.2

Шумейко З. Є.*

ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В ЛІТЕРАТУРНІЙ СПАДЩИНІ МАТВІЯ СИМОНОВА (НОМИСА)

У статті робиться спроба проаналізувати провідні ідеї української національної системи виховання в педагогічній спадщині Матвія Номиса, досліджується розвиток ідеї народності в літературних творах педагога.

Ключові слова: педагогічні ідеї, повітове училище, методи виховання, педагогічна спадщина.

Аналіз вітчизняного історико-педагогічного досвіду, визначення напрямів і можливостей використання спадщини педагогів минулого в освітньо-виховній сфері обумовлюється сучасними процесами реформування освіти. Дослідники зосереджені на пошуку таких систем освіти, які б забезпечили культурне й духовне відродження українського народу, підвищення рівня нашої освіти до світових стандартів. Тому особливого значення набуває переосмислення історії української освіти і педагогіки, узагальнення вітчизняного педагогічного досвіду, творчої спадщини діячів, які сприяли національно-культурному становленню українського суспільства.

У цьому контексті набуває особливого значення дослідження громадсько-педагогічної діяльності і виховних ідей Матвія Номиса (1823–1901), українського фольклориста-пареміографа, етнографа, педагога, письменника, громадського діяча, краєзнавця, мовознавця.

Аналіз історичних і сучасних педагогічних джерел засвідчив, що теоретичні педагогічні ідеї і просвітницька діяльність Матвія Номиса до сьогодні не були предметом спеціального наукового дослідження. Дослідники к. XIX – поч. XX ст. (Михайло Возняк, Михайло Грушевський, Сергій Єфремов, Володимир Науменко, Іван Франко) зосереджували свою увагу на фольклорній і літературній спадщині митця. У II пол. XX ст. окремі аспекти етнографічної, мовознавчої, педагогічної діяльності Матвія Номиса аналізували Петро Одарченко, Михайло Пазяк, Борис Струмінський, Юрій Шевельов. Отже, на сьогодні актуальним є вивчення педагогічних ідей, аналіз різних аспектів просвітницької діяльності митця. Метою цієї статті є дослідження педагогічного потенціалу літературних творів Матвія Номиса, аналіз поглядів письменника на проблеми національного виховання.

Перші твори Матвія Симонова з'явилися в кінці 1858 року, коли він змушений був тимчасово залишити державну службу в Петербурзі (з 30 жовтня 1858 року по 31 січня 1859 року) у зв'язку з хворобою очей: «Читати і писати неможна, нудно, згадуєш Малоросію, давні роки, розповіді різні... Лежиш, як пеньок, якісь кола скачуть перед очима – туга! Я і надумав олівцем записувати потроху різне, що згадувалось... На Паску, перед поїздкою в Малоросію, дещо переклав на російську мову (писав Матвій Номис українською мовою – З. Ш.) і надіслав у Руську Бесіду» [3, с. 5]. У цей час з'явилися такі твори митця, як «Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка», оповідання «Дід Мина і баба Миниха» і «Тітка Настя», кілька етнографічних розвідок. Свої твори він підписував псевдонімом – Номис (Симон навпаки), що вказував на українське походження автора, якому не подобалось його зросійщене прізвище.

Характерною ознакою художніх творів Матвія Номиса є виразний етнографізм, який пояснювався не примхою чи даниною моді, а насамперед внутрішньою потребою автора таким чином продемонструвати свою приналежність до українського народу. Матвій Номис був серед когорти письменників, які прагнули зобразити простий український народ повноправним

* © Шумейко З. Є., 2012

учасником суспільного розвитку на засадах народної педагогіки, що здатні сформувати високоморальну особистість незалежно від офіційної шкільної схоластичної науки.

Ідею народності у вихованні письменник розглядав як міцний фундамент для формування всебічно розвиненої особистості, яка поважає своїх батьків, національні звичаї і традиції. Лише така людина здатна до національного самоусвідомлення, до збереження культурної спадщини свого народу, його історичного минулого.

Цінність творів митця перш за все полягає у тому, що вони мають автобіографічну основу й дають уявлення про формування світогляду митця, його педагогічних поглядів і громадянської позиції. Оповідання Матвія Номиса друкувалися на сторінках періодичних видань, а 1900 року вийшло друком окреме видання творів, яке починалося заміткою «З дитячих і юнацьких спогадів автора». Цей твір подає відомості про особливості родинного виховання в тогочасних українських сім'ях, специфіку вітчизняної системи освіти, зміст і методи навчання.

Сімейні традиції, спосіб життя, характер спілкування стали духовними чинниками, які вплинули на формування світогляду, переконань і життєвих принципів Матвія Номиса. Загальновідомо, що традиції виховання у кожній окремій родині є частковим проявом загального, національного виховання; вони передаються із покоління в покоління шляхом повторення, поступово вони міцніють і здійснюються майже механічно. Матвій Номис на прикладі власної родини демонструє роль сімейного виховання у становленні особистості, адже саме в дитячі роки формуються світогляд, переконання, життєві орієнтири, якими людина керуватиметься в дорослому житті.

Початкову освіту письменник отримав удома: домашнє навчання розпочалось у ранньому віці: уже в вересні 1826 року (народився Матвій Номис 17 листопада 1823 року, тобто на той час мав неповних три роки – 3. Ш.) батько «оголосив мені, що сьогодні візьмемось за граматику» [3, с. V]. Ця звістка викликала велику радість у хлопця: «Щасливий, я кинувся в спальню одягти новенькі чобітки замість старих, сподіваючись, що мене повезуть вчити граматику в школу, але сестри мене переконали, що ... вчиться будемо вдома: один зі старших братів, Федір, буде навчати» [3, с. VI]. Митець зазначає, що ця ситуація була типовою для того часу: «... дрібне українське дворянство, купці і заможні люди з інших верств, які прагнули вивести своїх дітей в люди, звертались в ті часи до нескладних засобів: навчали їх грамоті у себе вдома або в місцевих школах, залежно від достатку» [3, с. 33]. Батько, хоча сам і був неграмотним, заклав у сина прагнення до навчання. Він намагався дати освіту всім дітям, «вирішивши навчити грамоти й дочок», але вищу освіту отримав лише Матвій.

Своє прагнення до навчання Матвій Номис пояснює тим задоволенням, яке приносило йому читання книжок: «У нас удома був звичай у святкові непогожі дні збиратися всім разом у просторій пекарні довкола великого столу і там розглядати всілякі кунштики в граматці, часословці, псалтирі... Зазвичай все починалось з розгляду заставних літер у псалтирі» [3, с. VI]. Після чого відбувалось обговорення, інколи виникала справжня дискусія з приводу тієї чи іншої літери. Ці домашні заняття призвели до того, що ще «до початку навчання я був знайомий із формою деяких літер...» [3, с. VI].

Досліджуючи стан освіченості населення, письменник стверджував, що на той час навчалось грамоті багато людей, але з часом більшість із них її забували, бо не доводилось користуватись своїми знаннями в повсякденному житті.

У сім'ї Симонових любили читати, хоча книг у домашній бібліотеці було мало, та й то, в основному, релігійного змісту. Справжньою подією вважав письменник появу першої світської книги російською мовою – перекладного західноєвропейського лицарського роману про пригоди лицаря Бово Д'Антоня «Бова-Королевич». «У вільний час на світлих святах котрась із сестер сідає в пекарні за столом читати Бову, а ми, усією хмарою, навалюємося на стіл, один одному на спину лізе, щоб чути... Бова взяв гору над усіма героями наших казок, і тим більше, що те, про що в наших казках розповідається, може бути й брехнею, а це ж із друкованої

книжки читається» [3, с. IX]. Із цього уривку можна зробити висновок про безмежну довіру й повагу українського народу до друкованого слова.

Батько постійно поповнював домашню бібліотеку, жодного разу він не повертався з ярмарку без різних книжок з малюнками, які діти з жадібністю читали, інколи навіть завчали напам'ять і перед гостями розповідали їх «для великої батьківської втіхи і до великої злості деяких «калістраторів» (перекручена назва колезьких регістраторів – З. Ш.), які не могли пробачити батьку, що він навчав своїх дітей» [3, с. 28].

Паралельно з цим Матвій Номис подає історичну інформацію про стан освіти в краї: він зазначає, що в 1820-х роках у Зарозі (рідне село письменника – З. Ш.) було п'ять шкіл, з кількістю учнів від 40 до 50 [3, с. VII]. Незважаючи на те, що школа користувалась у батька авторитетом, він чомусь залишив сина на навчання вдома. Отже, початкову освіту Матвій Номис отримав під керівництвом старшого брата Федора. Письменник згадує, що таке навчання вимагало затрати великої кількості часу й сил, але не здавалось йому нудним: «аз, буки, веди, глагол, добро Скільки на це витрачено часу, сили! Але якщо сказати по правді, то все це не настільки набридало і не так було безмірно нудним, як ті правила для учнів, які примушували нас вчити напам'ять в приходському училищі» [3, с. VII].

Справжня освіта, на думку письменника, почалася з січня 1829 року і була пов'язана з діяльністю домашнього вчителя Волошина, який почав із повторення пройденого матеріалу. Водночас збільшилась і кількість предметів: спочатку «полуставець» («що ми там вивчали – не пам'ятаю»); потім «товстий лаврський молитвослов», у цьому курсі вивчали обряди різних церковних богослужінь; спів (з голосу, без нот), співали народні пісні, церковні, а потім і такі, як «Ой ти пташко-жовтобоко, не клади гнізда високо» (автор Григорій Сковорода – З.Ш.); «цифру зчислення» не вчили і жодних арифметичних дій також, але мабуть на цьому не розумівся і сам учитель. У результаті такого навчання учні лише навчилися письму і читанню рядів чисел з сотнями тисяч правильно. «А за сотнями тисяч для нас був уже кінець світу, з дощаним небом, за яким жінки праники ховали як сорочки прали» [3, с. XII]. Вивчили також і «громадянську грамотність»: «Тут Волошин ... добре навчив нас по-світськи читати й писати, досить правильно писати під диктовку, а сестру Маню складати невеликі листи» [3, с. XII]. Процес навчання читанню фактично полягав у промовлянні вивченого напам'ять: «я читаю, радіючи, що так голосно й добре читаю (тобто промовляю, читаю вивчене)» [3, с. IX].

З січня 1832 року до канікул 1835 року Матвій Номис навчався в Лубенському повітовому училищі. «Навчався я в Лубнах не блискуче, але переводили мене з класу в клас з охотою, а під час переводу в третій клас назначили відповідати з географії на публічному екзамені» [3, с. XIII]. Окремі розділи «Уривків з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка» присвячені вступу до училища і першому періоду навчання («Вступ Василя Петровича в міське училище», «Перші дні в школі і перша поїздка додому»).

Матвій Номис зазначав, що його батько подбав про влаштування всіх дітей, адже, як людина розумна, не міг не помітити, що в суспільстві все більше відчувається потреба в освічених людях, і вирішив, що найкращий спосіб забезпечити майбутнє своїм дітям – надати їм освіту.

Письменник аналізував загальні суспільні тенденції: представники простих, старосвітських родин, світогляд яких сформувався на засадах народної педагогіки, намагалися виховати своїх дітей майбутніми службовцями. Тим самим втрачався зв'язок із багатовіковою національною виховною традицією, відбувалося переродження світоглядних переконань, моральних принципів, штучно змінювався духовний «грунт виховання». Матвій Номис розповідав, що у XIX столітті перед родиною, яка хотіла забезпечити майбутнє власним дітям, відкривалось кілька шляхів: деякі збирали певну суму карбованців і влаштовували дітей в якомусь повітовому чи земському суді на державну службу, «на радість собі і на заздрість сусідам», інші обирали розташовані в найближчій місцевості полки. Інколи для служби обирали й віддалене місто, наприклад, Санкт-Петербург чи Київ.

Наголошуючи на нерозривній єдності сім'ї і школи у вихованні дітей, письменник вказує на негативний момент, а саме – навчання хлопця в чужому місті, адже при цьому він був абсолютно відірваний від родини, позбавлений сімейного впливу. Матвій Номис тяжко переживав розлуку із домівкою і рідними людьми, навіть на початку навчання кілька разів збирався втекти зі школи. Нове місто, побут, відмінний від сільського, учнівський колектив, страшна боязнь учителя – усе вплинуло на психічний стан дитини і створило перешкоди для адаптації у навчально-виховному середовищі: «Так, важко вступати до храму науки тими дверима, якими вступив я і якими тисячі подібних до мене вступали!... Важко мені про це згадувати!... Рана, яка була нанесена серцю в дитинстві, ще не встигла зовсім загоїтися...» [3, с. 27].

Ось як він описував перші враження від знайомства зі школою й однокласниками: «Голови і голови рядами... усі дивляться, посміхаються, з насмішкою перешіптуються... «Село, село!» Я розгубився, і сам не знаючи, що роблю, і до задніх лавок, щоб не відчувати непривітних поглядів... – Куди, село!! Хтось із середини... Як заець, що налетів на постріл, я зупинився, а весь клас: ха, ха, ха! У голові шумить, лінії поглядів і ротів, що регочуть, змішались, переплутались, йдуть в глибину, нічого не бачу... тільки сміх та тяжкий морок ... туга в душі безмежна!...» [3, с. 70].

У такій атмосфері пройшли перші два тижні, про які письменник згодом фактично нічого не міг пригадати: «Скільки я не намагався згадати, що відбувалось в класі після описаної мною сцени, тобто, як зайшов вчитель в клас, що я там робив, чи що зі мною робилось, – нічого не пам'ятаю: морок, морок, морок!» [3, с. 71]. Подібне переживали й інші учні: митець розповідає про свого однокласника Нетямушого: «... він влетів у перший раз в клас – до одного, до іншого, заливається, балакає, щечече! Але там його штовхнули, там зареготали, там відвернулись – сконфузився, бідненький, ще більше зжався, притаївся в кутку!... А урок закінчився, – з класу, і, він, як я в колишні часи, летів додому!... сьогодні так, завтра, післязавтра...» [3, с. 79].

Матвій Номис прагнув знайти вихід з цієї ситуації, він стверджував, що керівництво навчальних закладів не звертало уваги на цю проблему, а вчителі не мали для цього часу. Письменник висловлював думку, що про це повинні дбати батьки заздалегідь: «Навчайте дітей своїх ласкаво й привітно зустрічати щойно прибулих товаришів!... хай свій гострий розум над ними вони тренують опісля, коли новоприбулі обітруться вже, стануть в школі, як у себе вдома, матимуть своїх прибічників і, відповідно, можуть боротись однаковою зброєю!» [3, с. 75].

Особливе місце у художній творчості Матвія Номиса посідає критика тогочасної шкільної науки, догматичної, сповненої схоластики, яка не брала до уваги мову, історію, традиції українського народу, що негативно позначалося на моральному стані вихованця, не сприяло повноцінному розвитку його здібностей. Він доходить висновку, що тогочасна система освіти потребувала негайного реформування, оскільки не відповідала запитам суспільства: «...Фути, Боже мій! І все це відбувалось не якихось 7000 років назад, а лише з чимось 70!» [3, с. VII].

Матвій Номис розповідає про практику покарання різками, яка тоді була невід'ємною складовою навчального процесу, і про те, як «без обіду часто залишався в повітовому училищі, а вже як били по долоням лінійками за моє чистописання – то й перерахувати неможливо!» [3, с. X].

У творах зустрічаємо відомості і про інститут патронатства: з одного боку це було своєрідне покровительство, а з іншого – клієнство, яке тоді існувало в школах. Кожному сильному школяреві потрібна була своя «партія», яку б він міг захищати від інших сильних, покровительствувати їй, а як винагороду вважались нею й іншими її лідером, і таким чином задовольняти своє честолюбство і самолюбство, а в деяких випадках ще й отримувати від клієнтів різні подарунки і користуватися їхніми послугами, наприклад, коли потрібно збігати на базар купити бубликів, або ж на квартиру за забутою книгою, чи подати води [3, с. 82]. Користувався таким заступництвом і Матвій, бо був від природи худорлявим і недостатньо фізично витривалим.

Письменник усвідомлював потужний національний потенціал рідного народу, а тому з боєм сприймав тогочасне становище культури, науки й освіти, коли нехтувалося історичне минуле, мова, зневажалися звичаї і традиції українців. Палкий патріот, провідник національної ідеї, він вказував у своїх художніх творах на русифікаторський характер урядової політики, стану ієрархії суспільства.

У своїх художніх творах Матвій Номис звертав увагу на необхідність збереження духовної єдності і національних особливостей українського народу. Він був переконаний, що засадами народної педагогіки можна сформуванати у молодого покоління працелюбність, повагу до національних звичаїв і традицій, фольклорної спадщини, природну витривалість, високі моральні принципи, повагу до батьків і патріотизм.

Список використаних джерел

1. Ванцак Б.С. М.Т. Симонов – учень, педагог, директор / Б.С. Ванцак // Симонов М.Т. Матеріали наукової конференції, присвяченої 170-річчю від дня його народження. – Лубни, 1993. – С. 12-16.
2. Лимар А.О. Матвій Терентійович Симонов (Номис): життя, культурно-наукова, громадська та педагогічна діяльність. Автореферат дисертації ... канд. істор. наук: 07.00.01 / Дніпропетровський національний університет. – Дніпропетровськ, 2006. – 20с.
3. Номис М. Отривки из автобиографии Василия Петровича Белокопытенка / М.Номис. – М., 1858.

The author of this article tries to analyze the main ideas of the Ukrainian national system of education in the pedagogical heritage of Matviy Nomys, explores the development of the idea of nationality in his works.

Key words: teaching ideas, district school, methods of education, pedagogical heritage.

УДК 372.832 “71”: 373.5 (477)

Ярош Н. В.*

СТАНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано процес становлення суспільствознавчої освіти в школах України. Розглянуто педагогічні та суспільно-політичні чинники, що обумовили її запровадження, з'ясовано зміст та організацію суспільствознавчої освіти у перші десятиліття ХХ ст.

Ключові слова: суспільствознавча освіта, загальноосвітня школа, шкільний предмет, навчальна програма.

Суспільствознавство є однією із невід'ємних галузей сучасної системи загальної освіти. Її розгортання пов'язане із проблемами оновлення змісту та удосконалення організації навчально-виховної роботи школи. Тому дослідження попереднього досвіду суспільствознавчої освіти у школах України є досить актуальним як із позицій теоретичних узагальнень, так і освітньої практики.

Проблеми суспільствознавчої освіти були предметом дослідження багатьох науковців і методистів: А. Булди, Л. Бахмутової, Л. Боголюбова, Л. Бущика, Р. Вендровської, К. Джеджули, В. Загвизинського, Д. Карєва, М. Лисенка, В. Мазуренко. Ю. Степаненка та ін.

Серед сучасних дослідників суспільствознавчої освіти в Україні слід відзначити праці К. Баханова, І. Смагіна, О. Пометун, О. Удада, Г. Фреймана та ін.

Однак аналіз педагогічної та методичної літератури свідчить, що питання становлення суспільствознавчої освіти у загальноосвітніх школах України ще не були предметом окремого

* © Ярош Н. В., 2012

дослідження. Таким чином, актуальність проблеми, потреби педагогічної теорії і практики навчання зумовили вибір теми даної публікації.

Мета статті – проаналізувати процес становлення суспільствознавчої освіти в школах України.

Зростання уваги до суспільствознавчої освіти школярів відбувається на межі ХХ ст. На той час це обумовлювалося передусім педагогічними чинниками, які полягали у стрімкому розвитку методичної думки та появі нових ідей щодо навчання і виховання дітей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Назрілі потреби демократизації школи у Російській імперії, до якої відносилося переважна частина українських земель, передбачали зміни у змісті освіти, які б забезпечили оволодіння учнями новими моральними засадами, гуманітарними та природничими знаннями. Для цього збільшувалася кількість годин на вивчення загальноосвітніх предметів, у тому числі і суспільствознавчих, до яких входили історія, філософська пропедевтика, законодавство, Закон Божий.

Ці ідеї, щодо розгортання суспільствознавчої освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, знайшли своє відображення в Україні і в період національно-визвольних змагань 1917-1921 рр. Так уряд УНР у „Циркулярі до директорів середніх шкіл усіх відомств та інспекторів вищих початкових, торгових та інших шкіл України”, підписаному Генеральним секретарем народної освіти І. Стешенком, наголошував на тому, що одним із головних завдань нової школи мусить бути виховання дітей у повазі до нового суспільного ладу в Україні. За часів гетьманату Департамент Нижчої Освіти у 1918 році видав „Тимчасові програми для початкових шкіл на 1918-1919 навчальний рік” у яких вказувалося, що вивчення суспільства мало відбуватися не через заучування текстів підручника, а шляхом бесід, колективного читання, ознайомлення з народними традиціями. Таким чином, уже в перших українських програмах для школи в основу суспільствознавчої освіти були покладені ідеї самобутності розвитку українського суспільства, а організація суспільствознавчої освіти мала спиратися на інтереси учнів та індивідуальну творчість вчителя.

Після встановлення радянської влади в Україні відбувається цілковита зміна державної освітньої політики. Найактуальнішою проблемою в ці роки стає перехід до єдиної трудової школи. В 1919 році було затверджено Положення про таку школу в Україні, яке фактично дублювало аналогічний документ розроблений в РСФРР. Наркомат освіти України прийняв постанову про заборону викладання Закону Божого, церковної історії. До 1920 року школи не мали єдиного навчального плану. Керівники радянської освіти А. Луначарський, М. Покровський, а в Україні В. Затонський вважали, що навчати молодь краще всього на прикладі сучасного життя, включаючи в число предметів історію праці, історію культури, соціологію, замість традиційних курсів античності і середніх віків, які, на їх думку, відволікали школярів від сучасних проблем [2, с. 100].

На початок 1920-1921 навчального року відділом єдиної трудової школи Народного комісаріату освіти Російської Федерації були розроблені Зразкові навчальні плани єдиної трудової школи I та II ступенів, які передбачалося використовувати і в школах України. Вони мали два варіанти: з максимальною та мінімальною кількістю тижневих навчальних годин. На опрацювання суспільних предметів за навчальним планом-максимумом відводилася 31 година: 11 годин – для шкіл I ступені; 20 годин – для шкіл II ступені. Суспільні дисципліни для шкіл II ступені склалися із чотирьох частин: 1) історія культури (починаючи із первісного ладу і до кінця XVIII ст.); 2) нова і новітня історія Заходу і Росії; 3) основи економічної науки; 4) історія соціалізму. Право розподілу годин між дисциплінами належало вчителю.

Восени 1921 року Наркомат освіти РСФРР підготував і видав „Програми семилітньої єдиної трудової школи”. Відповідно до них всі чотири частини попередніх програм (історія культури, нова і новітня історія, основи економічної науки, історія соціалізму) об'єднувались в єдину дисципліну – суспільствознавство. Протягом року мали вивчатися визначені для кожного класу провідні теми. Наприклад, у 6 класі такими темами були „Загальні відомості”

(перше півріччя) і „Радянська Конституція” (друге півріччя). Тема „Загальні відомості” включала наступні питання: „1. Економічний побут в старі часи, натуральне господарство, взаємобмін. 2. Капіталістичний устрій, поширення організованої експлуатації працюючого люду. 3. Організація працівників за фахом та виробництвом, середньовічні цехи. 4. Профспілкові організації нових часів, їх засади. Завдання профспілок, їх політика та вплив. 5. Загибель капіталізму, диктатура пролетаріату, комунізм” [3, арк. 32]. Отже, зміст суспільствознавчих тем полягав у тому, щоб максимально обмежити фактичний та біографічний матеріал, і замість нього, запропонувати дітям вивчати економічний устрій, соціальні відносини та побут.

Але всі ці програми через громадянську війну та соціальні потрясіння так і не були втілені в життя. Першою реальною спробою реалізації радянської концепції загальної освіти стала комплексна система навчання. З 1923-1924 навчального року комплексні програми запроваджувалися в Росії. Їх розробка здійснювалася з кінця 1922 року науково-педагогічною секцією Державної Вченої Ради під керівництвом Н. Крупської. В Україні комплексні програми почали активно застосовуватися з 1924-1925 навчального року.

Нові програми ставили за мету наблизити шкільне навчання до життя. Програма початкової школи (перший концентр – 1-4 класи) мала інтегрований характер. Заради цього ліквідовувалася предметна система викладання, а зміст навчального матеріалу будувався за єдиним комплексом: “Життя дитини й оточуючого її середовища”. Матеріал цього комплексу розташовувався за трьома блоками: Природа – Праця – Суспільство. Вивчення суспільства відбувалося на краєзнавчому матеріалі. Так, відомий український методист 20-х рр. Л.Миловидов пропонував вивчати суспільне життя на прикладі свого села за таким планом:

1. Класовий поділ селянства. Кількість незаможних, середняків, заможних. Організоване та неорганізоване селянство (члени Комітету незаможних селян, члени спілок).
2. Минуле життя села. Кріпацтво на селі. Дореволюційне життя. 1905 рік. Імперіалістична війна. Революція на селі. Громадянська війна. Голод. Руїна. Бандитизм. Оповідання селян про ці часи. Біографії місцевих діячів.
3. Радянське будівництво на селі. Загальна кількість виборців до сільради. Кількість позбавлених права обирати. Сільрада та земельна громада. Соціальний склад членів сільради. Робота сільради.
4. Культурне будівництво на селі. Письменність населення. Школи. Скільки учнів. Скільки дітей не охоплених школою. Лік пункти. Селянський будинок, хата-читальня та їхня робота. Вистави, доповіді, концерти, лекції на селі. Кінофікація села.
5. Громадське життя на селі. Партиїні організації на селі, їх роль у громадському житті села. Громадські організації на селі.
6. Охорона здоров'я. Лікарні, амбулаторії. Сан освітня робота на селі. Народна медицина. Знахарство та боротьба з ним.
7. Побут мешканців села. Одяг чоловіків і жінок – звичайний та святковий. Взуття. Хатипомешкання. Їжа селянства в будні та свята. Родинні відносини. Старий та новий побут. Релігійність селянства, вірування та забобони. Старі та нові пісні. Танці, музика на селі. Мова селянства. Взаємини дорослих і дітей, старих і молодих, чоловіків і жінок.
8. Перспективи економічного, господарчого та культурного розвитку села. Меліоративні роботи, підвищення сільського господарства, розвиток нових промислів, електрифікація, будівництво шкіл [6, с. 101].

Тематика комплексів на першому концентрі будувалася наступним чином: перший рік – орієнтував дитину в найближчому трудовому оточенні (родина, школа, вулиця). Другий рік – поглиблене вивчення найближчого трудового оточення (родина, вулиця, школа, район). Третій рік – політико-економічне вивчення округи. Четвертий рік – вивчення трудових процесів у масштабі України та СРСР.

На другому концентрі (5-7 класи) трудової школи переважали інші підходи до комплексування – воно здійснювалося шляхом інтеграції змісту між окремими предметами, що одночасно

вивчалися учнями. Таким чином, у старшому концентрі трудової школи суспільствознавство викладалося вже окремим предметом. Російський методист О. Стражев відзначав, що поява цього курсу впливала із педагогічних принципів, проголошених у комплексних програмах: „1) не система наук, а життєві комплекси повинні лежати в основі шкільного навчання; 2) не знання, а уміння добувати знання, творча самодіяльність учнів – головне у шкільній освіті. У суспільствознавстві якраз і бачили ту дисципліну, яка допоможе учням зрозуміти радянський суспільний і державний лад, безпосередньо спостерігаючи його та беручи участь у суспільній діяльності” [12, с. 44].

Одним із творців суспільствознавчої освіти в Україні був заступник народного комісара освіти УСРР Я. Ряппо. Він виступав за те, щоб „обов’язково й неминуче ввести повний курс суспільствознавства в усій системі освіти” [9, с. 5]. На рівні шкільної освіти, з урахуванням віку учнів та комплексної системи, у курсі суспільствознавства передбачалося засвоєння знань з: 1) економічної географії, 2) радянського будівництва, 3) політичної економії, 4) юнацького руху, 5) революційного руху й історії партії [9, с. 6].

В самій програмі із суспільствознавства так пояснювалися завдання, які стояли перед цією дисципліною: „1) дати вкрай необхідні знання науки про суспільство для старшого концентру семирічки; 2) наблизити ці знання як змістом так і системою розподілу матеріалу до загальної комплексної програми для міських і сільських трудових шкіл; 3) зосередити в програмі матеріал, який би логічно витікав курсу молодшого концентру, поглиблюючи і доповнюючи його” [7, с. 39].

На другому концентрі учні мали вивчити сім суспільствознавчих тем: 1) обмін між містом і селом; 2) обробна і добувна промисловість; 3) сільськогосподарська промисловість (ці теми вивчалися протягом 5 року навчання); 4) сільськогосподарська промисловість; 5) обробна промисловість (6 рік навчання); 6) місто і село; 7) СРСР і світове господарство (7 рік навчання) [1, с. 51].

Оскільки суспільствознавство ставало відображенням нової ідеології й політики радянської держави то його викладання у 20-х рр. обумовило появу такого методичного явища, яке тогочасні педагоги називали „класовість у методиці”. Під цим терміном розумілася необхідність підбирати різний навчальний матеріал для окремих соціальних груп. Зокрема, О. Кулінич зазначав, що „не для всякої соціальної групи учнів одні й ті ж самі факти будуть мати однаковий виховний ефект, тому ці факти треба варіювати, давати різні” [4, с. 84].

Отже, головним чинником розвитку суспільствознавчої освіти починаючи з 20-х рр, стає соціально-політичний. Розбудова та функціонування нової суспільної системи потребували запровадження її ідеологічних постулатів у всі сфери життя, у тому числі і в освіту молоді. Дітям пропонувалося марксистське бачення розвитку суспільства, акцентувалася увага на прогресивному значенні класової боротьби, доводилася неминучість краху капіталістичної системи. Учні мали розуміти такі політичні події: що таке ліквідація безграмотності, вибори, виборче право, відмінність кооперативної торгівлі від приватної, які державні заклади є у їх селі, місті. Історичний матеріал складався із нагромадження специфічних явищ і фактів. Учнім пояснювалося, яким було становище робітників і селян при царському режимі і яким воно є зараз, вивчалася революція 1905 р, Перша світова війна, жовтневі події 1917 р. Таким чином, дітям не обов’язково було знати окремі суспільні науки: філософію, економіку, історію та ін., головне, щоб вони вийшли із школи ідеологічно орієнтованими людьми. Для викладання суспільствознавства саме у такому руслі учителям рекомендувалося використовувати відповідну навчальну літературу: К.Замисловська „Суспільствознавство”; М. Жаворонков, С. Дзюбинський „Рухлива хрестоматія”; М. Яворський „Коротка історія України”; В. Юдовський „Історія РКП”; О. Бердніков, Ф. Светлов „Політграмота”; А. Леонтьєв „Початковий курс політекономії”; І. Любімов „Азбука політекономії”; В. Вольфсон „Суспільствознавство” [11, с. 58].

Слід зазначити, що з кожним новим навчальним роком наркомат освіти України намагався навчальні плани і програми тісніше пов'язувати із суспільно-господарськими потребами соціалістичного будівництва, постійно уточнюючи та доповнюючи їх. Наприклад, комплексні програми 1929 р. пропонували розглядати розвиток радянського суспільства з точки зору його реконструкції, зазначаючи, що період становлення цього суспільства уже завершився. Обговорюючи програми 1929 р., педагоги звертали увагу на зміну змісту тем комплексів. Зокрема, І. Лень підкреслював: „Соціалістична реконструкція сільського господарства”, „Індустріалізація народного господарства, як основа соціалістичної реконструкції та соціалістичного будівництва” – такі теми заступають тепер попередні теми про сільське господарство та промисловість взагалі. 5-річка – от що відбиває насамперед загальна тематика. Програми основних дисциплін теж зорієнтовано на вивчення 5-річки. Це основне, що характеризує зміст нових програм” [5, с. 78]. Крім того, в програмі зі суспільствознавства на 1929 рік для другого концентру вводилася принципово нова особливість – суспільствознавчий і історичний матеріал подавалися окремо. Наприклад, суспільствознавчі теми для 5 класів сільських шкіл були такими:

1. Стан сільського господарства.
2. Фабрично-заводська промисловість та її роль в соціалістичній перебудові сільського господарства.
3. Ради, завдання культурної революції.

Для міських шкіл суспільствознавчі теми для 5 класів мали такий зміст:

1. Радянське місто.
2. Провідна роль промисловості в соціалістичній перебудові сільського господарства.
3. Ради, завдання культурної революції.

Історичні теми для 5 класів міських і сільських шкіл були спільними:

1. Зародження феодалізму на Україні.
2. Розвиток феодалізму, торгівлі та закріпачення селянських мас Західної України в XV і XVI ст.
3. Гайдамаччина і Коліївщина.
4. Русифікаторська політика російського самодержавства [8, с. 14-33].

Автори програми із суспільствознавства рекомендували спочатку вивчати суспільствознавчу тему, а потім історичну, передбачаючи, що при такому порядку історичний матеріал буде пояснювати сучасний [8, с. 13].

Отже, із переходом на комплексні програми у 20-х рр. суспільствознавство на першому концентрі було представлено у темах комплексів „Природа – Праця – Суспільство”, а на другому концентрі набувало іншої якості перетворившись у самостійний інтегрований навчальний предмет. Категорія „суспільствознавство” чітко окреслювала предметну галузь та спрямованість даного курсу – під ним розумілася сума знань про суспільство. Проте, на той час, даний навчальний предмет представляв собою безсистемне, хаотичне нагромадження окремих знань з філософії, економіки, соціології, історії. Цей предмет будувався за тематичним принципом організації навчального матеріалу, відображав ідеологію і політику радянської держави, мав практичну спрямованість в умовах трудової школи.

На кінець 20-х рр. соціально-політичний чинник стає єдиною детермінантою у розвитку суспільствознавчої освіти оскільки педагогічні фактори новою партійно-державною владою починають повністю ігноруватися. Так, на зміну педоцентричному принципу, який був основою реформування школи з початку ХХ ст. і до кінця 20-х рр. та передбачав, що головна увага мала приділятися особистості дитини, розвитку її індивідуальних здібностей, приходив принцип єдиної школи, збудованої на засадах колективізму та комуністичної ідеології. Саме в цей час українська система загальної освіти позбувається своєї самобутності та уніфікується відповідно до російських стандартів. Провідник політики уніфікації, народний комісар освіти УРСР М. Скрипник, у своїй статті „Система народної освіти” (1928 р.) вказував, що єдиною директивою у розбудові школи є програма більшовицької партії, тому необхідно повертатися

„назад до програми від псевдо-педагогічних, методологічних міркувань, назад до конкретної пролетарської програми, що визначає загальну лінію комунізму в народній освіті й дає можливість і накладає обов'язок збудувати єдину систему народної освіти” [10, с. 18].

Таким чином, становлення суспільствознавчої освіти розпочалося на початку ХХ ст. під впливом педагогічних чинників – потреб шкільної освіти, розвитку громадсько-педагогічної думки, педагогічної науки. Після суспільно-політичних подій, розпочатих у 1917 р., розвиток суспільствознавчої освіти усе більше обумовлювався суспільно-політичними детермінантами. До початку 20-х рр. суспільствознавча освіта здійснювалася через ряд загальноосвітніх предметів, з 1921 по 1934 рр. був запроваджений самостійний інтегрований навчальний предмет „Суспільствознавство”, який поєднував у собі хаотичне нагромадження окремих знань з філософії, економіки, соціології, історії.

Список використаних джерел

1. Александров О. Суспільствознавство в другому концентрі трудової школи // Шлях освіти. – 1929. - № 1-2. – С. 48-56.
2. Бущик Л. Н. Очерк развития школьного исторического образования в СССР / Л. Н. Бущик. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1961. – 540 с.
3. Держархів Сумської області Ф. Р-5600, оп. 1, спр. 96. – 98 арк.
4. Кулінич О.С. Програмні матеріали з суспільствознавства старшого концентру / О.С.Кулінич // Шлях освіти. – 1930. - № 3. – С. 82-88.
5. Лень І. Про принципи побудови „Програмних матеріалів для 2-го концентру трудових шкіл” / І. Лень // Шлях освіти. – 1930. – № 3. – С. 78-82.
6. Миловидов Л. Краєзнавство в школі / Л. Миловидов. – Х. : ДВУ, 1929. – 146 с.
7. Програми другого концентру для сільських і міських трудових шкіл. – Х. : ДВУ, 1926. – 119 с.
8. Програмні матеріали для 2-го концентру трудових шкіл. – Харків : Народний учитель, 1929. – 278 с.
9. Ряппо Я. Суспільствознавство в наших школах / Я.Ряппо // Радянська освіта. – 1926. – № 1. – С. 4-8.
10. Скрипник М. О. Система народної освіти / М.О. Скрипник // Шлях освіти. – 1928. – № 1-2. – С. 5-19.
11. Скурагівський Д. Аналіз програм з суспільствознавства трудшколи 2-го концентру // Шлях освіти. – 1929. - № 1-2. – С. 56-68.
12. Стражев А.И. Преподавание истории в советской школе за 40 лет (1917-1957) / А.И.Стражев // Преподавание истории в школе. – 2002. - № 2. – С. 39-49.

The article analyzes the process of social science education in the schools of Ukraine. Considered the pedagogical and socio-political factors that led to its introduction, defines the content and organization of social science education in the first decade of the twentieth century.

Key words: social science education, school, school subject, curriculum.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 378.371

Бандура Ю.Б.*

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Представлений аналіз моделей розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих навчальних закладах. Подається зміст узагальненої моделі розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів, розвиток професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих навчальних закладах, модель професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах.

Проблеми вдосконалення педагогічного процесу в вищій школі досліджують Я.Я. Болюбаш, А.А. Вербицький, О.І. Гура, Т.А. Дмитринко, В.П. Кузовлев, В.А. Попков, М.І. Приходько, А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко. Вирішення проблем вдосконалення педагогічного процесу в вищих військових навчальних закладах є актуальною, тому що має вплив на формування професійного рівня підготовки майбутніх військовослужбовців.

Низка досліджень присвячена проблемам оновлення системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема інноваційним перетворенням її змісту, форм, методів, технологій на сучасних методологічних засадах синергетичної методології, гуманітаризації тощо (Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, Н.І. Клокар, В.І. Маслов, В.В. Олійник, А.П. Пуховська, М.І. Романенко, Т.М. Сорочан та інші).

У вітчизняних й закордонних дослідженнях існує багато різних авторських позицій із приводу структури професійної компетентності педагога. Загальна компетентність людини, що включає в себе загальні ключові змістовні й функціональні компетентності.

Наприклад, Н.М. Коломінським розроблено системну модель співвідношення психологічних компонентів і управлінських функцій менеджера освіти. Дослідник конкретизував різноманітні психологічні компоненти планування, вироблення та прийняття управлінських рішень менеджера освіти: психодіагностичний, прогностичний і проектувальний; психологічні компоненти організації: координаційно-регулюючий, комунікативний, мотиваційний. Контролю, як і всім функціям управління, притаманні порівняльно-оцінний, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти як його інформаційне та психоенергетичне підґрунтя [6, с. 268-273].

Загальна модель розвитку професійної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти та професійній діяльності подана Ю.С. Присяжнюк у публікаціях [7]. Суттєвим елементом цієї моделі є технологічний модуль, який передбачає використання інноваційних освітніх технологій як засобу розвитку методичної компетентності викладачів. Такий підхід впливає із сучасних та практичних наробок.

М.В. Бадашкеєвим були розроблені математичні моделі складових професійної компетентності. Модель професійної компетентності викладача виражена в наступних рівняннях.

* © Бандура Ю.Б., 2012

Діагностична компетенція: $DO1 = 1,3U + 0,76A$, де U – уміння діагностувати й використувати діагностичний матеріал, A – уміння аналізувати й направляти розвиток студента; комунікативна компетенція: $DO2 = POB + 43KH$, де POB – володіння навичками педагогічного спілкування, KH – комунікативні навички, здатності; компетенція особистісного самовдосконалення: $DO3 = 0,1H + 0,76KK + OK$, де H – цінностно-значеннєвий компонент, KK – когнітивний компонент, OK – операціональний компонент; психолого-консультуюча компетенція: $DO4 = 0,75DOB + 2,4UK + 0,75VKPM$, де DOB – володіння навичками діалогічного спілкування, UK – уміння вести психолого-педагогічну консультацію, $VKPM$ – володіння навичками корекційно-реабілітаційних методів [3].

Так, Г.С. Данилова розробила акмеологічну професійну модель педагога, яка складається з чотирьох компонентів: компетентності (досконалої), особистісної орієнтації (досконалої), морально-духовної культури, акмеологічної професійної позиції [5, с. 82].

Отже, в подальшому ми будемо дотримуватися наступної точки зору: професійна компетентність викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів – складна одинична система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, готовність до здійснення професійної діяльності в області лінгвістичних дисциплін і здатність робити необхідні для цієї дії.

Отже, мета статті полягає в розгляді змісту узагальненої моделі професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах та напрямків розвитку складових професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладах.

У ході дослідження нами було розроблено модель професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах та напрямки розвитку складових професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладах. Проаналізувавши описані в психолого-педагогічній літературі умови розвитку професійної компетентності і розглянувши їх застосування до теми нашого дослідження, ми виділили чотири групи умов:

I. Нормативні: змістовна та інноваційна готовність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; установка на компетентно-професійну діяльність; індивідуальний підхід до здобуття професійної компетентності.

II. Загальнопедагогічні: забезпечення інтегративної цінності процесу розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; спрямованість професійної підготовки на розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів як центрального компонента професійної компетентності; актуалізація можливостей навчальних предметів для розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів з урахуванням їх спеціальності та кваліфікації; стимулювання процесу саморозвитку викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.

III. Професійно-педагогічні: наявність компетентних педагогічних дій у професійній діяльності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; співвідношення методів і форм їх підготовки для роботи у ВВНЗ; емоційно-оцінні відносини між слухачами і викладачами.

IV. Загально-соціальні: потреба у професійно-компетентних викладачах іноземних мов, престижність наявності високої професійної майстерності у викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів.

Побудова моделі розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів відображає загальну структуру ключового компонента професійної компетентності викладачів ВВНЗ і містить п'ять блоків, а саме: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний.

Визначивши основні компоненти моделі розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів, необхідно проаналізувати основоположні принципи організації й проведення експериментальної роботи.

Основний з них – принцип об'єктивності, завдяки якому використовуються тільки такі методи і прийоми, які дозволяють отримати найбільш достовірні дані про педагогічне явище, яке досліджується.

Принцип гуманізації, який передбачає повагу і прийняття особистості викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів, побудову умов для творчого розвитку і самореалізації особистості, уявлення свободи у виборі найбільш сприятливих способів навчання і самовдосконалення.

Принцип позитивної емоційної забарвленості, який відображає положення загальної психології про те, що емоційний фактор лежить в основі довгострокової пам'яті й розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Цей принцип визначав позицію викладача – позицію помічника і консультанта, зразка доброзичливості і джерела позитивних емоцій, довіри в особистісних відносинах усіх зі всіма. Таким чином, будувалися сприятливі психологічні умови для активізації творчої професійно-педагогічної діяльності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у ході експерименту.

Принцип реалізації особистості в колективі зумовлює провідну роль колективу, оскільки перебування в колективі є умовою розвитку особистості і засобом активізації її психічної діяльності. Наявність характерних для колективу відносин (симпатії, співчуття, визнання, підтримки, взаємодопомоги) дозволяло викладачу сміливо розкриватися, повніше реалізувати себе і вдосконалювати свої професійно-педагогічні вміння і особистісні відношення. Спілкування в колективі мало високий навчальний ефект і дозволяло викладачам закрити прогалину в знаннях, використовуючи загальний багаж групи. Реалізуючи себе в колективі, викладачі іноземних мов вищих військових навчальних закладів вчитися адекватно оцінювати себе і тих, хто знаходиться навколо них, будувати відносини з людьми, не відволікаючись, працювати над своїми вадами.

Модель розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів містить також етапи розвитку професійної компетентності. На нашу думку, модель процесу розвитку професійної компетентності у викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів повинна відповідати вимогам, визначеним її суттєвими принципами: вивчення процесу розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів з точки зору цілісності, неповторності особистості, як соціальної, культурної та професійної індивідуальності; обговорення професійно-особистісного становлення в процесі навчання, самовдосконалення й коригувальної діяльності як єдиного процесу в розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів; визнання викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів суб'єктом безперервного процесу професійно-особистісного самовдосконалення: самопізнання, саморозвитку, самореалізації.

Отже, в результаті аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури компонентами професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів стали такі, як психологічна, предметна, дидактична, методична, комунікативна, управлінська, проектна, соціокультурна та інформаційно-технологічна компетентності.

Психологічна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як здатність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів до засвоєння нових знань, готовність до навчання і професійно-особистісного розвитку [4, с. 61-69].

Комунікативна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів. Спілкування виступає необхідною умовою життя людей, без якої неможлива ні особиста, ні громадська, ні професійна діяльність.

Формування соціокультурної компетентності передбачає входження в спеціальність, оволодіння нормами професійної діяльності та професійного спілкування, досягнення її високих рівнів; опис особистого досвіду і передача його наступним поколінням. Соціокультурна компетенція включає лінгвістичний, нелінгвістичний та країнознавчий компоненти. Лінгвістичний компонент полягає в засвоєнні та правильному вживанні лексики, необхідної для спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей. Нелінгвістичний компонент базується на засвоєнні певних соціальних моделей поведінки. Країнознавчий компонент вимагає ознайомлення та володіння історичною, географічною та соціальною інформацією про країну, мова якої вивчається.

Предметна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як теоретична і практична готовність до викладання предмета. Дидактична компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як пізнавально-теоретична готовність (виявляється в інтелектуальній підготовці, тобто у здатності застосовувати свої знання для виконання завдання) до здійснення навчального процесу.

Управлінська компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів визначається як здатність планувати, організовувати і контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату.

Проективна компетентність викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів полягає у здатності до визначення та втілення навчальних проєктів, аналізу партнерських стосунків в процесі викладання, педагогічного співробітництва, передбачення наслідків фахової та особистісної діяльності.

Інформаційно-технологічна компетентність – підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини.

Другий блок моделі – це педагогічні умови. Ми виходили з того, що умови – це «сукупність об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації у дійсність можливостей, які є в потенції». Формування особистості не здійснюється саме по собі, із приростом знань і розвитком суспільної практики; для цього необхідна спеціально організована діяльність з її формування. Наступні умови розкривають зміст процесу розвитку професійної компетентності та покликані зробити цей процес більш ефективним. Ними стали: орієнтація викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів на самооцінку професійної компетентності; використання нових технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Принципами, якими слід керуватися, обґрунтовуючи використання інноваційних освітніх технологій у роботі з розвитку професійної компетентності викладачів іноземної мови у вищих військових навчальних закладах, є наступні: принцип відкритої перспективи (спрямованість на майбутнє, тобто на можливість використання тієї чи іншої технології у викладацькій діяльності педагога вищої військової школи); принцип адекватності особистісним та професійним можливостям та запитам викладачів іноземної мови у вищих військових навчальних закладах; принцип варіативності; принцип зв'язку з професійною діяльністю викладачів іноземної мови у вищих військових навчальних закладах, зокрема з методикою викладання та інше.

Осмислення професійної компетентності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах, на думку багатьох учених, повинне ґрунтуватися на розвитку інтегративних і аналітичних здатностей людини. Динамічність суспільного розвитку припускає, що професійна діяльність людини не визначена на весь період його професійної кар'єри й передбачає необхідність безперервної освіти, процесу постійного підвищення своєї професійної компетентності.

Аналізуючи проблему проектування особистісно-професійного розвитку фахівця, В.М. Гладкова виділяє акмеологічну технологію як проект акмеологічної системи та компоненти такої системи: суб'єкт та об'єкт у процесі їхньої взаємодії; цілі й завдання професійного розвитку особистості; зміст (сутність) розвитку й саморозвитку професіонала; модель професіонала; організаційні форми процесу розвитку особистості професіонала тощо [2, с. 92].

Основна ідея створеної Н.В. Кузьміною теорії вдосконалення професійно-педагогічної діяльності полягає у тому, що випускник ВНЗ повинен прагнути до самовдосконалення. Отже, до завдань педагогічної освіти входить формування акмеологічного підходу до творчої діяльності, прагнення до професіоналізму [1].

Ми вважаємо, що професійна компетентність є сукупність ключової, базової й спеціальної компетентностей.

Ключові компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості в професійному світі. Ключові компетентності здобувають сьогодні особливу значимість. Вони проявляються, насамперед, у здатності вирішувати професійні завдання на основі використання: інформації; комунікації іноземною мовою; соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві. Базові компетентності відбивають специфіку певної професійної діяльності викладача іноземної мови у вищих військових навчальних закладах. Спеціальні компетентності відбивають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності (у нашому випадку – іноземні мови).

Ключові, базові й спеціальні компетентності, пронизуючи одна одну, проявляються в процесі рішення життєво важливих професійних завдань різного рівня складності, у різних контекстах, з використанням певного освітнього простору. Зазначимо, що на сучасному етапі йдеться про акмеологічну модель професійного становлення фахівця. Вона проявляється на п'яти рівнях: психічному, індивідуально-соціальному, герменевтичному, символічному та екзистенціальному [4].

На основі моделі професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів в подальшому буде розроблена модель розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів, яка буде розглядатися як цілісна система цілей, змісту, методів, засобів і форм, направлена на розвиток професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів та включатиме цільову, структурну, операційно-технологічну, умовну та діагностико-рефлексивну складові.

Кожна складова моделі є невід'ємною її частиною і характеризується сукупністю відповідних заходів, форм і методів навчання, а саме: цільова – визначенням мети та завдань дослідження; структурна – розкриттям структури та змісту професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів; операційно-технологічна – методикою розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів; умовна – психолого-педагогічними умовами, важливими для розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів; діагностико-рефлексивна – методикою діагностування рівня розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів та його рефлексивній діяльності. Усі складові моделі розвитку професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів будуть взаємообумовленими і взаємозалежними між собою.

Отже, професійна компетентність викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів – не проста сума знань, умінь і навичок, які він повинен передати своїм студентам. Викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів повинен стати провідником усього нового, що виробляє наукова еліта.

Професійна компетентність викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів реальна, вона властива конкретній особистості й залежить від зусиль людини, це її особистісна характеристика, сукупність її знань, умінь, навичок і гнучкого мислення. Від того, наскільки викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів професійний, залежить становлення мобільної особистості військовослужбовця з високим потенціалом інтеграції у вітчизняний, загальноєвропейський і світовий простір, майбутня конкурентоспроможність військовослужбовця, його здатність інтегруватися у світове міжнародне співтовариство.

Узагальнюючи вищевикладене, можна підкреслити, що розвиток професійної компетентності викладача іноземної мови вищих військових навчальних закладів може бути або вузьконаправленим, або фундаментальним. У першому випадку це, як правило, освітній процес, націлений на оволодіння необхідними знаннями й уміннями, а також якостями, що дозволяють ефективно виконувати професійну діяльність, що розуміється у вузькому змісті. У другому випадку викладач іноземної мови вищих військових навчальних закладів представлений ще і як носій морально-етичних цінностей, як фахівець, здатний до самовдосконалення й прийняття соціально-відповідальних рішень. Саме цей підхід у сучасних цивілізаційних і соціокультурних умовах представляється єдино вірним.

Список використаних джерел

1. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: сб. науч. тр. / Отв. ред.: Н.В. Кузьмина, Е.С. Гуртовой. – Вып. 2. – М.: Шуя: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Шуйский государственный педагогический университет, 1999. – 191 с.
2. Акмеология — наука XXI столетия: развитие профессионализма: материалы Другой международной научно-практической конференции / Наук. редагув.: В.І. Перевозчиков. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 496 с.
3. Бадашкев М.В. Особенности развития личности будущего педагога средствами психолого-педагогической подготовки: монография / М.В. Бадашкев. - Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. – 221 с.
4. Васильчук О.А. Психологічна компетентність викладача іноземної мови вищого військового навчального закладу / О.А. Васильчук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Том 7: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2005. – Випуск 7. – С. 61-69.
5. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога / Г. Данилова // Освіта і управління: науково-практичний журнал. – 2005. – Т. 8. – Ч. 3-4.
6. Онищенко Н.Э. Профессиональное обучение: профессиональная компетентность учителя в новых социальных условиях / Н.Э. Онищенко // Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема: Материалы науч.-метод. сессии УМС УдГУ. – Ижевск : УдГУ, 2007. – С. 248-253.
7. Присяжнюк Ю.С. Модель розвитку методичної компетентності викладача гуманітарних предметів системи ППО. / Ю.С. Присяжнюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр. / редкол.: Т.І.Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – С. 346-352.

The analysis of the existing models of the professional competency of a foreign languages teacher in the higher educational establishments is described. The content of a generalized model of the development of the professional competency of the foreign language teachers in the higher military educational establishments is presented.

Key words: *a foreign language teacher of the higher military educational establishment, the development of the professional competency of teachers of foreign languages in higher educational establishments, a model of the professional competency of foreign languages teachers in the higher military educational establishments.*

УДК 378.147: 811

Бондар Л. А. *

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено педагогічні умови формування внутрішньої позитивної мотивації студентів до самостійного оволодіння іншомовним спілкуванням, запропоновано визначення поняття «самостійне оволодіння іншомовним спілкуванням».

Ключові слова: мотивація, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, спілкування.

Динамічне збільшення обсягу знань, який необхідно засвоїти майбутньому фахівцеві за роки навчання у вищому навчальному закладі, підвищення вимог до його професійної і спеціальної підготовки зумовлює нагальну потребу всебічного і глибокого дослідження системи, педагогічних шляхів, зовнішніх і внутрішніх чинників становлення спеціалістів освітянської галузі, розкриття закономірностей та особливостей професійної підготовки і застосування їх у навчально-виховному процесі.

Українською педагогічною наукою накопичено значний досвід організації навчання і виховання майбутніх спеціалістів в умовах університетської освіти.

Водночас зміни, викликані трансформаціями в українському суспільстві, значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки майбутніх філологів. На етапі оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства, реалізації національної програми «Освіта» («Україна ХХ століття»), програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його професійно-педагогічних якостей, з-поміж яких володіння мовленнєвими уміннями шляхом якісної організації аудиторної й позааудиторної роботи посідає особливе місце.

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки майбутніх учителів іноземних мов, можна стверджувати, що в них ще не достатньо вивчено роль самостійної роботи у мовленнєвій підготовці. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень та досвіду з цього напрямку в університетській освіті, об'єктивного оцінювання пропонованих технологій навчання та вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки фахівців.

Закономірно, що в цій ситуації необхідними є пошук нових рішень у царині професійної мовленнєвої культури майбутнього вчителя, вдосконалення механізмів, які регулюють якість мовленнєвої діяльності особистості вчителя.

Практикою доведено, що мовлення стає одним із найбільш мобільних чинників, спроможних впливати на студента, що, в свою чергу, пов'язано зі створенням і реалізацією науково обґрунтованої педагогічної системи, яка дає можливість забезпечити переведення наявної загальнопедагогічної системи у якісно новий стан, оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення.

У проблематиці, яка стосується характеристики і взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку у студента професійного мовлення визначальними, є погляди Л. Виготського, В. Володько, І. Зязюна, О. Киричука, А. Капської, О. Леонтьєва, Л. Нечипоренко, Г. Сагач, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Н. Чернігівської та ін., які вказують на об'єктивну потребу й можливість формування цього важливого компонента педагогічної майстерності.

* © Бондар Л. А., 2012

Мовленнєві уміння вчителя іноземної мови вивчалися як об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності, зокрема, це переконливо доведено в дослідженнях М. Ариян, Л. Баранникова, І. Зимньої, С. Калініна, Г.Китайгородська та ін., в яких підкреслюється специфіка мовленнєвих умінь як прояву професіоналізму; визначається структура і зміст комунікативності, визначається мовлення як домінанта педагогічного процесу; розробляється методика управління процесом формування мовленнєвих умінь в системі навчання студентів філологічних спеціальностей; розвивається і вивчається специфіка дії живого слова у педагогічному спілкуванні, розвиток самостійності студентів у процесі оволодіння іноземної мови [1; 2; 6; 10; 11].

З огляду на те, що мовленнєві уміння виступають органічним компонентом у структурі всіх видів педагогічної діяльності, особливо актуалізується необхідність розкриття оптимальних можливостей навчально-виховного процесу у вищій школі, а також розкриття механізмів актуалізації спрямованості та самостійної роботи студентів на оволодіння професійною мовленнєвою культурою.

Однак проблема підготовки студента до мовленнєвої діяльності вчителя-предметника, системний аналіз процесу формування теоретико- концептуальних основ самостійної роботи студентів-філологів не стала предметом спеціального дослідження.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування мотивації студентів до самостійного оволодіння іншомовним професійним спілкуванням. Самостійне оволодіння іншомовним професійним спілкуванням у статті тлумачимо як навчально-пізнавальну діяльність, у процесі якої студенти працюють самостійно з підготовленим викладачем матеріалом для досягнення мети навчання. При цьому реалізуються запропоновані викладачем прийоми, методи та засоби навчання.

Самостійне оволодіння іншомовним професійним спілкуванням, крім інших чинників, ґрунтується на достатньо високій мотивації студентів до здійснення цієї діяльності. У свою чергу, формування мотивації є одним із провідних завдань у підготовці студентів-філологів.

Важливим є розуміння педагогом того, що хоча освіта, навчання, виховання студента-філолога реалізується у колективних формах, потоком (на потоці), засвоєння знань, правил поведінки, відбувається індивідуально, тобто засвоєння досвіду попередніх поколінь здійснюється кожним окремо, по-своєму і має, справді, особистісний характер. Оскільки засвоювані знання, уміння і навички входять як елементи в особистісну культуру майбутнього фахівця, цей процес вимагає відповідної уваги від викладача. Особистісний характер знань тлумачиться нами як такий, що входить органічним складником у власний досвід студента і починає впливати не тільки на характер його діяльності і поведінки, але й на власне самопочуття, стає засобом самовизначення, самореалізації, самоутвердження, саморегуляції.

Причину відставання педагогічної практики від освітньої, протиріччя між ними вбачаємо в тому, що стимулювальний вплив на успіхи навчального процесу доцільно реалізовувати, спираючись на індивідуальні особливості кожного студента, адже тільки індивідуально-особистісний підхід до навчання, виховання, освіти в поєднанні з колективними і груповими заняттями, здатний забезпечити відповідний рівень професійно-педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Система психолого-педагогічних підходів до мовленнєвої підготовки студента-філолога, як ніяка інша, спрямована на процес ефективного втілення його в діяльності. Якщо інформація прийнята і переведена в особистісний план, досвід життя, практику спілкування, то створюються умови для активізації певних зусиль, щоб сприйняті та усвідомлені знання включати до особистісного арсеналу моральних, фахових, індивідуальних дій.

Спираючись на індивідуально-особистісний підхід у мовленнєвій підготовці майбутнього фахівця, на основі поєднання групових, колективних та індивідуальних форм навчальної роботи і забезпечення реальних умов для застосування теоретичних знань на практиці, весь

навчальний процес в експериментальних групах нами будувався на гуманістичних та демократичних засадах.

Для розкриття шляхів і методів формування у студентів-філологів мовленнєвих умінь необхідно, передусім, з'ясувати, які саме вміння необхідно в нього сформувати і вдосконалити раніше вироблені, а також визначити сутнісні ознаки цих умінь.

В основу педагогічного пошуку нами покладено мовленнєву та особистісну культуру індивідуума, що передбачає: а) свідомий вибір змісту, мети та завдань; б) оволодіння системою конкретних знань, в) вироблення професійних мовленнєвих умінь, власних позицій і дій на основі злагоди з оточенням і постійним рухом до вищих щаблів досконалості.

Обраний нами підхід не передбачає навчання іноземної мови в її систематичному лінгвістичному аспекті, з урахуванням усіх рівнів мови. Натомість у зміст програм пропонованих спецкурсів «Культура мовлення студента», «Вступ до спеціальності» (I курс), «Особливості продукування мовлення», «Теоретичні основи самовиховання» (II і III курси), «Основи педагогічної майстерності», «Професійне мовлення» (IV курс) в теоретичний аспект включено висвітлення питань про мету і завдання мовленнєвої підготовки студентів-філологів, культуру мовлення як показник педагогічної майстерності, мовленнєву діяльність як шлях самореалізації, саморегуляції і самовдосконалення, техніку мовлення, особливості усної і писемної форм літературної мови, мовний етикет, критерії мовленнєвої підготовки тощо.

Практичний аспект передбачав вироблення мовленнєвих умінь шляхом виконання системи вправ та формування умінь передкомунікативного орієнтування, умінь встановлювати контакт і спілкуватися; опанування професійної лексики; оволодіння технікою мовлення тощо. Для вироблення у студентів точності і лаконічності висловлювань, усвідомлення і засвоєння ними особливостей писемного професійного мовлення проводилася систематична робота з аналізу наукових текстів, фахових джерел. Ефективними виявилися підготовка і проведення фрагментів навчально-тренувальних уроків, виховних заходів, виконання рольових і сюжетних ігор, підготовка і проведення навчальних вистав, дія яких створює сприятливі умови для саморозкриття і самореалізації особистості, вироблення навичок самопрезентації і самовираження.

Для практичного застосування і здійснення процесу формування професійних мовленнєвих умінь ми вважали за доцільне (враховуючи різні підходи у тлумаченні) взяти за робочий варіант таке тлумачення дефініції «професійне мовлення» — багаторівневий комплекс мовленнєвих умінь, спрямованих на вирішення педагогічних завдань за наявності емоційної та інтелектуальної взаємодії зі студентами, який реалізується за допомогою різних мовленнєвих засобів та діє за визначеними літературними нормами.

Мовленнєва підготовка майбутнього фахівця розглядається нами як компонент професійно-педагогічної майстерності й полягає в умінні викладача за допомогою слова, зв'язного мовлення, тексту доступно пояснювати теоретичний матеріал, організувати студентів на сприймання, запам'ятовування й відтворення виучуваного матеріалу, коригувати й оцінювати рівень знань, умінь і навичок учнів. Педагогічний сенс мовленнєвої підготовки вбачаємо і в умінні викладача організувати позакласне, позааудиторне й позашкільне життя і діяльність студента, підтримувати зв'язок з носіями іншомовного спілкування.

Таке визначення потребує практичної реалізації низки мовленнєвих компонентів у професійній діяльності: а) оволодіння знаннями нормативу іноземної мови; б) оволодіння технікою мовлення; в) оволодіння закономірностями й особливостями інтонаційного мовлення; г) оволодіння навичками відкриття унікального «Я» в кожному студентові.

Процес організації професійної мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця ми розглядаємо не тільки з погляду реального стану цього питання в наукових дослідженнях, але й залуцаємо окремі положення, ідеї, мовознавчі та інші концепції до арсеналу тих програмних

завдань, розв'язання яких є обов'язковим для кожного студента. У перелік особистісно значущих знань, умінь, якостей включено такі життєво важливі, як:

- готовність до сприйняття самоцінності кожного окремого життя, розуміння права власного вибору в кожний момент життєдіяльності;
- опанування уміння бути здоровим, долати будь-які перешкоди на шляху до активного і творчого довголіття;
- постійна готовність до розумового та морально-естетичного розвитку, вдосконалення пізнавальних здібностей, опанування прийомів розумової діяльності;
- вичерпне оволодіння системою мовленнєвих засобів самовираження;
- визначення сили духовної досконалості, пошук власного життєвого шляху через поєднання фізичного та інтелектуально-морального навантаження;
- готовність до постійного самовдосконалення, розширення компетентності, ерудиції, інтелегентності та ін.;
- розуміння дару слова як універсального і доступного шляху до підвищення професійної кваліфікації і особистої саморегуляції.

Задля організації процесу навчання і виховання необхідно, щоб щодня, щомиті майбутні фахівці набували власного досвіду, пов'язаного з позитивними переживаннями під час виконання та дотримання загальноприйнятих правил поведінки як тих, що сприймаються і високо оцінюються іншими членами спільноти, так і тих, які є важливими і цінними для окремої особи.

Через мікросередовище, безпосереднє спілкування і контакти студент пізнає і спілкується з усім світом, долаючи протиріччя і суперечності передусім з допомогою слова.

У цьому контексті самостійна робота є обов'язковим елементом навчального процесу. Лише при достатньому обсязі самостійної роботи студент може оволодіти навчальним матеріалом на достатньому рівні.

Завдяки проведеному нами логіко-історичному аналізу наукових концепцій було визначено провідну ідею розробленої авторської концепції, суть якої полягає в тому, що цілеспрямоване формування у студентів-філологів мовленнєвих умінь забезпечує їхню підготовку до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку й самовдосконалення особистості під час практичної діяльності.

У пропонованій концепції формування професійного мовлення у студентів-філологів виокремлено три основні аспекти, які впливають на функціонування наукової організаційно-методичної системи формування мовленнєвих умінь: соціокультурний, психологічний та педагогічний аспекти.

Соціокультурний аспект, прихильниками якого є Т. Агалова, В. Андрущенко, С. Баньковська, І. Бестужев-Лада, Т. Іванова, М. Каган, Н. Крилова та ін., - дозволяє враховувати як відносну стабільність, традиційність, так і інокультурні впливи, динаміку соціальної стратифікації суспільства, культурну орієнтацію його громадян, позитивну соціальну мотивацію студента тощо. Все це загалом посилює також збереження культурологічної лінії у процесі формування професійних мовленнєвих умінь.

Психологічний аспект, що ґрунтується на положенні про взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, мовлення і мислення, про мотивацію мовлення, відображено у працях Б. Баєва, Л. Виготського, Г. Костюка, К. Платонова, В. Семиченко та ін.

Педагогічний аспект як узагальнювальний і результативний у процесі формування професійних мовленнєвих умінь студентів вимагає від них оволодіння системою знань в органічній єдності з педагогічними практичними діями, необхідними для удосконалення і корекції мовленнєвої діяльності.

У ньому враховано положення про необхідність розвитку індивідуального інтересу до феноменів мови і мовленнєвої культури, створення педагогічних умов для самореалізації і

саморозвитку особистості у процесі мовленнєвої діяльності, сприяння усвідомленню функціональної ролі мовленнєвої майстерності у педагогічній діяльності.

На наш погляд, підходи науковців різних галузей науки до реальної картини формування професіоналізму майбутнього вчителя з чіткою орієнтацією на важливість мовлення у цьому процесі є незаперечним фактом, який певною мірою підтверджує ефективність пропонуваної системи і дозволяє визначити перспективну дію нашої концепції.

Отже, загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і у процесі самореалізації студента як форми самопрояву, досягнення окресленої мети, осмислення сутності професійної мовленнєвої діяльності. Практична робота, гра, педагогічні ситуації з застосуванням різного характеру спілкування, у яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь студента, є педагогічним стимулом його професійної мовленнєвої діяльності у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел

1. Ариян М. А. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Ариян – М., 1982. – 231 с.
2. Баранникова Л. И. Основные сведения о языке / Л. И. Баранникова. – М. : Просвещение, 1982. – 112 с.
3. Барышникова Н. Г. Психологические проблемы организации ролевого общения на уроках иностранного языка / Н. Г. Барышникова // Вопросы психологического обоснования обучения иностранным языкам (Труды МГПИИЯ имени М.Тореза). – 1992. – Вып.195. – С.117 — 125.
4. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна - Болонья - Саламанка - Прага - Берлін) [Текст] : общественно-политическая литература / Сост. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 60 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. – Т. : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 158 с.
7. Заика Е. И. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. И. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №6. – С. 21 — 32.
8. Модернізація вищої освіти у контексті європейських процесів : зб. наук, праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 322 с.
9. Калинина С. В. Развитие средней школы при овладении иностранным языком / С. В. Калинина, Я. З. Якушина. – М. : НИИСИМО, 1992. – 69 с.
10. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие для преподавателей вузов и студентов пед. Институтов / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1982. – 141 с.
11. Козаков В. А. Психолого-педагогична підготовка фахівців у непедагогічних університетах: монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.

The article is focused on the pedagogical conditions of forming internal positive motivation of students to master foreign business written communication the definitions of the following notions have been suggested.

Key words: *motivation, independent educational and cognitive activity, communication.*

УДК 371. 315 : 811. 111

Зайцева І. В. *

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

У статті досліджуються психолінгвістичні особливості навчання майбутніх філологів англо-мовної дискусії на основі проблемних ситуацій; визначена структура дискусії, проаналізовані психологічні механізми мовлення, виділені та описані труднощі спілкування.

Ключові слова: дискусія, психолінгвістичні особливості, психологічні механізми, труднощі спілкування.

Урахування психолінгвістичних особливостей англомовної дискусії відкриває перспективу підготовки студентів до «діалогу культур», що дозволяє самореалізовуватися в професійній діяльності і спілкуватися з іноземними колегами.

Проблема психолінгвістичних особливостей спілкування завжди привертала увагу вчених. Відомі вітчизняні і зарубіжні дослідники визначили структурну організацію дискусії (О. Б. Тарнопольський), психологічні процеси і механізми породження мовлення (М. І. Жинкін, О. О. Леонт'єв, Ю. І. Пассов, Л. П. Якубинський), психологічні особливості говоріння і труднощі, які виникають під час спілкування (І. О. Зимня, Е. М. Філіпс). Разом з тим, беручи до уваги дослідження вищезгаданих науковців, питання врахування психолінгвістичних особливостей навчання студентів дискусії саме на основі проблемних ситуацій (ПС) залишається відкритим.

У зв'язку з цим виникає потреба визначення і обґрунтування психолінгвістичних передумов навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС, що і є **метою** нашої статті. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: уточнити визначення поняття «дискусія», визначити структурну організацію дискусії, проаналізувати психологічні механізми мовлення, визначити труднощі навчання студентів дискусії на основі ПС.

Розглянемо як трактують поняття «дискусія» науковці сьогодні. Дискусія, як складна форма мовленнєвої діяльності в плані змісту і способу вираження, пов'язана із сприйняттям та інтерпретацією великого обсягу інформації, смисловою складністю повідомлення, необхідністю планувати й утримувати в пам'яті програму дій, коректувати й доповнювати її в залежності від ходу дискусії та дій партнера, обмеженістю в часі тощо [14, с. 26]. Це обумовлено тим, що спілкування в дискусії ускладнено цілою низкою взаємодоповнюючих факторів, а саме:

- 1) високою обтяженістю мисленнєвої діяльності співрозмовників;
- 2) дискусійним спілкуванням, яке передбачає використання таких видів мовленнєвої діяльності як елементи *монологічного мовлення*, коли студенту необхідно сформулювати свою точку зору з певної проблеми та аргументувати її, переконуючи співрозмовника/співрозмовників, й *аудіювання*, коли інші учасники дискусії висловлюють своє ставлення з певної проблеми.

У реальній комунікації дискусія виконує наступні функції [10, с. 197]: повідомлення/запиту інформації; обміну думками, враженнями; переконання, впливу; пропозиції, спонукання до дій; експресивну, або емоційно-виразну.

У психолінгвістиці дискусія розглядається як активний обмін інформацією із суперечливого питання (проблеми) з метою знаходження правильного його вирішення шляхом співставлення й узагальнення протилежних точок зору [1; 6]. Дискусія є двостороннім процесом, у результаті якого відбувається обмін не фразами, реченнями і текстами, а мовленнєвими актами і дискурсами, які взаємодіють один з одним [12, с. 223]. Розглядаючи спілкування

* © Зайцева І. В., 2012

як систему вмотивованих і цілеспрямованих процесів, які дозволяють людині взаємодіяти з іншими, а не лише здійснювати простий обмін інформацією, ми бачимо **дискусію** як форму активного обміну думками, що включає в себе обговорення проблемних питань студентами та знаходження шляхів її розв'язання.

До чинників дискусії ми відносимо: характер спілкування, роль у спілкуванні, спрямованість мовленнєвої діяльності, форму мовлення, що визначає вид мовленнєвої діяльності, характер вираженості виду мовленнєвої діяльності, характер зворотного зв'язку. Серед особливостей дискусії можна назвати:

- *вмотивованість*, оскільки необхідна наявність мотиву для спілкування;
- *зверненість*, оскільки спілкування відбувається у безпосередньому контакті учасників, які обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація;
- *ситуативність*, оскільки значна частина інформації міститься не в тексті висловлювання, а в ситуації спілкування, коли зовнішні обставини ситуації не наявні в момент спілкування, проте є у свідомості співрозмовників [11, с. 47]. Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості [9, с. 147];
- *наявність проблемної ситуації*, оскільки дискусія відбувається у таких ситуаціях, які спонукають до мовлення, тобто у ситуаціях, які завжди містять стимул для мовлення;
- *емоційна забарвленість*, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться у висловленні; це, в свою чергу, знаходить своє відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні, тощо;
- *спонтанність*, оскільки швидкий обмін репліками і темп мовлення зумовлює спонтанність та непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує високого рівня автоматизованості і готовності для використання мовного матеріалу;
- *тематичність* як співвіднесеність висловлювань об'єктів спілкування з певною загальною темою дискусії [14, с. 18], де тема визначається як зміст мовлення в різних сферах діяльності. При цьому тема у межах певної ситуації може набувати як об'єктивної так і суб'єктивної цінності для спілкування. Суб'єктивно важливими є теми, які створюють мотив для початку дискусії між студентами, є актуальними для комунікантів, тобто пов'язані з їхнім життям та діяльністю, оточенням: професійною, сімейною, інтелектуальною та емоційною сферами;
- *двосторонній характер мовлення*, оскільки під час здійснення дискусії співрозмовник виступає то в ролі мовця, то в ролі слухача, який реагує на репліку партнера. Обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання, тому ведення дискусії як групового діалогу передбачає наявність у студентів умінь ДМ, й аудіювання. Саме це вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності.

Такий двосторонній характер дискусії у свою чергу дозволяє визначити **структурну організацію дискусії**, яка відповідно є трьохфазовою, тобто складається з трьох частин (фаз): мотиваційно-спонукальної, орієнтовно-дослідної та виконавчої. Розглянемо, що відбувається під час кожної із названих фаз і як відбувається процес породження мовлення.

Під час **мотиваційно-спонукальної фази**, або інтенціонального рівня, мовленнєвої діяльності виникає інтенція – намір висловитися [13, с. 8], комунікативний намір, що позначає початковий момент породження мовлення. На цьому рівні мовець уже знає, про що говорити, у нього виникає загальний задум майбутнього висловлення, який поки ще не має свого мовного втілення, але вже існує у предметно-зображальному коді [9, с. 143]. Процес породження мовлення, або вербалізація є одним із головних процесів мовленнєвої діяльності, зорієнтований на організацію майбутнього повідомлення, тобто його підготовку і втілення в мовленнєві форми [1, с. 87].

Другою фазою є **орієнтовно-дослідна**, під час якої відбувається шлях від думки до слова через мислення. Людина розмірковує для чого вона хоче щось сказати, як найкраще висловитися, щоб досягти своїх намірів. Проте в стандартних мовленнєвих ситуаціях, в яких для

людини немає нічого нового і проблемного роль мислення зменшується, оскільки мовець розмовляє клішованими фразами, не дуже замислюючись над змістом [13, с. 7]. Тому, для будь-якої фази породження мовлення важливою залишається правильно створена викладачем ПС, яка мотивує студента до дискусії. До того ж, до орієнтовно-дослідної фази входить семантичний рівень, або рівень внутрішнього говоріння [13, с. 9]. Навіть при безпосередньому повідомленні думок у момент їх виникнення, їх вираженню у зовнішньому мовленні передують поява мовленнєвомоторних імпульсів, які, хоча і на долю секунди, випереджають вимову слів [9, с. 143]. За визначенням О. О. Леонтєва, М. І. Жинкіна, І. О. Зимньої, внутрішнє мовлення є етапом внутрішнього програмування в динамічній схемі породження висловлювання, отже внутрішнє мовлення відбувається у спеціальному кодї, який відрізняється від вербального [5; 6; 7]. Слідом за М. І. Жинкіним назвемо цей код універсальним предметним кодом, оскільки він є позанаціональним [5, с. 55]. Проте найбільш цінним для нашого дослідження є визначення рівня внутрішнього мовлення, запропоноване О. Б. Тарнопольським, який вважає, що на цьому рівні діє глибинна лексика та синтаксис, за допомогою яких створюється матриця майбутнього висловлювання – дещо подібне до схеми речення, заповненої не реальними словами, а їхніми відбитками (інформаційними репрезентантами).

Після програмування майбутнього висловлювання в орієнтовно-дослідній фазі починається **виконавча фаза**, або так званий артикуляційний рівень, оскільки тут здійснюється перехід у звуковий код: висловлювання промовляється у зовнішньому мовленні [13, с. 9]. Цей рівень завжди супроводжується слуховою рецепцією, яка є контролем власного мовлення. Рецепцію можна виділити в окрему супровідну фазу, оскільки тут мовлення сприймається та коригується через зворотний зв'язок.

Охарактеризувавши дискусію як вид мовленнєвої діяльності та прослідкувавши за процесом породження усного мовлення, перейдемо до розгляду **психологічних механізмів**, що діють всередині кожної з описаних фаз. Розвиток цих механізмів виступає передумовою успішної реалізації ДМ. Проблема механізмів мовлення була вперше досліджена Н. І. Жинкіним. На думку вченого, основними механізмами мовлення виступають механізми сприйняття і видачі певної інформації, які складаються з двох ланок та є компліментарними. Всередині кожної із ланок виступають декілька механізмів: осмислення (в єдності аналізу та синтезу), пам'яті (довготривалої та оперативної) та випереджувального відображення (для рецепції – ймовірне прогнозування, для продукції – випереджувальний синтез) [5, с. 31].

Ю. І. Пассов, в свою чергу, виділяє наступні механізми, що є специфічними саме для ДМ: репродукції, вибору, комбінування, конструювання, прогнозування, дискурсивності [11, с. 125-128].

Слідом за вченими, найбільш цінними для нашого дослідження ми вважаємо механізми ймовірного прогнозування та осмислення, довгострокової та оперативної пам'яті, оскільки вони водночас відповідають принципам методу ПН і мають місце під час навчання студентів дискусійного спілкування. Розглянемо функціонування вищезазначених механізмів у межах методу ПН.

Механізм прогнозування, або випереджального відображення є найзначнішим когнітивним процесом у формуванні компетенції в ДМ на основі проблемних ситуацій (ПС), оскільки саме ситуація створює реальні умови для активізації минулого мовленнєвого і немовленнєвого досвіду, спрямовуючи мовленнєву поведінку студентів – так звана аперцепціона база діалогу (термін Л. П. Якубинського).

Велике значення для мовленнєвої діяльності відводиться **механізму осмислення**, який забезпечує мисленнєвий аналіз як змістовної сторони мовлення (в першу чергу), так і її структурної організації та мовного оформлення. Механізм осмислення реалізується через аналітико-синтетичну діяльність кори великих півкуль головного мозку – на основі залучення всіх основних розумових дій і операцій (порівняння, співставлення, узагальнення, класифікація, аналіз і синтез). Осмисленню в першу чергу підлягає предмет мовлення (певна подія,

обставини), а після нього студенти усвідомлюють мотиви й цілі комунікації, відбувається орієнтування в умовах дискусії, а саме всебічний аналіз ситуації спілкування [3, с. 48]. Завдяки механізму осмислення здійснюється планування і програмування мовленнєвої діяльності, а також контроль кожної репліки у дискусії.

Першочергове значення для дискусії має **мнестичний механізм** (термін В. П. Глухова), в т. ч. механізм мовленнєвої пам'яті, який забезпечує всі аспекти мовленнєвого процесу: змістовний аспект і аспект мовного вираження [3, с. 49].

Відображення в мовленні того чи іншого фрагменту дійсності, події, обставин неможливо без актуалізації знань і досвіду, які зберігаються у пам'яті і забезпечуються роботою **механізму довгострокової пам'яті та оперативної пам'яті**. Довгострокова пам'ять відповідає за зміст мовлення студентів у проблемних ситуаціях, а також за мовні форми, які проявляється на основі минулого досвіду. Не меншу роль відіграє так звана **оперативна пам'ять**, яка відповідає за сам процес діяльності і може одноразово утримувати 7(+2) одиниці різного ступеня складності. Саме завдяки цій пам'яті мовець може пам'ятати те, що було сказано раніше ним та співрозмовником, тим самим забезпечуючи зв'язність мовлення, його логічність [13, с. 8].

Описані психолінгвістичні особливості дають нам можливість виділити **чотири групи труднощів**, з якими студенти можуть зустрітися під час дискусії.

- 1) труднощі, зумовлені природою діалогічного мовлення (ДМ) (психолінгвістичні);
- 2) труднощі, зумовлені мовою, що вивчається (лінгвістичні);
- 3) труднощі, зумовлені викладанням (методичні);
- 4) труднощі, зумовлені тими, хто навчається (психологічні).

Психолінгвістичні труднощі, що виникають у студентів на початковому етапі оволодіння ДМ, обумовлені наступними особливостями ДМ: вмотивованість, ситуативність, двосторонній характер, зверненість, емоційність, спонтанність. Розглянемо кожну з них детальніше.

1. *Двосторонній характер ДМ.* ДМ фактично поєднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та говоріння. Співрозмовник має зрозуміти ініціативну репліку партнера та швидко й адекватно продукувати реактивну репліку. Таким чином, трудність полягає у необхідності правильно зрозуміти співрозмовника і швидко підготувати свою відповідь. Це викликає роздвоєння уваги і спричиняє неспроможність вести діалог у належному темпі.
2. *Ініціативність ДМ.* Під час усного спілкування природною є ініціативність комунікантів. Ініціативне спілкування може бути двох видів [7, с. 304-306]: як початок розмови, зміна теми, перехоплення ініціативи; ініціативне спілкування, метою якого є регулювання мовлення співрозмовника.
3. *Спонтанність ДМ.* Ще одна трудність пов'язана з непередбачуваністю розвитку діалогу. Співрозмовники мають слідкувати за перебігом думки одне одного тому, що несподівана зміна думки може призвести до зміни предмету спілкування [9, с. 156].
4. *Зверненість ДМ.* Оскільки дискусія проходить у безпосередньому контакті учасників, вона передбачає як груповий діалог зорове сприйняття співрозмовників, яке доповнюється парлінгвістичними засобами спілкування (мімікою, жестами, контактом очей, позами співрозмовників, за допомогою яких мовець виражає своє бажання, згоду/незгоду, тощо [14, с. 18].
5. *Емоційність ДМ.* Форма та зміст мовлення залежать від емоцій, які відчуває мовець, при цьому мовлення сприяє задоволенню емоційних потреб студента через комунікацію, перш за все в самоствердженні перед іншими людьми (однорупниками, викладачем) [13, с. 7].

У свою чергу, **лінгвістичні труднощі** спілкування включають: еліптичність ДМ, наявність "готових" мовленнєвих одиниць, стягнених форм і мовленнєвих кліше та недостатній рівень володіння студентами цими кліше, наявність слів-заповнювачів пауз, недостатній рівень володіння студентами правильним мовленням (термін А. Й. Гордеевої) [4, с. 138].

Розглянувши психолінгвістичні і лінгвістичні труднощі оволодіння студентами ДМ на початковому етапі навчання, перейдемо до **методичних труднощів**, які виявляються у невід-

повідності між наявною системою знань у студентів та новими явищами, фактами, а саме: рівнем сформованості навичок і розвитку вмінь спілкування, відсутністю життєвого досвіду або знань про предмет обговорення, проблему тощо.

У процесі формування компетенції студентів у ДМ виникають ситуації, які блокують пізнавальну активність, творче самовираження студента, що протирічить принципам методу ПН, призводить до невдоволення студентів навчальним процесом і знижує ефективність їхньої професійної підготовки. Такі ситуації ми називаємо **психологічними труднощами**, або «психологічними бар'єрами від фр. *barriere*; англ. *barrier* – перешкода в психології означає своєрідну реакцію людини на саму перешкоду, яка супроводжується виникненням напруженого психічного стану. Найчастіше причинами, що викликають психологічні труднощі у процесі навчання студентів дискусії на заняттях з іноземної мови, виступають страх зробити помилку, відсутність мотивації, неактуальність теми обговорення, занижена самооцінка, тривожність.

1. *Страх зробити помилку* виявляється у багатьох студентів, оскільки велика кількість помилок завжди пов'язана з формуванням нових умінь говоріння, при цьому реалізація процесу спілкування стає сильним стресом для студентів, які намагаються відповідати очікуванням оточуючих (одногрупників, викладача) та бояться низьких оцінок.
2. *Неактуальність теми обговорення* впливає на відсутність ентузіазму, мотивації обговорення, отже за таких умов участь студента у дискусії буде мінімальною. І навпаки висока активність студента в обговоренні проблеми, що зумовлено її актуальністю (має подібну проблему в своєму житті, має життєвий досвід з проблеми, хоче дізнатися думки інших одногрупників чи всилотися сам), ускладнить їх діяльність по висловленню, аргументації і контраргументації своїх точок зору [4, с. 67].
3. *Рівень мотивації навчальної діяльності* є одним з визначальних факторів успішного оволодіння студентами мовленням. Високий рівень мотивації може компенсувати низький рівень знань тоді, як низький рівень мотивації не може бути компенсований будь-яким іншим компонентом, який визначає та впливає на рівень формування навичок та розвитку умінь. Чим вище рівень мотивації, тим більше мовець зацікавлений в розмові та її результатах. У навчальних умовах мотив не виникає сам по собі, його потрібно створювати, використовуючи ПС. За таких умов спілкування буде завжди внутрішньо високомотивоване, тобто буде наявна процесуальна мотивація – задоволення приносить сам процес діяльності, а не досягнення якихось цілей [13, с. 7].
4. *Самооцінка особистості* – цінність, значущість, якої надає індивід взагалі та окремим сторонам своєї особистості, діяльності. Оскільки самооцінка відображає задоволення чи незадоволення собою, створює основу для сприймання власного успіху чи неуспіху в діяльності, у разі заниженої самооцінки породжуються різноманітні внутрішні конфлікти, які впливають на сферу спілкування як в реальних, так і в навчальних умовах, а також на успішність навчання в цілому [2, с. 32]. Окрім того, самооцінка позначається на мовленні людини: чим вищою є самооцінка студента, тим вище і його успішність у навчанні іноземної мови [15, с. 77].
5. *Самооцінка студента* тісно пов'язана з таким психологічним бар'єром як тривожність (*anxiety*), який проявляється у процесі спілкуванні іноземною мовою на заняттях. Психологи розрізняють тривожність на глобальному рівні – як риси характеру особистості і ситуаційну тривожність, пов'язану з певною подією або ситуацією. У процесі дискусійного спілкування у студентів можуть проявлятися обидва види тривожності. Психологами (І. А. Зимняя, Е. М. Phillips) доведено, що як високий рівень тривожності, так і її повна відсутність можуть позначитися негативно на оволодінні мовленням, гальмувати процес вивчення іноземної мови.

Таким чином, розглянувши психолінгвістичні особливості навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС, ми дійшли висновку, що їх використання дозволить забезпечити сприятливі умови для навчання англійської дискусії.

Перспективним напрямом подальших досліджень ми вважаємо реалізацію вищезазначених особливостей у розробці підсистеми вправ із застосуванням методу ПН і створення відповідних комплексів вправ на її основі.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. – К. : Вид. Центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Богушевич Н. В. Врахування індивідуально-психологічних та вікових особливостей студентів 2 курсу мовних спеціальностей у процесі навчання групового англomовного спілкування / Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць. – 2005, Вип. 29. – С.29-34.
3. Глухов В. П., Ковшиков В. А. Основы психолінгвістики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, (Высшая школа). – 2007. – 224 с.
4. Гордеева А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування : Дис... канд. наук: 13.00.02 – К. 2004.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 157 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
7. Леонтьев А. А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. – М. : Наука, 1969. – 307 с
8. С. П. Литвиненко Психологічні основи діалогічного спілкування//Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2010. – Вип. 89 (2) – С. 304-306.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. Авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
10. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв. -кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
12. Симкова И. О. Лингвистические особенности профессионально-направленной дискуссии студентов инженерных специальностей//Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – К. : Вид. центр КДЛУ. – 2011. – Вип. 18. – С. 222 -230.
13. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. – с. 5 – 29
14. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: Дис....канд. пед. наук. : 13.00.02/Наук. кер. канд. пед. наук, доц. Щербак Л. П. – К. : КНЛУ, 2004. – 210 с.
15. Турчинова Г. В. Психолінгвістичні передумови оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей студентами педагогічних вузів // Вісник КНЛУ //Серія: Педагогіка і психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – Вип. 7. – С. 71-79.
16. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский//Русская речь. Т. 1. – Петроград, 1923. –147 с.

The article deals with the investigation of psycholinguistic peculiarities of teaching future philologists discussion in English on the basis of problem situations. The author defines the structure of discussion and communication barriers.

Key words: *discussion, psycholinguistic peculiarities, communication barriers.*

УДК 373.3.016:811.111

Каденко В. О.*

ORGANIZING A READING PROGRAMME AT PRIMARY SCHOOL

У статті розглянуто навчання читання як виду мовленнєвої діяльності та уміння й описано організацію навчання інтенсивного та екстенсивного читання в початкових класах.

Ключові слова: навички читання, інтенсивне читання, екстенсивне читання

Perhaps, it is reading that can be considered one of the main reasons we learn English, as most information comes exactly in this language. Moreover, reading is paramount if you choose to study or continue your education in one of the world famous universities in Switzerland or Sweden, The USA or Britain. Without good reading proficiency it is not possible to perform at the necessary levels in order to be successful.

The practical teachers considers that the number of young people who aren't reading is increasing. There are a lot of reasons why children read so little. Some psycholinguists. Say television is to blame, we have video-game playing generation (Kenneth S. Goodman, g. Coady-the United Kingdom). For others it's the fault of schools which don't teach children to appreciate literature and it's wonders. Recently especially large attention has been given to reading as a means of studying a foreign language (C. Evelin, W. Oliver – the USA). The article touches the problem of intensive and extensive reading. The following researchers have been studying these problems: Prowse Ph. (GB), Polienko Z. (Belorus), Correia R. (the USA), Davies F. (G. B.), Wallace C. (G. B). all of them believe that reading is one of the main skills that a pupil must acquire in. It is one of practical aims of teaching a foreign language in schools. Reading is of great educational importance, as reading is a means of communication, people get information they need from books, journals, magazines, newspapers, etc.

Through reading in foreign languages the pupil enriches his knowledge of the world around him. He gets acquainted with countries where the target language is spoken. Reading develops pupil's intelligence. It helps to develop their memory, will, imagination. Reading is complex process of language activity as it closely connected with the comprehension of what is read, reading is a complicated intellectual work. It requires the ability on the part of the reader to carry out a number of mental operations – analysis, synthesis, induction, deduction, comparison. Reading as a process is connected with the work of visual, kinesthetic, aural analyzers, and thinking.

Kenneth S. Goodman, a well-known psycholinguist gives the following definition of reading: it is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. These are the three constituent parts of reading as a process. As a means of teaching reading a system of exercises is widely used in school, which includes:

- graphic-phonemic exercises which help pupils to assimilate graphemic- phonemic correspondence in the English language;
- structural-information exercises which help pupils to carry out lexical and grammar analysis to find the logical subject and predicate in the sentences following the structural signals;
- semantic – communicative exercises which help pupils to get information from the text. Accordingly, three types of information are used in language, whether productive (speaking and writing) or receptive (reading and listening). These kinds are:
 - the “symbol system”, which is using sounds in oral language and graphic shapes in written language;
 - “the language structure”, which is grammar that makes it possible to express complex messages;
 - “the semantic system”, which is the set of meanings as organized in concepts and conceptual structures. Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world.

* © Каденко В. О., 2012

To read the text the pupils must possess the ability to grasp the contents of the text. The pupil is to be taught to compare, to contrast, to guess, and to foresee events. In teaching pupils to read much attention should be given to the development of their ability to guess. One of the best ways to develop this skill is to give the pupils the text for acquaintance either during the lesson or as his homework.

So, we can make the conclusion that reading is:

1. skill which enables us to get a message;
2. recognizing the written words (written symbols);
3. getting (understanding) the meaning;
4. used to teach pronunciation;
5. grasping information from texts.

Reading is a complex activity that involves both perception and thought. Reading consists of two related processes: word recognition and comprehension. Word recognition refers to the process of perceiving how written symbols correspond to one's spoken language. Comprehension is the process of making sense of words, sentences and connected text.

Readers typically make use of background knowledge, vocabulary, grammatical knowledge, experience with text and other strategies to help them understand written text.

There are the following types of reading and the corresponding types of activities to develop the corresponding reading skills:

- Skimming reading is reading to confirm expectations; reading for communicative tasks.
- General reading or scanning is reading to extract specific information; reading for general understanding.
- Close reading or searching reading is reading for complete understanding; reading for detailed comprehension (information; function and discourse).

Skimming is the most rudimentary type of reading. Its object is to familiarize you as quickly as possible with the material to be read.

Scanning is a skill that requires that you read quickly while looking for specific information. To scan a reading text, you should start at the top of the page and then move your eyes quickly toward the bottom. Generally, scanning is a technique that is helpful when you are looking for the answer to a known question.

Close reading is the most important skill you need for any form of literary studies. It means paying especially close attention to what is printed on the page. Close reading means not only reading and understanding the meanings of the individual printed words, but also involves making yourself sensitive to all the nuances and connotations of language as it is used by skilled writers.

F. Davies (GB) groups reading activities into 2 kinds: passive and active. Passive reading tasks include silent reading to respond to multiple choice exercises, comprehension questions, gap filling exercises, true – false statements etc. These tasks offer limited potential for learning because they don't "require students to read deeply. Active reading tasks require students to read "between the lines" These tasks can be done in pairs or groups, with or without guidance from the teacher. They may include creating diagrams, filling in tables, writing, preparing speeches in the court which help pupils to understand better the coherence and logic of information and become more efficient readers.

According to Z. Polienko's point of view there should be 3 phases to teaching:

- 1) pre-reading discussion, which involves introducing the topic and preparing pupils for reading the text;
- 2) while-reading tasks, in which pupils are provided with a set of instructions to give them a purpose for reading and to serve as a guide for them as they read;
- 3) post-reading exercises, in which pupils are given short comprehension questions, vocabulary tasks, starting points for discussion of the topic and the author's reasoning and/or a summary writing assignment.

Exercises aimed to teach receptive skills required for detailed reading comprehension can be divided into several groups depending on the purpose you want to achieve.

The first group of exercises works to familiarize the students with the topic, develop guessing skills and create expectations and interest in the text they are going to read. Pre-reading activities allow the reader to make predictions about text that will be read by eliminating possibilities that are unlikely. They are a way to prepare a reader prior to a reading assignment by asking them to react to a series of statements, questions, or words related to the content the material.

Pre –reading exercises

While doing pre-reading exercises the students should see all the tasks before reading the text. The following questions may be used.

- Can you guess what the text is about judging by the title?
- What do you think the following names, figures or dates (if there are any) have to do with the story?

Note: the teacher can arrange what the students say in a column on the blackboard and then give the task to look through the text quickly to prove if their guesses were true or false.

- What do you know or what have you heard about the subject you are going to read about?

While – reading exercises

The next group of exercises aims to teach the students to extract specific information. These are while-reading exercises.

- The students should scan the text to extract the information which the tasks demand. They do not have to pay attention to the parts of the text they do not understand.
- Previewing for the topic. Ask the students to read the first sentence of each paragraph and the last sentence of the passage and guess what the text is about, or what the general idea is.
- The teacher offers some statements and the students are to find out if they false of true.
- The students may be given some questions to answer.

Note: the students may be divided into groups, each group given the same number of questions to make the work more competitive.

Post-reading exercises

These exercises are more concerned with summing up the content of the text, investigation into the writer's opinion and may entail some kind of follow – up –task related to the text. Here you can use the following tasks:

1. Find the most important sentence in each paragraph.
2. Match each sentence of the jumbled summary with the correct paragraph.
3. Use your imagination and write your end of the story.
4. Express your attitude to the story, etc.
5. What is your attitude to the story? Write a letter to the editor.
6. Organize a press conference.

All the exercises described here can be used in whatever combination the teacher chooses but the succession of the types of exercises should be as offered here.

Philip Prowse (GB) considers reading to be successful in wright organizing a reading programme. Successful teachers of target languages use the activities enable our pupils to benefit from the secret of reading. Teachers and educators should teach the process of second language reading as:

- 1) a product based upon linguistic, psychological and sociocultural factors, including different purposes for reading;
- 2) as a meaning-construction process and, as such, accept different text interpretations;
- 3) as a process in which the sociocultural environment and purposes for reading shift its its pragmatic rules. In teaching this way, they would facilitate learners task of becoming aware that reading is a communicative event.

While teaching younger pupils the problem to discuss is to decide about what kind of reading we are to take. Reading can be subdivided into extensive and intensive.

Extensive reading involves reading long of a text, a story or an article. As you read, your attention and interest vary-you may read some parts of the text in detail while you may skim through others.

The aim of an extensive reading programme is simple: to get the learners to read as many books as possible.

Research shows that extensive reading works, but many teachers like to use readers intensively.

Many resources and much information about extensive reading having been studied, we may give the following advice in order to achieve success with reading at primary stage:

1. Material for extensive reading should be carefully selected. As far as such reading is intended for pleasure, information and general understanding. The choice should be determined by the nature of the material and the interests of the beginner.
2. Reading materials should be well within the linguistic competence of the beginners in terms of vocabulary and grammar.
3. A teacher should make each week for reading in class. This is not easy if you only have two or three hours a week but a 20 minute session once a week can make all the difference.
4. This is because by doing this you show that reading is important.
5. Start by discussing the benefits of extensive reading with your pupils and where relevant, their parents. It is important to get across the idea that time spent reading an interesting book is not time wasted.
6. Let the pupils choose what to read themselves. If you are lucky and your school buys the books, involve the pupils by letting them choose from the catalogue or by going to the bookshop.
7. Try to create a class library! You can do this by getting each pupil to buy one (different) book in English and after reading to exchange them. Let the pupils organize a class library with books of different levels and genres.
8. A successful teacher gets pupils to recommend books to each other. A good way of doing this is to have a card inside each reader for pupils to put one-word comments on. Teachers can use such cards for making evaluation wall chart to show who has read which books. You may give pupils prizes for the one who has read the most books in a readerstain period.

A teacher should be positive about reading and show it to be a pleasure. An idea borrowed from the USA is called **DEAR** time. This stands for **DROP EVERYTHING AND READ**. Pupils need to have a reader with them in class for this to work. It's simply when the lesson is dragging or it's a hot Friday afternoon just clap your hands and say **DEAR** time. Everyone, including the teacher, takes out their reader and readers for a few minutes. Then you can all return refreshed to the lesson topic.

One more idea suggested by Philip Prowse seems to be unexpected, and unusual for methodological approaches to the problem of extensive reading in Ukraine. He has depicted a few don'ts. These are activities which the author of the article knows and supports the ideas sometimes she has done them herself. So, the Britain scientist Philip Prowse considers that a successfully organized reading programme should have the rules of "What not to do":

1. Don't let students read with a dictionary.

Dictionaries are fine for intensive reading and teaching dictionary use a valuable part of learning to become a better learner. But when students are reading on their own for pleasure dictionaries get in the way. By letting students stop to look up the meaning of every "new" word we are preventing them from using the valuable skill of guessing. It's better to approximate the meaning of a word and then have that guess verified on the word's next occurrence.

2. Don't test students.

We want our learners to turn the page and read the next chapter. Similarly, testing students on books they have read is counter-productive. It is not likely to make them want to read another. (Would you ever go to a bookshop if you had to complete a test on the book you had just read before you could buy another, asks Prowseph.)

3. Don't ask students to write summaries.

Similarly, writing summaries or book reviews gets in the way of reading. A simple recommendation is a good idea but the time spend painstakingly summarizing a plot is better spent on reading another book!

4. Don't ask students to read aloud around the class.

As noted above some students may wish to read individually to the teacher. But reading around the class is something most students hate; no-one listens to the reader; everyone is preparing the next bit they have to read and the poor students who are reading suffer agonies.

So let's give look at how to use a class reader, when all the pupils in the class read the same book. We should follow the advice given by Philip Prowse (GB):

1. Our first aim must be to motivate the pupils to read. We can use the reader worksheet to get pupils interested in the book and to stimulate a desire to read.
2. Secondly, we need to support students while they are reading. We can offer chapter by chapter tasks to help pupils reflect on what they have read, and think about what is going to happen in the story.
3. Thirdly, and perhaps most importantly, the worksheets give you a wide range of post-reading activities to foster creative language use.

These three rules-motivating students to read, supporting students while they read, follow up work-are very often used by the teachers for intensive reading. As for the extensive reading, the teachers also like to use it (the benefits of extensive reading have been discussed at the beginning of the article).

At the end of the XX century there appeared new methods and approaches to the problem of organizing reading. One of them is "note-making". The pioneers in this field were American methodologists C. Evelin and W. Oliver. They worked out the main principles of this technique.

The quintessence of this method lies in differentiating the material of a text with respect to its validity, familiarity and veracity. In general there are two variants of this method. The first one consists of the following-while reading pupils mark the information in the text according to such principles:

1. They put "+" on the margins next to the material which is familiar or correct;
2. They put "-" on the margins next to the material which is absolutely new for them;
3. They put "?" on the margins next to the material which is doubtful, debatable or vague.
4. They put "!" on the margins next to the material which is quite important.

The second type of note-making includes high-lighting the material of the text in different colours. That is – pupils colour the important facts in red, doubtful information in yellow and familiar data in blue, some new facts are to be embellished in green. Having finished reading, pupils organize their notes in manifold ways-in the form of mind maps, graphs and even poetic sketches. Note-making as a way of developing reading skills is worth paying attention. This technique also suggests different kinds of exercises directed to the development of analytical skills.

So, teaching reading, is difficult work. Teachers must be aware of the progress that pupils are making. It is also important to remember that the goal of reading is to understand the text and to be able to learn from them. Reading is a skill that will empower everyone who learns it. Good teaching enables pupils to learn to read and read to learn.

REFERENCES:

1. Нікончук А.П. Reading as an aim and a means of teaching and learning a foreign language./ А.П. Нікончук // Англійська мова та література. – червень 2010, №16-18.- с. 10-12.
2. Козак М. The types of reading and exercises for teaching reading./ М. Козак// Англійська мова та література. – серпень 2011. - №22-23.- с. 27 -30.
3. Davies F./ Introducing Reading. / F. Davies // Penguin English Applied Linguistics. – London. – 1995.
4. Prowse Ph. Success with reading - how to organize a reading programme. / Ph. Prowse // Іноземна мова. – 2002р. - №4. – с.31.

The article depicts reading as an aim and means of teaching and learning a foreign language. It describes the ways of organizing intensive and extensive reading at primary school.

Key words: reading skills, intensive reading, extensive reading.

УДК 378+378.22+80+001.891.5+371.15

Копусь О. А. *

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

У статті порушено проблему тлумачення в лінгводидактиці феноменів «предметна» і «дослідницька» компетенції; описано результати перевірки ефективності впровадження експериментальної науково-методичної системи формування предметної та дослідницької компетенцій як складників фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Ключові слова: предметна компетенція, дослідницька компетенція, фахова лінгводидактична компетентність, майбутні магістри філології.

Демократизація освітньої політики об'єктивно зумовлює посилення всіх ланок і системи педагогічної освіти до особистості, її потреб і запитів, що вимагає кардинальних змін в організації, структурі, змісті, методах та формах організації навчально-виховного процесу в магістратурі, перегляд усталених та розроблення інноваційних підходів до ефективного формування фахових компетенцій майбутніх магістрів-філологів.

З'ясовано, що окремі аспекти ефективного формування фахових компетенцій майбутніх спеціалістів в умовах вищого педагогічного закладу знайшли висвітлення у працях філософів, педагогів, психологів, лінгводидактів (В. Андрущенко, І. Зязюн, І. Котов, В. Кремень, В. Осипов, В. Огнев'юк, Є. Полат, М. Романенко; Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Богоявленський, О. Бодаєв, П. Гальперін, Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, В. Семиченко та ін.; В. Беспалько, А. Богуш, Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Ващенко, І. Гавриш, Т. Донченко, М. Князян, М. Пентилюк, К. Плиско, С. Сисоєва та ін.). Тим часом у лінгводидактиці вищої школи немає спеціальних досліджень із проблем змісту і системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Мета статті полягає в аналізі результатів упровадження науково-методичної системи формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології, зокрема таких її складників, як предметної та дослідницької компетенцій.

Перспективною вважаємо думку О. Овчарук, що поняття «предметна компетенція» в науковому обігу функціонує для позначення категорій, що віддзеркалюють здатність фахівця ефективно діяти в різних сферах професійної діяльності і сприяють його особистому успіху [6, с. 12-13]. Предметна компетенція, на думку науковця, крім знань, умінь і навичок, включає ціннісне ставлення та досвід. Ціннісне ставлення як складова предметної компетенції пов'язане з розвитком у майбутнього фахівця здатності критично оцінювати представлені в наукових джерелах, посібниках і підручниках знання з конкретної галузі; обґрунтовувати власну позицію; виявляти рівень володіння іншими членами колективу вміннями і навичками з навчальної дисципліни [6].

Аналіз праць науковців щодо тлумачення дослідницької компетенції дозволив нам виокремити такі якості майбутнього фахівця, як-от: 1) науково-пізнавальна мотивація та інтереси, науково-ціннісні потреби, педагогічні здібності тощо; 2) інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога та рівень їх виявлення; 3) науково-дослідницькі якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння). У цьому аспекті враховується фактор персоніфікації, що передбачає індивідуальний підхід до студента, який досягається конструюванням особистісного освітнього процесу для його саморозвитку [5, с. 137]. Дослідники підкреслюють необхідність створення у вищому навчальному закладі «певної педагогічної

ситуації», що забезпечить професійний саморозвиток студента, здатність проявити себе як особистість, майбутній професіонал. Пріоритетним напрямком підготовки вчителя у межах формування його дослідницької компетентності, можна виокремити саморозвивальну дослідницьку діяльність студента за допомогою і під керівництвом викладача, внаслідок якої майбутній педагог стає здатним до цілепокладання, проектування, прогнозування та реалізації своєї науково-пізнавальної діяльності [1, с. 51]. Зазначене цілком стосується і якісної освіти майбутнього магістра філології.

Для перевірки ефективності розробленої системи в аспекті сформованості предметної та дослідницької компетенцій як складників фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології наприкінці формувального етапу експерименту на базі інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету, факультету української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, факультету української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, факультету філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, факультету філології та журналістики Херсонського державного університету було проведено контрольні зрізи з метою подальшого аналізу й узагальнення кількісно-якісних результатів експерименту.

Для забезпечення об'єктивного діагностування суб'єктів моніторингової процедури та прогнозування подальших дій у проектуванні траєкторії професійно-особистісного розвитку магістрантів за розробленими моделями формування фахових компетенцій майбутніх магістрів філології: готовність до роботи у профільній школі; готовність до роботи у непедагогічному/педагогічному виші (рівень сформованості предметної компетенції).

Цілі педагогічного діагностування, що визначено на формувальному етапі, реалізовано через систему моніторингових досліджень якості зростання професійних потреб і професійного рівня магістрантів протягом навчання. Засобом досягнення поставленої мети нами обрана система моніторингових процедур, яка структурно містить такий комплекс компонентів і кваліметричних показників:

- *мотиваційно-ціннісний компонент*, який розглядається нами як індикатор готовності магістрантів до засвоєння нових знань, навчання й професійно-особистісного зростання (мобільності);
- *когнітивно-праксеологічний компонент*, який є відображенням рівня розвитку фахових компетенцій магістрантів на початку першого та другого років навчання;
- *емоційно-процесуальний компонент*, який визначається рівнем задоволеності магістрантів організаційно-педагогічними умовами процесу навчання, змістовим наповненням пропонувананих теоретичних і практичних занять, відповідністю форм і методів роботи особистісним запитам, інтересам, уподобанням магістрантів (проміжне опитування);
- *когнітивно-інтегративний компонент*, основним показником якого є рівень предметних компетенцій магістрантів, сформованих у процесі двох років навчання (вихідне діагностування).

Операційно динаміка показників професійних потреб і розвитку предметної компетенції магістрантів визначаються нами як результат інтеграції фахових компетенцій магістрантів у вигляді кваліметрично та статистично визначеної оцінки кожного із зазначених компонентів.

Для оцінювання стану процесу інтеграції нами обрані загальнопедагогічні системи оцінювання (метод завдань, спостережень, різноманітні види контролю) й специфічні форми й методи оцінювання адекватні досліджуваному – виявлення рівнів сформованості фахових компетенцій магістрантів (тести та контрольні роботи, термінологічні зрізи, соціолого-педагогічне анкетування і т. п.).

У процесі такого оцінювання підлягають дослідженню й критеріально визначаються як значущі для проведення кваліметричних процедур такі показники: 1) зміни у динамічних показ-

никах категорій «знання», «уміння», «навички»; 2) структура професійної мотивації; 3) динаміка розвитку компетенцій; 4) особистісний зміст здобуття знань, задоволеність навчанням і його результатами; 5) ступінь готовності магістрантів до реалізації здобутих знань і умінь у власній педагогічній діяльності під час проходження асистентської практики. Відповідно, аналізу й оцінці підлягали індивідуальний, інтегративно-організаційний стиль педагогічної діяльності кожного магістранта.

З-поміж критеріїв якості, що сприяли визначенню предметної компетенції, нами запропоновані: вмотивованість, готовність до навчання, усвідомлення перспективи професійного зростання; наявність певного професійного рівня, обізнаність; позитивно сприятливий мікроклімат у процесі навчання; результативність розвитку предметної компетенції.

Критерії якості визначалися за етапами на основі виявлення: емоційно-мотиваційного ставлення до навчання; стартового рівня професійної обізнаності магістранта; емоційного ставлення їх до процесу навчання (опитування); вихідного рівня професійної обізнаності магістрантів (вихідне комплексне тестування).

З метою аналізу ставлення магістрантів до навчання, визначення ступеня вмотивованості, усвідомлення перспективи професійного самозростання готовності до професійного розвитку, респондентам пропонувалося дати відповіді на запитання: *Якою ви бачите свою участь на заняттях спецкурсів лінгводидактичного спрямування?* (передбачалася можливість кількох варіантів відповідей) (див. табл. 1.).

Таблиця 1

Кількісні показники рівня готовності магістрантів до участі на заняттях спецкурсів

Відповіді / Групи	Буду розробляти проекти, можу запропонувати свою ідею проведення занять	Бажаю знайти відповіді на проблемні запитання, спілкуватимусь із суб'єктами навчального процесу	Братиму участь у дискусіях	Слухатиму й аналізуватиму учасників дискусії	Не можу визначитися
ЕГ	72	72	72	72	0
КГ	40	50	60	70	32/22/12/2

Які мотиви здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра? (передбачається можливість кількох варіантів відповіді) (див. табл. 2.).

Таблиця 2

Кількісні показники рівня умотивованості магістрантів

Відповіді / Групи	Бажання самовдосконалення, поповнення знань, вступ до аспірантури	Бажання працювати зі студентами-філологами	Бажання працювати у непедагогічних ВНЗ	Бажаю працювати у профільній школі	Мені порадили
ЕГ	6	3	14	12	0
КГ	4	4	12	13	3

Не зважаючи на розбіжність у результатах, отриманих у процесі обробки матеріалів, що пояснюється попередньою роботою, проведеною в експериментальних групах (далі – ЕГ), виявлено середній і низький рівень вмотивованості навчанням як у ЕГ, так і в контрольних

групах (далі – КГ), що підтверджує попередні припущення: свідченням здебільшого формальної підготовки майбутніх магістрів філології.

Для визначення показників, які характеризують когнітивно-праксеологічний компонент (предметна компетенція) респондентам ЕГ (72 магістранти) та КГ (72 магістранти) було запропоновано комплексні тести, які диференціювалися і компонувалися за блоками:

I – Лінгвістичний (5 запитань);

II – Лінгводидактичний (5 запитань);

III – Організаційний (5 запитань);

IV – Психолого-педагогічний (5 запитань).

Результати виконання комплексних тестів подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати виконання комплексних тестів магістрантами

Модулі	Виконання завдань за модулями																			
	Лінгвістичний					Лінгводидактичний					Організаційний					Психолого-педагогічний				
Питання	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ЕГ (72 особи)	70	65	62	64	70	71	62	61	63	70	45	52	55	57	60	47	49	50	35	39
Відсоток виконаних завдань ЕГ	97	90	86	88	97	98	86	84	87	97	62	72	76	79	83	65	66	69	48	54
КГ (72 особи)	50	54	54	57	60	30	37	36	38	48	22	24	25	27	30	20	16	23	31	40
Відсоток виконаних завдань КГ	69	75	75	79	83	41	51	50	52	66	30	33	34	37	41	27	22	31	43	55

Найкращими результатами виконання тестів окремими магістрантами (всього 5,9% від загальної кількості опитуваних) є 20 завдань (60% від запропонованого), найгіршим – 8 правильних відповідей із 20 (40%). Такий результат показали 13% магістрантів. Середній інтервал виконання завдань за блоками магістрантами ЕГ і КГ є таким: I – 1-10; II – 1-11; III – 12-27; IV – 33-22 – максимально невиконаних завдань та I – 62-70; II – 71-61; III – 60-45; IV – 50-35 – максимально виконаних завдань.

Робота магістрантів оцінювалася за відповідними рейтинговими балами, що відповідали рівням якості:

5 балів (В) – 100-85% виконання;

4 бали (Д) – 84 -70%;

3 бали (С) – 69-50%;

2 бали (Н) – 9-5%;

1 бал («0») – 4 і нижче %.

Найкращими є результати виконання завдань III блоку, які варіюють від 62% до 83% виконання магістранти ЕГ та від 30% – 41% КГ, що відповідає достатньому рівню. Проте, найбільше проблем викликають завдання останнього блоку – психолого-педагогічного. Так, за загальними підрахунками визначено 48% виконання запропонованих завдань зазначеного блоку (середній рівень). Це може бути визначено як загальна тенденція в магістраті й зумовлює необхідність посилення уваги до висвітлення вказаних питань не лише упродовж навчання, а й у самостійній роботі магістранта.

Отже, магістрантами обох груп було виконано на цьому етапі в середньому 65%-67% завдань, що відповідає лише середньому рівню якості кваліметрично може бути оцінено з 38 балів.

Для визначення рівня сприйняття процесу навчання, умов організації курсів, змістового наповнення лекційних, семінарських та практичних занять, їх відповідністю запитам

(потребам) освітян зовнішніми експертами було проведено спостереження, опитування, вибіркове анкетування, індивідуальні та групові бесіди.

Аналіз робіт магістрантів після впровадження авторської системи навчання показав, що значна кількість респондентів виявила кращий результат в ЕГ порівняно з КГ, що пояснюється такими чинниками: магістранти КГ не одержали чіткої орієнтації на вдосконалення предметної компетенції; у КГ навчальний матеріал був більш затеоретизований і не базувався на матеріалі інших дисциплін; навчанню в КГ відведено значно менше часу, тому це призводить до втрати знань, отриманих ще в бакалавраті.

Констатація рівня сформованості дослідницької компетенції магістрантів-філологів (уміння формувати гіпотезу, проектувати і реалізувати програму педагогічного експерименту, аналізувати результати експериментально-дослідного навчання, робити теоретичні узагальнення) була необхідною для розроблення теоретичної моделі формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології.

Показником сформованості дослідницької компетенції магістрантів було обрано ефективний спосіб розв'язання завдань дослідницького типу, обраний кожним із них алгоритм розв'язання яких можна розглядати як процес становлення дослідницької діяльності. Задля цього було використано методика експериментальної перевірки функціонального механізму способу діяльності, запропоновану Н. Кузьміною [4].

Для здійснення дослідницької діяльності магістрантам необхідно було визначати кінцеву мету, виокремлювати поточні цілі, формулювати робочу гіпотезу, аналізувати умови дії, складати й реалізовувати план дослідження, описувати його результати, робити теоретичні узагальнення.

Формування дослідницької компетенції як важливої складової фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів філології забезпечувалося дотриманням визначених у педагогічній теорії етапів процесу дослідження, а саме: спостереження та вивчення фактів і явищ; з'ясування явищ (фактів) дослідження (постановка проблеми); формулювання гіпотези; складання плану дослідження; реалізація плану, що полягає в з'ясуванні зв'язків предмета дослідження з іншими явищами; визначення шляхів розв'язання, пояснення; перевірка одержаних результатів; практичні висновки про можливість й необхідності застосування одержаних результатів.

Щоб мотивувати навчально-дослідницьку активність магістрантів-філологів, було визначено однакоє загальне завдання: підготувати і захистити дослідницький проект «Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання української мови в профільній школі та вищому навчальному закладі».

Для фіксування рівня сформованості в магістрантів дослідницької компетенції було розроблено серію завдань проектного блоку: постановка проблеми з виокремленням досліджуваних явищ, фактів; формулювання робочої гіпотези; розроблення плану дослідження; визначення шляхів наукового пошуку.

Операційний блок містив завдання: на пошук інформації, джерел, матеріалів, необхідних для реалізації поставленої мети; на проектування програми педагогічного експерименту (констатувального, формувального, контрольного етапів) із використанням усталених у педагогічній теорії методик його проведення; обґрунтування практичної доцільності упровадження розробленого проекту у дидактичний процес профільної школи та вищого навчального закладу.

За результатами виконаних завдань магістрантами, які мають творчий рівень сформованості дослідницької компетенції, отримано такі результати: загальний показник якості розроблення проектів – 11,7 балів (за 12-бальною системою оцінювання) – високий рівень.

Якість дослідницької компетенції за показниками: 1) формування гіпотези; 2) складання плану дослідження; 3) реалізація плану дослідження; 4) визначення шляхів розв'язання; 5) перевірка одержаних результатів; 6) достовірність одержаних результатів (див. рис.1.)

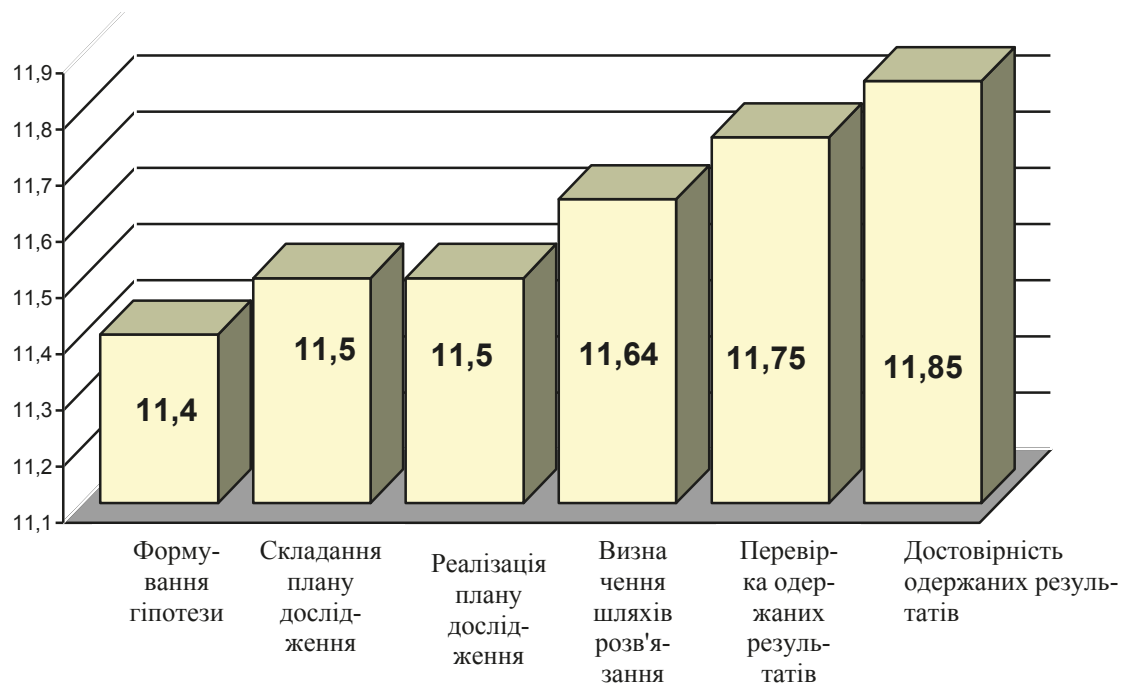


Рис. 1. Результати аналізу отриманих експертних оцінок магістрантів у %

Найнижчими є показники – формування гіпотези та складання плану дослідження (11,4), дещо вищими – визначення шляхів розв'язання та перевірка одержаних результатів (11,64-11,75). Інтервал даних засвідчує достовірність отриманих результатів.

Отже, формувальний етап експерименту довів, що вдосконалений зміст магістерського курсу та спецкурсів мовно-мовленнєвого спрямування, вибір методів і форм співдіяльності, контролю якості знань, активізація чинника розвитку видів мовленнєвої діяльності в загальній культурі особистості майбутніх фахівців сприяють розширенню комунікативного репертуару в усіх сферах життєдіяльності. Упровадження науково-методичної системи формування предметної та дослідницької компетенцій майбутніх магістрів філології забезпечує врахування індивідуальних особистісно-професійних потреб і запитів магістрантів, стимулює процес їхнього саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Проблема формування фахової лінгводидактичної компетентності магістрантів філологічного профілю не вичерпується результатами започаткованого дослідження, оскільки практика швидкозмінюваного суспільства вимагає нових підходів до їхнього навчання.

Список використаних джерел

1. Борисова З. Н. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях педагогического колледжа : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / З. Н. Борисова. – Якутск, 2007. – 220 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : [навч. посібник] / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Из-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
5. Никитина Е. С. Региональные проблемы подготовки педагогических кадров : организационно-педагогические основы / Е. С. Никитина, Д. А. Данилов. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2003. – 160 с.

6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
7. Остапенко Н. М. Особливості методики проведення експериментально-дослідного навчання з проблеми формування лінгводидактичних компетентностей студентів-філологів / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 148. – Черкаси, 2009. – С. 12–17.
8. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталія Миколаївна Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
9. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетенцій у старшокласників : практичні підходи / Паращенко Л. І. // Компетентісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73–85.
10. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посібник] / Світлана Олександрівна Сисоева, Тетяна Євгенівна Кристопчук. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.

The article is devoted to the problem of interpreting the phenomena “subject competence” and “research competence” which exist within the sphere of lingvodidactics; the efficiency check results of the experimental implementation of the scientific-and-methodological system aimed at developing subject and research competences as constituents of professional lingvodidactic competence of the future masters of philology are described.

Key words: *subject competence, research competence, professional lingvodidactic competence, future masters of philology.*

УДК 811.161.2'38: 821.161.2-1.01/7.08

Мужеловська Л.В. *

ПОВТОР ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ЗАСІБ ТВОРЕННЯ ЕКСПРЕСІЇ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ

У статті розглядаємо питання функціонування повторів у поетичному мовленні Олександра Олеса. Увага акцентується на художньо-естетичних функціях повтору як стилістичного засобу творення експресії.

Ключові слова: *анафора, градація, експресія, підсилювальний повтор, повтор.*

У лінгвістиці часто послуговуються таким поняттям, як експресивність (лат. *expressio* – вираження). Це пояснюється тим, що саме експресивність у художньому тексті забезпечує численним мовним одиницям повноцінне функціонування й створення стилістичного значення, фону, ефекту. Актуалізація цих мовних одиниць відповідно до настанови автора твору, мети робить їх експресивними, інтенсивно вираженими в будь-яких ситуативно-контекстних умовах.

Особливою стилістичною фігурою творення експресії в художньому творі є повтор. «Повтор – фігура мови, що полягає у повторенні в певній послідовності звуків, слів або ж їх частин, висловів для досягнення відповідного виражального чи виражально-зображального ефекту» [4, с. 459].

* © Мужеловська Л.В., 2012

В українській лінгвістиці аналізом повторів займалися І. Білодід, І. Чередниченко, А. Коваль, О. Пономарів, С. Єрмоленко, А. Мойсієнко. Окремі аспекти функціонування цієї стилістичної фігури в художніх текстах досліджували Н. Дужик, Т. Жук, Т. Зайцева, Л. Михайлюк, А. Попович, Л. Пришляк, Н. Таран, І. Тарасинська та інші. Однак вживання повторів в поетичному мовленні Олександра Олеся вивчено лише фрагментарно (дослідження Н. Таран).

Мета статті – проаналізувати особливості функціонування повторів у поезіях Олександра Олеся, виявити та охарактеризувати їх різновиди, розкрити художньо-естетичні функції повтору як стилістичного засобу творення експресії в поетичному творі.

З-поміж яскравих засобів емоційно-експресивного плану (анафора, паралелізм, ампліфікація, рефрен) словоповтор як художній прийом «вносить, – як зазначає В. Ващенко, – характерну особливість до структури художнього тексту й виразну відмінність проти строгого логічного. Читач уже інтуїтивно дістає задоволення з того художнього наповнення, милується ним, відчуває експресивний ефект від його функціонування» [1, с. 247]. Повтор утворюється спеціальним нагромадженням певних мовних елементів у одному висловлюванні. За своїм складом та формою повтори бувають неоднакові, вони komponуються з кількох однорідних одиниць, які по-різному між собою розташовуються.

Основна, найбільш загальна у сучасному вжитку стилістична функція повтору – це художнє увиразнення мови, зміцнення її експресивно-виражальних властивостей. Але повтори в лінгвістиці – це не лише стилістичний засіб, але й необхідна умова зв'язності тексту. Вони беруть участь у горизонтальній і вертикальній зв'язності, сприяючи внутрішній семантико-синтаксичній цілісності, тому, на думку деяких дослідників, повтор виконує дві основні, але вже конкретніші функції: структурно-організаційну (функцію зв'язку) і стилістичну (емоційно-експресивну функцію) [3, с. 56].

Олександр Олесь – природжений поет, який вибудував власний світ слова й почувань. Час довів, що цей світ, в якому «з журбою радість обнялась», не чужий нам, сучасникам. У своїй мовотворчій діяльності він майстерно використовує скарби мови, творить образи, витончено та емоційно вербалізує своє бачення природи, своє осмислення буття людини, її основне призначення на Землі. Для того, щоб поезія набула виразності, оригінальності, експресивності, поет вміло використовує повтори:

*Кожний атом, атом серця
Оберну я в слово, в згук...
О, яка велика вийде
Повість радощів і мук!* [2, с. 132];

*Хай громом присуд ваш мене ударе,
Хай серце проймуть блискавки...
О рідний гrome, рідні хмари,
О смерть від рідної руки!* [2, с. 246].

У цих поезіях автор засобом повтору виділяє головну думку – холодні й загальні слова безсилі пояснити трагедію митця, його страждання на чужині. Триразове вживання прикметника *рідний* передає найвищі поривання ліричного героя, який, вважаючи, що мало зміг допомогти рідному народові й краю, готовий прийняти смерть навіть від «рідної руки».

Осуд, почуття національного сорому, розчарування в нащадках «славних пращів великих» звучать у вірші «І ви покинули...»:

*І ви покинули... і ви пішли...
І в найми душі віддали,
І клад, що вам діди сховали,
На скибку хліба проміняли...
Цигани ви.
Цигани ви!* [2, с. 116].

Жорстока, розтерзана наступом реакції дійсність розбила багато надій, породила сум'яття й зневіру у відродження рідного краю, запанували відступництво, зрада, страх. Поет засуджує ці негативні явища, використовуючи повтор «цигани ви». Градація думок і почуттів спадає в наступній строфі, де автор розчаровується невикористаним потенціалом національного духу своїх побратимів:

*А там, в землі, який там скарб лежав
І скільки струн в собі ховав...
Які б то звуки розітнулись,
Коли б ви дивних струн торкнулись!..
Не варті ви,
Не варті ви... [2, с. 116].*

У час, коли більшість українських поетів сходила з обраного раніше шляху, втікала від суворой дійсності, Олександр Олесь бере на себе функції поета-пророка, проводиря народу, прагнучи словом і ділом здобувати довгождане й омріяне – волю. Гарячий подих прометеївського завзяття притаманний віршам поета переддня Лютневої революції, яку він із захопленням вітає. У вірші «Вночі» Олесь відтворює трагічні переживання борців, загнаних у тюрми, їхню віру й надію на нові суспільні перетворення, використовуючи для цього висхідну градацію повторів-закликів:

***Вперед, вперед! На бій, на бій**
За волю України!
Хтось дужий, сповнений надій,
Лукає через стіни [2, с. 715].*

Важливою композиційною фігурою поезій Олександра Олеся є кільцевий повтор, який базується на повторенні не тільки лексем, але й словосполучень чи речень, якими починається строфа й ними ж закінчується. Цією фігурою поет майстерно послуговується для передачі напруженого психологічного стану ліричного героя, його сподівань на краще майбутнє свого народу, якого кати закували в кайдани. Поет роздумує над сутністю свого буття, над проблемою національної гідності, яку заплямували його сучасники, закликає розбудити байдужих й піднятися на боротьбу з ворогом:

***Коли б ми плакати могли,**
Які річки з очей незрячих,
Які б річки із сліз гарячих
По Україні потекли!
Коли б ми плакати могли...*

***Коли б ми вірити могли,**
Які б ми витерпіли муки,
Яку б вагу взяли на руки,
Які б хрести ми понесли!
Коли б ми вірити могли...*

***Коли б ми гніватись могли,**
Які б пожежі засвітили,
Які б кайдани ми розбили,
Якого б ката розп'яли!
Коли б ми гніватись могли... [2, с. 249].*

Характерним для цього твору Олеся є явище синкретизму художніх засобів. Сама анафора займенника **який** у різних граматичних формах із часткою умовності **б** та кільцевий повтор у кожній строфі є тими домінантами, які нагнітають емоційність та експресивність, створювану водночас й іншими художньо-зображальними засобами: гіперболою, епітетами, метафорами.

Експресивність початкового повтору може посилюватися й риторичними питаннями:

*Де ж тії пестоці вітру летючого,
Де ж тії квітоньки гаю пахучого,
Де ж тії ночі сріблясто-блакитні,
Де ж тії ранки рожеві, привітні,
Де ж тії усміхи сонця блискучого?! [2, с. 62];
Чом же я не сокіл вільний,
Чом же я не дуб зелений,
Чом же я не вітер буйний,
Чом же я не Бог великий?! [2, с. 74].*

У поетичних текстах Олександра Олеся повторюватися можуть різні частини мови: як самостійні, так і службові. Але найчастіше компонентами повтору є дієслова та іменники. Саме повтор дієслівних слів форм виступає засобом вираження інтенсивності дії, часової перспективи розвитку подій. Дієслівні повторювані присудки передають динаміку переміщення у просторі, рух, активну дію, ставлення до об'єкта, сприйняття та характеристику станів природного та людського середовища:

*Гнуться ясені до хвилі,
Гнуться явори і квіти.
Гнуться верби, гнуться лози,
Гнеться, хилиться комиш [2, с. 67];*

або:

*О прийди, прийди, мій любий, –
В'яне молодість моя,
В'януть думи, в'януть мрії,
В'януть... В'яну, сохну я [2, с. 142].*

В останній строфі поет продублював дієслово **в'януть**, яке не лише виконує роль анафори в кожному рядку, а й дублюється всередині рядків, що сприяє посиленню уваги читача до постаті ліричного героя, приреченого на самотність, страждання й смерть на чужині.

Особливо виразною в багатьох анафоричних повторах Олеся є позиція предиката, винесеного на початок строфи, який разом із кільцевим повтором творить неперевершену ритмо-мелодійну архітектоніку вірша:

*Ідіть! Ніхто вас не спиня,
Ідіть із ночі в сяиво дня.
Ідіть із мертвої пустелі
В краї зелені і веселі.
Ідіть, – ніхто вас не спиня [2, с. 121].*

Отже, об'єднуючись у повторі, найрізноманітніші дієслівні форми (теперішнього, минулого, майбутнього часів, умовного і наказового способів) відтворюють смислові й стилістичні варіанти категоріальної семантики інтенсивності дії, посилюючи тим експресію поетичного тексту.

Як стилістичний засіб, що сприяє відображенню хвилюючих моментів у житті людини, стану збудження, підвищення емоційного реагування на щось важливе або посиленню тривалості дії, її багаторазовості чи послідовності, повтор може художньо увиразнюватися, ускладнюючись словотвірними чи іншими лексичними одиницями:

*Твої чари, як в'юнок,
В'ються квітами круг серця, –
Серце мліє, серце б'ється,
Серце з пуг солодких рветься,
Серце п'є нектар з квіток [2, с. 578];*

або ж:

*Не залетється співом серце,
Не затуже знов...
По краплині кров спадає,*

Крапля в краплю б'є...

І, вмираючи, співає

Серденько моє! [2, с. 239].

Інтимна лірика Олександра Олеся сповнена емоціями та почуттями. У його віршах про кохання рідко натрапляємо на такі, поетика яких обмежувалася б якимось одним-двома художньо-зображальними засобами. Більшість з них твориться за допомогою багатьох найрізноманітніших тропів та стилістичних фігур. Так, у поезії «Чому я барвінком в гаю не стелюсь» майстерно поєднано метафору, персоніфікацію, порівняння у формі орудного відмінка, порівняння-звертання, порівняння-прикладку з риторичними питаннями, полісиндетоном, анафоричним повтором, що відтворюють тугу за коханою, пристрасне бажання ліричного героя побачитися з милою:

**Чому я барвінком в гаю не стелюсь,
Де ніжки твої ластівками літають...
Де руки-лілеї назустріч комусь
Квітки лісові простягають?**

**Чому не літаю я вітром в гаю,
Де ввечері сяєш ти, зоре?
Схопив би на крила я пташку свою,
Одніс би за гори, за море** [2, с. 259].

Вічній темі кохання присвячений і ліричний твір «Ах, скільки струн в душі дзвенить!», в якому суцільний плин повторюваних окличних речень та окремих слів, непідробна щирість і схвильованість дали можливість Олесеві щонайтонше відтворити сум'яття збентеженої душі закоханої людини, втілити в слова те, для чого, здається йому, «слів людських немає»:

**Ах, скільки струн в душі дзвенить!
Ах, скільки срібних мрій літає!
В які слова людські їх влить?!
Ні, слів людських для них немає...
Вони ж так прагнуть в слові жить...** [2, с. 53].

Ще більшої виразності та експресії надає почуттям закоханих поєднання підсилювального повтору, звичайного повтору та рефрену. Останній сприяє тіснішому зв'язку компонентів вірша й наголошує на певному аспектові думки:

**Люблю. Без пам'яті люблю...
Хай, може, більше проклиною.
Я знаю – сам себе гублю,
Але не можу, і кохаю...**

**І все ж люблю! За що люблю,
І сам не бачу і не знаю...
Я знаю, сам себе гублю,
Але не можу, і кохаю** [2, с. 743].

Часто звуковий повтор виступає в текстах ліричних віршів як фонетичний і лексичний одночасно:

**Слухала сльози і скарги Весна,
Слухала скарги,
Ніченьку всю вислухала.
Ніченьку цілу
Страждала сама** [2, с. 172].

Анафоричний звуковий повтор приголосної *с* у цій строфі увиразнює значення дієслів *слухала, страждала*, іменників *сльози, скарги*, займенника *сама*, передає напруження, неспокій, журбу, визначає глибинну семантику всього вірша.

Засобами повтору в поезіях Олеся виділяється найсуттєвіше: ніколи не варто впадати у відчай, завжди треба вірити в силу народного духу, який окрилює, надає сил, впевненості. В поезії «Принесла мені весна...» чотириразове повторення прислівника *знов* наштовхує читача на думку про недаремність людського буття, оптимізує ще не використаний до кінця потенціал ліричного героя, посилює ознаку тривалості, вказує на неодноразовість дії:

*Знов земля мені тісна,
Знов повітря мені мало,
Знов зоря моя ясна,
Знову серце заспівало!* [2, с. 429].

Олександр Олесь в українську поезію увійшов як майстер ліричних творів, словесна музика яких споріднена з народними піснями, думами, колисковими, для яких притаманні простота, ясність, мелодійність, характерні повтори – зачини, як-от: «*Жду тебе, не діждуся, і жду...*», «*Спи, голубко, спи, ясна...*», «*Не любила, не любила...*», «*Розкажи нам, розкажи...*», «*Ой світе, мій світе...*», «*Спи, моя милая, спи, моя любая...*», «*Воля – пташка, воля – вітер...*», «*Ой чужино, чужинько...*», «*Як люблю, як безмежно люблю...*», «*Люблю! Як в перший раз люблю...*», «*Воля!? Воля!? Сниться, може?*», «*На крила, на крила! До сонця, брати!*», «*Снігу, ой снігу якого!...*», «*Болить душа моя, болить...*», «*Вийди, о вийди! Я жду тебе, жду!*» та інші.

З метою стилізації під усну поезію поет часто використовує у деяких віршах народно-пісенний повтор. Така форма твору оригінально перегукується з *віршами-веснянками*, що ввібрали в себе найкращі фольклорні традиції і символізують оновлення природи й життя, високе піднесення й розквіт людського духу:

*Роси, роси, дощику, ярину,
Рости, рости, житечко, на лану,
На крилечках, вітрику, полети,
Колосочки золотом обмети* [2, с. 283]

або

*Веснонько, матінко,
Снігом прибиті ми,
Кригою скуті ми,
В силюнках, в серденьку
Злими морозами
Кров заморожена...
Веснонько, матінко,
Зглянься на нас* [2, с. 171].

У цих поезіях майстерно використані повтори свідчать не про абсолютну стилізацію під фольклорний твір, а про авторське вміння «переплавляти» й трансформувати народнопісенні зразки, надавати їм нового поетичного життя.

Отже, повтори Олесевої лірики надзвичайно різнобарвні як за своєю структурою, вираженням, так і за художньо-естетичними функціями. Вони вражають читача дуже яскравим емоційно-експресивним наповненням, що вирізняє їх як стилістично вагомий й художньо значимий засоби поетичної мови цього майстра слова.

Література

1. Ващенко В.С. Мова Тараса Шевченка / В.С.Ващенко. – Х., 1963. – 287 с.
2. Олесь О. Твори: в 2 т. / Олександр Олесь. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 1. – 959 с.
3. Синиця І. Лексичний повтор як засіб реалізації семантичної зв'язності тексту / І.Синиця // Мовознавство. – 1994. – №6.
4. Українська мова: енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.

The article deals with the problem of functioning of innovators in poetic language of Oleksandr Oles. Attention is accented on artistic and aesthetic functions of repetition as a stylistic means of expression creation.

Key words: *anaphora, gradation, expression, amplifying repetition, repetition.*

УДК 372.881.111.1 + 378.147

Ножовнік О. М.*

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ З ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ YOUTUBE У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ВЖИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто переваги використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу Youtube під час вивчення іноземних мов для спеціального вжитку майбутніми фахівцями з міжнародної економіки. Представлено досвід оптимізації ефективності проведення практичних занять з іноземної мови шляхом уведення аудіовізуальних матеріалів з зазначеного ресурсу в практику іноземної підготовки майбутніх фахівців цільового напрямку підготовки у вищому навчальному закладі економічного профілю.

Ключові слова: аудіовізуальні матеріали, іноземна мова спеціального вжитку, майбутні фахівці з міжнародної економіки, вищий навчальний заклад економічного профілю.

Ключовими завданнями навчання іноземним мовам для спеціального вжитку у вищому навчальному закладі економічного профілю є формування як професійно-психологічних, так і необхідних комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах; формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності; розвиток критичного й аналітичного мислення; удосконалення навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами; розвиток навичок одержування новітньої фахової інформації через іноземні джерела та опанування засобами її опрацювання. Реалізувати зазначене, коли студенти знаходяться за межами цільового мовного середовища, досить складно. Тому першочерговим завданням викладача є створення на заняттях з іноземної мови ситуацій, максимально наближених до реальної дійсності, пов'язаної зі сферою майбутньої професійної діяльності студента.

Інформаційно-комунікаційні технології мають у своєму арсеналі ефективні засоби для вирішення вищезазначених завдань. Чільне місце серед них займають ті, що надають нові можливості використання аудіовізуальних матеріалів: документальних фільмів, телевізійних дискусій, дебатів й новин, реклами тощо. Адже, візуалізацію навчальної інформації можна вважати каталізатором більш інтенсивного засвоєння студентом навчального матеріалу та, в поєднанні з відповідними типами завдань і формами організації навчальної діяльності, процесів аналітичного мислення.

Результат аналізу науково-методичних праць засвідчив посилення уваги дослідників до питань використання сервісів мережі Інтернет для навчання іноземній мові та дидактичних можливостей Інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов (Барменкова О. І., Євстегнеєва М. Н., Петрова Л. М., Полат Е. С., Самойлюкевич І. В., Сисоєв П. В., Соловова Є. Н., Титова С. В., Ярова О. Б.). У вивчених нами публікаціях вказується, що впровадження інтернет-технологій дозволяє ефективно вирішити такі проблеми, як посилення ролі самостійної роботи студентів, зміна педагогічних методик, упровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій [1; 2; 3; 6]. Разом з тим, студіювання напрацювань з проблеми виявило обмежену кількість якісних навчальних матеріалів, що стає на заваді використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсів, зокрема ресурсу Youtube, у процесі викладання іноземних мов для професійного вжитку для майбутніх фахівців із міжнародної економіки в вищій професійній школі.

З огляду на викладене визначимо, що метою нашої статті є:

- розглянути переваги використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу Youtube під час вивчення іноземних мов спеціального вжитку майбутніми фахівцями з міжнародної економіки;

* © Ножовнік О. М., 2012

- представити досвід оптимізації ефективності проведення практичних занять з іноземної мови спеціального вжитку шляхом уведення аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу *Youtube* у практику іншомовного навчання майбутніх фахівців цільового напрямку підготовки у вищому навчальному закладі економічного профілю.

Аудіовізуальні матеріали з Інтернет ресурсу *Youtube* можуть мати різне застосування у процесі навчання іноземної мови, проте переважно такі матеріали використовуються для забезпечення лінгвістичного змісту й контенту, пов'язаного з культурою та інформаційним наповненням цільової мови. Аудіовізуальні матеріали, які використовуються у процесі навчання англійської мови для спеціального вжитку, можуть бути як аутентичними (не створеними спеціально для лінгвістичних цілей), так і спеціальними (створені викладачами або самими студентами) [5]. І ті, й інші використовуються як засіб, який впливає на формування та розвиток усіх видів мовної та мовленнєвої діяльності: читання, письмо, аудіювання та говоріння. Окрім цього, ми вирізняємо два основні підходи до залучення студентів до навчальної діяльності з використанням аудіовізуальних матеріалів:

1. «Споживацький»: студенти – споживачі, а викладач – інструктор, який створює або знаходить матеріал для студентів та обирає різні форми та методи роботи з відео- та аудіо-матеріалами;
2. «Продуцентний»: студенти – продуценти, а викладач – мотиватор, який заохочує студентів до створення власних аудіовізуальних матеріалів.

У контексті викладання англійської мови спеціального вжитку дидактичний потенціал відео та аудіоматеріалів полягає не лише в тому, що їх можна використовувати як матеріал для аудіювання, а й у тому, що їх застосування має й інші істотні переваги, а саме:

- 1) стимулює когнітивну діяльність – сприяє формуванню економічного світогляду й економічної культури студентів, розуміння сутності сучасних економічних явищ;
- 2) розвиває мовну та мисленнєву діяльність – формує економічний стиль мислення й здатності оперувати необхідними економічними поняттями та судженнями;
- 3) підвищує навчальну мотивацію – формує у студентів позитивне ставлення до оволодіння мовою, культурою ділового спілкування. Пропоненти освітніх відео й аудіоматеріалів [2] стверджують, що встановлювати контакт із студентами з допомогою технології, яка їм найбільш подобається (комп'ютер), є ефективним засобом залучення їх до процесу навчання;
- 4) формує у студентів готовність до самооцінки та самовдосконалення, що стає передумовою їх подальшого професійного розвитку;
- 5) у випадку виконання проекту (створення власного відео чи подкасту), формує у майбутніх фахівців навички командної роботи, міжособистісного спілкування, які є необхідними для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами.

Беручи до уваги вищезазначене, використання аудіовізуальних матеріалів з ресурсу *Youtube* у процесі викладання англійської мови спеціального вжитку надає можливість викладачам вищої професійної школи:

- «вичерпувати» з Інтернету безмежну кількість автентичних аудіо та відеоматеріалів, які можуть використовуватися як навчальні, тобто добирати в Інтернеті автентичний зміст навчання (мовленнєві матеріали).
- розробляти власні комплекси ресурсних матеріалів на основі якісно нових навчальних завдань [5].

Отже, впровадження та систематичне використання нових форм навчальної діяльності, нових типів завдань і вправ, заснованих на динамічній презентації сучасних аудіовізуальних матеріалів з ресурсу *Youtube* – слайд-презентацій, телекомунікаційних дискусій та дебатів за участю експертів і т.п., дозволяє істотно оптимізувати навчальний процес й фундаменталізувати загальнопрофесійну підготовку майбутніх фахівців, зокрема у галузі міжнародної економіки, що наразі є актуальним завданням вищої професійної освіти.

Розглянемо приклади розроблених нами завдань до автентичних аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу *Youtube*, які ми використовували у розрізі відповідних модулів на практичних заняттях із «Ділової англійської мови» та «Фахової англійської мови» для студентів напрямку підготовки «Міжнародна економіка» у ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК».

Приклад 1. Модуль «Глобалізація»

Watching the Video «Economic and Political Changes»

(Interview with Martin Wolf, Associate editor and chief economics commentator at the Financial Times)

available at: http://www.youtube.com/watch?v=Bqt1_a80VWE&feature=channel&list=UL

Before You Watch

👤 1. Answer the questions. Justify your opinion using the Useful Language phrases.

Quick Reference

Foreign Direct Investment (FDI) is an investment in equipment, and organisations in a foreign country at a level that is sufficient to obtain significant management control.

1. How has trade in merchandise and services changed over the past two decades in Ukraine? What have been the major trends?
2. How, do you think, is FDI related to foreign trade? Is Ukraine a politically favourable area for FDI?
3. It is commonly accepted that the firms protect their domestic markets by investing overseas. To what extent do you agree with this? Would investing by Ukrainian companies into the foreign ones be the means of protecting our domestic producers?
4. What recent political and economic reforms encourage foreign companies invest into Ukrainian business?

Useful Language

Giving Reasons and offering explanations:

To start with, ... The reason why..., That's why..., For this reason..., That's the reason why..., Many people think..., Considering..., Allowing for the fact that..., When you consider that...

While You Watch

👤 2. Watch the interview with Martin Wolf, Associate editor and chief economics commentator at the Financial Times and say whether the speaker is generally in favour or against globalisation. Explain your opinion.

👤 3. Read the list of evidences below. Watch the video and tick those of them the speaker uses to support his argument(s).

1. Ease of communication means
2. A decrease of life expectancy
3. Increasing economy dependence of trade
4. Predominance of trade in services
5. Rising life-standards
6. Easier access to qualified medical care
7. Expansion of FDI
8. The collapse of prices for computers, computing and communications
9. A considerable increase in demand for recourses
10. A sharp jump in labour migration
11. Lower interest rates for credits provided to finance international trade
12. Domestic currency appreciation
13. An increase in cross-border flows of narcotics, diseases, etc.
14. The rise of new great powers



After You Watch

4. Which of the above evidences does the speaker use in connection with the "globalisation goods" and which of them he uses to talk about the "globalisation bads"? Put them into the correct column in the table below.


"globalisation goods"	"globalisation bads"

5. Complete the sentences then watch the video clip to check your answers.

1. FDI has grown _____ times over the last 15 years.
2. About _____ per cent of the world's demand for oil is coming from China and India.
3. China's economy is going to be the _____ biggest economy in the world.
4. China is forecasted to be the largest trader within _____ years.

Over To You

Discuss these questions as a group.

-  What examples of globalisation can you identify within your community? How would you classify each of these examples (e.g. international investment, international trade)? Which of them do you consider favourable and which are likely to be harmful for Ukrainian economy?

ANSWER KEY:

Exercise 1. 1. Students' own answers; 2. Students' own answers; 3. Investing overseas can help a firm protect its domestic market in three different ways. The first is to establish foreign operations in countries where the firm has major clients. The second way a firm can protect its domestic market by investing overseas is to attack the foreign market in the hopes that the foreign firm will be so focused on defending its local market that it will lessen its efforts to gain customers in the domestic firm's market. The final reason that investing overseas can strengthen a firm's domestic market has to do with costs of production. If a foreign firm can produce the same product at a lower cost than a domestic firm, and sell that product at a lower price (by exporting it) in the domestic country, then the domestic firm is at a disadvantage. One way to become more competitive is to outsource part or all of a firm's production to the "cheaper" foreign country and continue to resell the product in the domestic firm's country. 4. Ukraine encourages foreign trade and investment. The Parliament of Ukraine has approved a foreign investment law allowing Westerners to purchase businesses and property, to repatriate revenue and profits, and to receive compensation if the property is nationalised by a future government. However, complex laws and regulations, poor corporate governance, weak enforcement of contract law by courts, and corruption all continue to stymie direct large-scale foreign investment in Ukraine. While there is a functioning stock market, the lack of protection for shareholders' rights severely restricts portfolio investment activities. As of April, 2011 total foreign direct investment stock in Ukraine stood at \$44.7 billion. State enterprise InvestUkraine was created under the State Agency for Investment and National Projects (National Projects) to serve as a One Stop Shop for investors and to deliver investment consulting services (Source: http://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_Ukraine#Foreign_direct_investment).

Exercise 2. Students' own answers.

Exercise 3. 1, 3, 4, 7, 8, 9, 13, 14.

Exercise 4.

"Globalisation goods" (the list is incomplete)	"Globalisation bads" (the list is incomplete)
1. a huge opening of every economy in the world; 2. the world is becoming more integrated; 3. a huge expansion in foreign direct investment. 4. reduction the prices for the computers and computing.	1. a big increase in demand for resources; 2. Increased competition from low-wage areas; 3. The increase of trade things like narcotics, trafficking of people and problems about managing the flows of diseases across borders; 4. The increase of piracy and counterfeiting of products;

Exercise 5. 1) 2,5 times; 2) 45%; 3) the second; 4) 10 years.


Приклад 2. Модуль «Оподаткування» Watching the video «Fair Tax?»

available at: <http://www.youtube.com/watch?v=kRB5ZRDdj40&feature=related>
Before You Watch

1. **Work with your partner. Assess the fairness of each tax or fee listed below. Put a tick in the box provided to indicate whether you consider each tax or fee FAIR or UNFAIR. Explain your reasoning.**

- 1) Driver's License Fee: A fixed dollar amount varying from state to state; user fee.
 Fair Unfair
- 2) Personal Property Tax: percentage of personal property over and above any allowable exemptions.
 Fair Unfair
- 3) Personal Income Tax: a percentage of each person's taxable income.
 Fair Unfair
- 4) Hunting License Fee: A fixed dollar amount for each hunter that varies from state to state. This is an example of a user fee-only those who hunt are charged the fee.
 Fair Unfair
- 5) Estate Taxes: a percentage of an estate's value over and above any allowable exemptions.
 Fair Unfair

When you have finished see the Answer Key suggestions to compare your ideas with.

 2. **As a group of three or four discuss the following questions. Use the Useful Language phrases to express your view and justify your opinion.**

1. What is a "Fair Tax"? (See the Answer Key for the answer if needed).
2. Do you believe that there is a tax to be considered a fair one?
3. What might be the effects of implementing such a tax?
Would it simplify our current tax system? (See the Answer Key to compare your ideas with).
4. What are the costs of transition to the Fair Tax?
Will the Fair Tax system implementation, do you think, ever happen?

Useful Language

GIVING OPINION

In my opinion ...
Personally, I think ...
Frankly, I don't think ...
From my point of view...
As I see it...
As far as I'm concerned...
I believe ...
To my mind...

DISAGREEING

I'm afraid I don't agree.
I'm sorry, but I disagree.
I'm not sure I quite agree with you (that idea).
I'm afraid I disagree completely.
I'm afraid I can't accept...
That's not how I see it.
I see you point but...
I see what you mean but...
I can't say that I share your point.

AGREEING

I definitely agree.
I certainly agree with that.
I agree completely.
You are right.
That's right.
That's a very good point.


ASKING FOR OPINION

What's your opinion of ...?
How do you feel about ...?
What's your view on this?
Wouldn't you agree?
Don't you think so?

GIVING REASONS AND OFFERING EXPLANATIONS

To start with, ... The reason why..., That's why..., For this reason..., That's the reason why..., Many people think..., Considering..., Allowing for the fact that..., When you consider that...


While You Watch

 3. **Watch the video "Fair Tax?" presenting the interview with Pat Regnier who is senior editor for Money magazine and complete the sentences below using NO MORE THAN THREE WORDS from the video.**

1. The "Fair tax" is a _____ tax based on consumption instead of income.
2. This tax is a _____ on everything you buy.
3. The Fair tax _____ such taxes as: income, corporate, medicare, ATM, payroll, gift/estate, capital gains and social security ones.
4. All the utilities are paid at the _____.
5. The "Fair tax" advocates want to _____ the IRS.
6. Changing tax system might have a _____ on price of everything.



After You Watch


 **4. Read the list of considerations concerning efficiency and appropriateness of the Fair Tax system. Discuss them as a group of four and decide which of them is (are) a TRUTH, a HALF-TRUTH and a LIE. Put them in the relevant section in table below.**

1. Current tax systems do NOT tax the underground economy.
2. The Fair Tax keeps your entire pay-check.
3. Under the Fair Tax system prices remain the same.
4. Lack of taxation in the supply chain under the Fair Tax system makes countries more attractive for foreign businesses to work or invest in and increases business activity efficiency.
5. The Fair Tax eliminates many taxes along the supply chain.
6. The Fair Tax provides revenue neutrality.
7. Every political party is in favour of imposing the Fair Tax.
8. The Fair Tax system allows businesses to avoid paying federal/nation taxes as not every business becomes a tax collector in the situation of NOT taxing the supply chain.
9. The Fair Tax reduces tax collection points by taxing only final goods and services.

A TRUTH	A HALF-TRUTH	A LIE

When you have finished see the Answer Key suggestions to compare your ideas with. Is there anything you disagree with?

Over To You

 **5. Read the list of recommendations on dealing with problems connected with the implementation the Fair Tax system. Discuss every point with your partner and agree on one which you consider the most efficient. Explain your reasoning.**

1. Taxation should be done automatically within the financial system with the exception of physical currency.
2. There should be true reduction of retail prices. There should NOT be any federal taxation of suppliers or retailers.
3. Withdrawal of physical currency from bank accounts should be non-taxable. Thus, when businesses acquire physical currency from their customers, they should charge an extra 30%. Physical currency will be the remaining difficulty in auditing for tax compliance.
4. Paying sales tax avoidance by retail businesses is a problem of the Fair Tax. Therefore, for fairness, retail businesses should NOT have to pay the sales tax either.

ANSWER KEY:

Exercise 1. 1. There is no right or wrong answer. Someone might say fair because this user fee is levied only on those who drive. The fees are used for services that benefit drivers. Someone might say unfair because the fees are regressive and should be based on a person's ability to pay. **2. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because wealthy people with property should be taxed more than people without property because they can afford to pay more. Everyone benefits from schools funded by property taxes. Someone might say unfair because taxes should be based on benefits received. You should be charged only for services you use. Not all property owners have children in public schools. **3. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because people with high incomes should be taxed more than people with low incomes. Someone might say unfair because taxes should be based on benefits received. **4. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because the fees are based on services used. Someone might say unfair because the fees should be based on one's ability to pay. **5. There is no right or wrong answer.** Someone might say fair because wealthy people who have

large estates to pass on to their heirs should be taxed more than people who do not because the heirs do nothing to earn the wealth that is left to them. Someone might say unfair because people who have worked hard to accumulate wealth should be allowed to leave their estates to anyone they choose without being penalised.

Exercise 2. 1. The Fair Tax is a national retail sales tax based on consumption instead of income; 2, 3. Students' own answers. 4. Fair Tax implementation advantages are as follows: it taxes a boarden base of economic activity, it adds existing wealth to the base, it taxes services (it taxes 60% of personal consumption = 42% of economy), it taxes the underground economy, it DOES NOT taxes education, it taxes government consumption, it reduces tax evasion, it provides more transparency than the VAT, there ie no need in individual filing etc. 5. Students' own answers.

Exercise 3. 1. national retail sales; 2. thirty percent markup; 3. replaces; 4. marginal rate; 5. get rid of; 6. huge complicated effect.

Exercise 4.

TRUTH:

- 4. Lack of taxation in the supply chain makes countries more attractive for foreign businesses to work or invest in and increases business activity efficiency.
- 5. The Fair Tax eliminates many taxes along the supply chain.
- 8. The Fair Tax system allows businesses to avoid paying federal/nation taxes as not every business becomes a tax collector in conditions of NOT taxing the supply chain.
- 9. The Fair Tax reduces tax collection points by taxing only final goods and services. So, it is cheaper to administrate.

HALF-TRUTH:

- 3. Under the Fair Tax prices remain the same. In reality, prices of final goods or services rise/drop due to changing embedded tax rates.
- 6. The Fair Tax provides revenue neutrality. It is not exactly neutral since the percentage does not exactly match the expected revenue.
- 7. Every political party is in favour of imposing this tax. There is, but unequal, support on all the parties. However, many Democrats are against the Fair Tax.

LIES:

- 1. Current tax systems do NOT tax the underground economy. Actually, businesses collect revenue for the IRS regardless of its source.
- 2. This keeps your entire pay-check. With revenue neutrality, total personal income will not rise by much. Even so, there are taxes and deductions from pay-checks that are NOT federal/national in nature.

Exercise 5. Students' own answers.

У нашій статті ми зупиняємося докладніше на особливостях відбору аудіо й відеоматеріалу та типах завдань для застосування викладачем на заняттях з іноземної мови спеціального вжитку. Практика засвідчує необхідність взяти до уваги загальні вимоги, що висувуються до відбору навчального матеріалу з урахуванням специфіки навчання іноземної мови для спеціального вжитку, а саме:

- відповідність цілям і завданням загального курсу фахової англійської мови;
- забезпечення повноцінного міжкультурного ділового спілкування в рамках відібраного матеріалу;
- мінімізація рамок цього спілкування (відібраний зміст повинен бути достатнім для задоволення усіх найбільш імовірних потреб майбутніх економістів-міжнародників в англійськом професійному спілкуванні);
- відповідність комунікативним потребам, інтелектуальному рівню та інтересам майбутнього фахівця в іншомовному спілкуванні [4].

Викладач має продумати завдання, види діяльності та створити дидактичний матеріал для роботи з відео без чого втрачається ефективність його застосування. Система вправ містить дотекстові (допереглядові), текстові (під час переглядові) та післятекстові (післяпереглядові) вправи, що відповідає діагностично-підготовчому, змістово-процесуальному та контрольнокоригувальному етапам організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Прикладом таких завдань можуть бути комунікативні вправи, вправи на розуміння (тестові запитання, заповнення пропущених слів, хибні твердження); фонетичні вправи (тренування правильної

вимови, парні слова, знаходження зайвого слова тощо); тренувальні вправи (написання загального викладу (summary) змісту відео, відповіді на запитання, рольові ігри); творчі вправи (опис, створення власного відео за темою).

Отже, у процесі відбору аудіовізуального матеріалу з ресурсу *Youtube* має враховуватися специфіка навчання іноземним мовам для спеціального вжитку, а робота з зазначеними матеріалами проходити у три етапи: до перегляду (прослуховування), під час перегляду (прослуховування), після перегляду (прослуховування).

Вищевикладене дає підставу для низки узагальнень:

- можливість продуктивного використання аудіовізуальних матеріалів з Інтернет-ресурсу *Youtube* в освітньому процесі, розкриває нові можливості в навчанні іноземних мов для спеціальних цілей, що дозволяє перейти на якісно новий рівень у викладанні іноземних мов у вищій професійній школі;
- представлені вище приклади розроблених завдань можуть допомогти викладачам поглибити власний досвід та підвищити ефективність проведення практичних занять з іноземної мови спеціального вжитку зі студентами зазначеного напрямку підготовки у вищому навчальному закладі, зокрема економічного профілю.

Актуальним питанням лишається розроблення методичних матеріалів, які допоможуть викладачам оволодіти відповідними вміннями, щоб мати змогу компетентно добирати такі матеріали та розробляти відповідної якості завдання.

Список використаних джерел

1. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И Барменкова // Иностранные языки в школе. — № 3. — 1999. — С. 13—19.
2. Петрова Л. М. Использование мультимедийных средств для повышения уровня усвоения учебного материала / Л. М. Петрова // Современные технологии обучения иностранным языкам : Международная научно-практическая конференция (г.Ульяновск, 26 января 2011 года) : Сборник научных трудов / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. — Ульяновск : УлГТУ, 2011. — С. 110—112.
3. Соловова Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е. Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS. — № 1, март 2003 г.
4. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. — К. : Ленвит, 2004. — 192 с.
5. Тарнопольський О. Б. Використання Інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (53), (2010). — С. 47—51.
6. Титова С. В. Информационно-коммуникационная компетенция педагогов и новые образовательные стандарты высшей школы / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — №3, 2011г.

The article specifies the advantages of the use of audio and video materials from the Youtube Internet resource in the process of learning foreign languages for specific purposes by the specialists to be in the field of International Economics. There has been presented experience of foreign language classes optimisation through implementing the audio and video materials from the mentioned resource into the process of foreign language learning and training for the target specialists to be at the higher educational establishment for Economics.

Key words: *audio and video materials, foreign languages for specific purposes, specialists to be in the field of International Economics, the higher educational establishment for Economics.*

УДК: 373.5.016:821.161.2.09

Паламар С. П.*

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблему змісту і методів формування теоретико-літературної компетенції учнів середніх класів з позицій компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентність, компетенції, читацька компетентність, теоретико-літературна компетенція, художній текст, теоретико-літературні поняття.

В умовах сучасної школи одним з важливих напрямів української освіти є гуманітарний, в якому визначальне місце займає література як мистецтво слова. Згідно з новою Концепцією літературної освіти належна увага має приділятися художнім закономірностям розвитку літератури, в основі яких лежить опанування теоретико-літературними знаннями. Між окремими теоретичними поняттями має існувати тісний зв'язок і наступність, що органічно пов'язано з відповідним рівнем знань, умінь і навичок учнів, тобто з ключовими компетенціями.

Поняття ключових компетентностей розроблено вітчизняними і зарубіжними вченими (Н.Бібік, В.Болотов, І. Гудзик, Д.Даніел, І.Єрмаков, І.Зимня, В.Кальней, Д.Равен та ін.). Вони розглядаються як комплекс способів діяльності, засвоєних в різних предметних областях на різних вікових етапах, що в кінцевому рахунку, на виході з основної школи, мають призвести до формування у дитини узагальнених способів діяльності, які можна застосувати в будь-якій діяльності, незалежно від предметної сфери. Ці узагальнені способи – компетентності – поділяються на більш конкретні – компетенції.

Ключові компетентності виявляються в готовності людини застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, способи діяльності для вирішення практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Вони затребувані в різних видах людської діяльності і свідчать про якість освіти, а відтак втілені в чинній програмі з української літератури в таких напрямках:

- соціальні компетентності (активна участь у суспільному житті; здатність знайти, зберегти і розвинути себе як особистість; розвиток комунікативних якостей; здатність розв'язувати проблеми; формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів);
- мотиваційні компетентності (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, самостійності мислення);
- функціональні компетентності: естетична, культурологічна, мовна, комунікативна (вміння оперувати набутими знаннями, сформованими навичками, використовувати їх у практичному житті) [8]. Однак серед названих компетентностей у програмі з української літератури не розрізнено предметні і надпредметні. Не виділено в програмі й читацької компетенції, головної, що має формуватися під час вивчення літератури в школі.

Предметна компетентність пов'язана зі специфічними для того чи іншого шкільного предмета вміннями і навичками. Відтак головним завданням літератури як шкільного предмета є формування читацької компетенції – «здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, вміння вступати в діалог «автор-читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати і оцінювати переваги мови художніх творів; користуватися основними літературознавчими поняттями» [5, с.345]. Загалом читацька компетентність формується шляхом читання художніх творів, їхнього аналізу, відтворення елементів тексту, створення власних висловлювань тощо. Частиною читацької є теоретико-літературна компетенція учнів, яка формується в нерозривній єдності з нею.

* © Паламар С. П., 2012

Проблема формування в учнів основної школи предметних компетенцій з літератури досліджувалася Л. Сімаковою, В. Снегірьовою, основні ідеї якої втілено в розроблені ними підручники з інтегрованого курсу літератури (російська і світова) для шкіл з російською мовою навчання. Зокрема, В. Снегірьова, проаналізувавши навчальні тексти з теорії літератури у підручниках для 5-6 класів, зазначає, що вони є найскладнішими для засвоєння учнями, оскільки розкривають предметно-понятійний зміст знань, містять інформацію високого рівня абстрактності й узагальненості. Розуміння таких текстів передбачає здійснення складної системи розумових операцій, які не завжди під силу молодшим підліткам. Дослідниця вважає, що оптимальною з огляду на цю проблему є «така організація навчального матеріалу з теорії літератури у підручниках, за якої вивчення того чи іншого літературознавчого поняття прив'язується до конкретного художнього твору, на прикладі якого не лише найбільш яскраво розкривається сутність певного поняття, а й оперування цим поняттям допомагає повніше зрозуміти ідейно-художній зміст твору» [6, с. 389].

У процесі формування теоретико-літературної компетенції учнів середньої ланки необхідно враховувати дослідження, що стосуються принципів добору, структурування і презентації навчального матеріалу (Д. Зуєв, В. Краєвський, В. Беспалько, Л. Занков, Н. Тализіна, О. Сохор, Л. Добраєв, Я. Кодлюк, М. Бурда та ін.). Особливо актуальною є думка про те, що, визначаючи сценарій навчального процесу, потрібно пропонувати не лише зміст, а й методи, прийоми навчання (М. Скаткін, А. Хуторський).

Літературний матеріал, який вивчають у школі, містить теоретико-літературний складник. Теоретико-літературні поняття слід з'ясувати з середини тексту, поступово деталізувати їх, застосовуючи науковий інструментарій для літературознавчого аналізу, систематизуючи, спонукаючи учнів втілювати теоретичні знання в образи під час власного творчого писання.

Теорія літератури у змісті шкільної літературної освіти дає школяреві можливість для літературознавчого аналізу художнього тексту, освоєння його ідейно-тематичної основи і мистецької форми. Шкільна програма передбачає засвоєння учнями певного обсягу теоретико-літературних понять – категорій літературознавства, які називають явища художньої літератури.

Теоретичні поняття у шкільному курсі літератури пов'язані з певним текстом, значення яких учні опановують під час розгляду твору. У програмі дібрано найближчі до мистецької специфіки кожного твору поняття, придатні до розуміння школярами певного віку.

Опанування учнями системи теоретико-літературних понять забезпечує їм теоретичну основу розуміння письменства як виду мистецтва та науковий інструментарій для аналізу художнього тексту, допомагає сформувати читацьку культуру.

Метою пропонованої статті є визначення змісту і методів формування теоретико-літературної компетенції учнів середніх класів з позицій компетентнісного підходу.

Основними завданнями літератури як базової навчальної дисципліни в основній школі є:

- розвиток емоційного сприйняття художнього тексту, образного і аналітичного мислення, творчої уяви, читацької культури; формування початкових уявлень про специфіку літератури серед інших мистецтв, потреби в самостійному читанні художніх творів;
- розвиток усного та писемного мовлення учнів;
- освоєння текстів художніх творів, основних історико-літературних відомостей і теоретико-літературних понять;
- оволодіння вміннями читання та аналізу художніх творів із залученням базових літературознавчих понять і необхідних відомостей з історії літератури;
- грамотне використання української літературної мови при створенні власних усних і письмових висловлювань.

У 5-6 класах формуються уявлення про специфіку літератури як мистецтва слова, розвиток вміння усвідомленого читання, здатності спілкування з художнім світом творів різних жанрів.

У відборі текстів враховуються вікові особливості учнів, інтерес яких в основному зосереджений на сюжеті і героях твору. Теоретико-літературні поняття пов'язані з аналізом внутрішньої структури художнього твору, в яку входять:

- автор, тема, герой художнього твору;
- епітет, метафора, уособлення, порівняння, гіпербола, літота;
- сюжет і композиція;
- пейзаж, портрет, інтер'єр.

У цей період продовжується робота з удосконалення навички усвідомленого, правильного, швидкого і виразного читання, розвитку сприйняття літературного тексту, формування умінь читацької діяльності, виховання інтересу до читання та книги, потреби в спілкуванні зі світом художньої літератури.

Основу змісту літератури як навчального предмета складають читання і текстуальне вивчення художніх творів, що складають золотий фонд української класики. Теоретико-літературні поняття запропоновані в чинній програмі у вигляді самостійної рубрики або включені в анотацію.

Механізм формування ключових предметних компетенцій передбачає такі види діяльності з освоєння змісту художніх творів і теоретико-літературних понять:

- усвідомлене, творче читання художніх творів різних жанрів; виразне читання художнього тексту;
- різні види переказу (докладний, стислий, вибірковий, з елементами коментаря, з творчим завданням);
- відповіді на питання, що розкривають знання і розуміння тексту твору;
- складання планів і написання творчих робіт за літературними творами і на основі життєвих вражень;
- цілеспрямований пошук інформації на основі знання її джерел та вміння працювати з ними.

Вивчення теорії літератури в школі передбачає активний, діяльнісний режим: поза аналізом художнього твору теоретичні знання не мають функціонального значення і залишаються «застиглими» в своїх малозрозумілих для школярів формулюваннях.

Роздуми над текстом художнього твору, в процес якого органічно, «зсередини», узгоджено з логікою аналізу, включено питання вчителя, пов'язані з осмисленням окремих компонентів теоретичного знання, – основа методики формування теоретико-літературних понять. Спрямованість процесу освоєння теоретичного знання: від аналізу конкретного літературного явища – до його осмислення і виходу на теоретичне узагальнення, від роботи з окремим літературним твором – до виявлення істотного, повторюваного в ряді творів. Засвоєне теоретичне знання не повинно залишатися надалі «річчю в собі»: його необхідно не лише «розпаковувати» в процесі аналізу нових літературних творів, а й збагачувати, доповнювати новими смисловими нюансами. Таким чином, з одного боку, теоретико-літературне поняття стає інструментом для аналізу нових художніх текстів, з іншого – саме постійно доповнюється, уточнюється, збагачується, хоча його «ядро» залишається незмінним, оскільки літературознавча наука, як і всяка інша, оперує строгим понятійним апаратом.

Засвоєння на уроках теорії літератури має важливе освітньо-виховне значення. Ця робота сприяє поглибленню сприйняття літературних творів, формує навички самостійного аналізу тексту, активізує розумову діяльність, виховує естетичний смак. Для цього необхідні дві умови:

- 1) систематичне вивчення, поглиблення і розширення теоретико-літературних понять;
- 2) усвідомлення вчителями та учнями необхідності оволодіння теоретико-літературними поняттями для успішного вивчення літератури.

Освоєння теоретико-літературних понять – одне з найскладніших питань у методиці викладання літератури в школі. Методисти поділяють теоретико-літературні поняття на кілька груп:

- 1) зображально-виражальні засоби мови художнього твору;
- 2) тема, ідея, композиція та її складові елементи, прийоми характеристики літературного персонажа;
- 3) роди і жанри художньої літератури;
- 4) проблеми віршування.

Така класифікація відносна, оскільки існує систематичний зв'язок між теоретичними поняттями. У середніх класах до перших двох груп теоретичних понять можна звертатися практично на кожному уроці.

Формування в учнів основної школи читацької компетентності, кінцевою метою якої є діалог «автор-читач», передбачає серед інших уміння користуватися основними теоретико-літературними поняттями. Адже для того, щоб діалог відбувся, письменник і читач повинні говорити однією мовою, якій школяра треба навчати на уроках літератури, вчити осягати різницю між світом художнього тексту і світом реальним, мистецтвом і життям, вчити бачити «штучність» літератури, художню умовність. Лише в процесі такого спілкування, освоюючи мову мистецтва, учень відтворює авторську модель світу, втілену в художньому образі. Саме відтворює, а не засвоює: адже на відміну від ідеї, образ світу засвоїти можна. Художній текст дає можливість поглянути на світ очима іншого, дає можливість «проходження не пройдених доріг». У процесі таким чином організованого спілкування з художнім текстом учень співвідносить образ світу, відображений у літературі, зі своїм образом світу і висловлює до нього своє ставлення, тобто створює свою інтерпретацію прочитаного, осмислює художній твір як особисто значущу цінність.

Список використаних джерел

1. Андреев А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высш. образование в России : науч.-пед. журн. - 2005. - №2. - С. 3-11.
2. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах. – Черновцы: Букрек, 2007.
3. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. - 2006. - №8. - С. 20-26.
4. Колесов, В.П. О классификации компетенций / В.П. Колесов // Высш. образование сегодня : Реформы, нововведения, опыт : журнал. - 2006. - №2. С. 20-22.
5. Сімакова Л.А. Компетентнісний підхід до створення інтегрованих підручників з літератури для 5-6 класів // Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць. – Київ, 2010. Вип.11. – 786с. – С. 345 – 351.
6. Снегірьова В.В. Компетентнісний підхід до конструювання навчальних текстів підручників з літератури для 5 – 6 класів //Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць. – Київ, 2011. – Вип.11. – 800с. – С. 389 – 395.
7. Ярулов, А.А. Познавательная компетентность школьников / А.А. Ярулов // Школ. технологии : науч.-практ. журн. школ. технолога (завуча). – 2004. - №2. – С. 43-84.
8. <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/23-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/4324>.

The paper considers the problem of content and methods of formation of the literary-theoretical competence of middle school students in terms of competence-based approach.

Key words: *competence, competency, reading competence, theoretical and literary competence, literary text, literary-theoretical concepts.*

УДК 373.5.016:821]:37.091.33-028.22

Тименко В. М.*

МЕТОД СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ЛІТЕРАТУРНИЙ ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядаються структурно-логічні схеми як ефективний метод розвитку літературної творчості старшокласників, а також визначаються психолого-педагогічні умови формування в учнів інтересу до літературної творчості.

Ключові слова: літературна творчість, літературний інтерес, структурно-логічні схеми, творчі здібності, потреби.

Аналіз теоретико-методичної літератури, а також практичного досвіду вчителів-словесників України свідчить про значний інтерес науковців і практиків до проблеми самореалізації особистості у різних видах літературної творчості, репрезентації художньої літератури як органічної складової мистецько-культурної парадигми освіти. Це закономірно, оскільки синтез мистецтв і літератури сприяє підвищенню не лише креативності особистості, а й загальнокультурного рівня українських школярів. У процесі літературно-творчої самореалізації на засадах синтезу з мистецтвом в учнів загальноосвітньої школи і, зокрема, старшокласників формуються власні стилі творчості, які потребують ефективної методики їх виявлення і педагогічно доцільного супроводу. Водночас, спеціальних досліджень, присвячених вирішенню проблеми формування у старшокласників інтересу до літературної творчості, ще немає. Особливий інтерес з методичного погляду становить використання структурно-логічних схем, сприятливих для формування індивідуальних стилів літературної творчості старшокласників.

Метою статті є визначення теоретико-методичних засад педагогічного супроводу літературної творчості старшокласників. Розробка на такій науковій основі конкретних методичних рекомендацій для вчителя-словесника сприятиме підвищенню ефективності самобутньої літературної творчості школярів. Методичний синтез літературної і мистецької творчості сприятиме розвитку і самореалізації особистісно-значущих життєвих компетентностей старшокласників. Для літературного самовираження учнів важливим є пошук власної особистісно значущої структурно-логічної схеми.

Існують різні підходи до застосування на уроці літератури структурно-логічних схем. На думку В. Андрусенко, такі схеми варто впроваджувати, проте ці схеми мають становити символічний код, який впливав би на емоційні почуття, тоді схема-символ дасть поштовх до активізації асоціативного мислення та інтеграції знань з різних галузей. [2]. Застосування структурно-логічних схем актуальне зараз, коли відбувається процес інтеграції знань, формування цілісного світогляду, характерного для первісного мислення людини, зумовленого потребами.

Потреба - це джерело і мотив активності людини. Індивідуальне літературне самовираження – це особистісно значуща структурно-логічна схема, з якої формується літературний стиль, сукупність особистісних конструкт у ставленні учнів до навколишнього світу. В основу структурно-логічних схем кожного особистісного стилю закладено потребу. Старшокласник керується певними потребами: духовними, пізнавальними, соціальними, потребою самовираження. Потребу самовираження через літературну творчість треба розглядати як особливий психологічний стан учнів, як суперечність між внутрішніми і зовнішніми умовами життєдіяльності. Потреба літературної творчості – це невідповідність або, навпаки, відповідність літературних вражень особистісно-значущій структурно-логічній схемі світосприйняття учня. Потреба літературної самоактуалізації – це прагнення реалізувати літературну обда-

* © Тименко В. М., 2012

рованість через структурно-логічну схему індивідуального стилю. Наприклад, уявлення про автора та його творчість для старшокласників відкриється повніше за умови, коли учень стане творцем цього відкриття. Старшокласник відкриває грані таланту митця, знаходячи зрозуміле: художні засоби, образи, символи. Водночас він «вирішує» етичні, естетичні, моральні, психологічні, філософські споконвічні проблеми людства. Тоді образи Мавки, Марічки, Марусі і Марії з класичних художніх творів набудуть сакрального значення. Старшокласники можуть зрозуміти задум автора через призму його твору та через власний вияв творчого задуму. На поставлені проблемні питання учні мають власне судження, вони також прагнуть створити свій літературний образ: міфологічний або реалістичний. Варто зазначити, що для виявлення структурно-логічної схеми індивідуального стилю літературної творчості старшокласників важливим є фактор учителя.

Очікуваний результат формування інтересу до літературної творчості буде за умови, якщо вчитель ставиться до старшокласника як до особистості, надає йому змогу самореалізуватися, враховує його можливості, досвід, здібності і, звичайно, інтерес. Проблема інтересу, стимулів діяльності була і є предметом дослідження соціологів: А.Г.Здравомислова, В.М.Іванчук, А.М.Сохора, В.О.Трипольського, В.С.Цукермана, психологів - Б.Г.Ананьева, Л.С.Виготського, Л.А.Гордона, О.М.Леонтьєва, П.М.Якобсона, педагогів - М.А.Верби, Л.Н.Когана, І.В.Логінової, С.П.Кудрявцевої. Але автори майже не торкаються методичної проблеми конструювання структурно-логічних схем індивідуального стилю, якими стимулюється формування інтересу старшокласників до літературної творчості. Тенденція до диференціювання загального поняття «інтерес» розвинена в дослідженнях В.Н.Липника, Т.М.Мілушевої, Ф.К.Савіної, В.О.Філіпової, І.Г.Шапошникової, які вивчали специфіку інтересу до різних навчальних предметів і його вплив на розвиток особистості школяра. Проте зазначимо, що вони глибоко не вивчали специфіку літературних інтересів старшокласників, зумовлену їхніми віковими потребами і структурно-логічними схемами.

Автори наукових праць наводять різні визначення сутності інтересу: вибіркова спрямованість людини, її уваги (М.Ф.Добринін), її думок, помислів (С.Л.Рубінштейн); активне пізнавальне (В.Г.Іванов, В.М.М'ясищев), емоційно-пізнавальне (Н.Г.Морозова) ставлення людини до світу.

У дослідженнях вітчизняних авторів виявлено умови та фактори, що впливають на інтерес учнів до навчання. Так, Г. І. Щукіна називає серед таких умов зміст навчального матеріалу, активну пошукову розумову діяльність учнів, навчальний процес на оптимальному рівні розвитку учнів, емоційну атмосферу навчання. Н. Г. Морозова виділяє такі умови: створення позитивних переживань, виховання свідомого ставлення до навчання, розуміння значущості літературного інтересу, але структурно-логічні схеми, як педагогічні умови, автор не зазначає. Низка авторів акцентує увагу на ролі спільної та колективної навчальної діяльності учнів у відновленні їхнього інтересу до навчання (Х. Й. Лийметс, Т. О. Матис, В. Ф. Моргун та ін.); визначають умови формування інтересу: оптимальне поєднання різних методів навчання (Ю. К. Бабанський), ситуації проблемного навчання (І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. М. Скаткін), рівень вимогливості учня (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська та ін.), специфічні задачі навчання в різних вікових групах (О. О. Бодальов, О. Д. Алферов, В. С. Ільїн, М. В. Матюхіна, Є. А. Шумилін та ін.), інтенсивність навчання (О. О. Леонтьєв, Г. К. Китайгородська, Г. М. Шемякіна та ін.). Але ці проблеми прямо не стосуються літературної творчості учнів.

Аналіз психологічної структури пізнавального інтересу (С. Л. Рубінштейн, Л. А. Гордон, О. М. Леонтьєв) привів до висновку, що це суто особистісне утворення, нерозривно пов'язане з потребами, в якому у цілісній органічній єдності представлені всі важливі для особистості процеси: інтелектуальні, емоційні, вольові. Вони можуть, на нашу думку, виявитися в особистісно значущих структурно-логічних схемах.

Отже проблема формування інтересу до літературної творчості з урахуванням структурно-логічних схем не отримала всебічного висвітлення та теоретичного обґрунтування в працях сучасних дослідників.

Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про наявність суперечностей: між творчою природою літературної діяльності і репродуктивним характером навчання літератури; естетизацією шкільної праці та недостатнім рівнем естетичних інтересів і творчої активності учнів у навчальному процесі. Розв'язання цих суперечностей, є актуальною проблемою методичної науки, оскільки створить умови для формування літературних інтересів учнів.

Літературна творчість неможлива без активної думки, тому найбільш значними є процеси мислення, але такі, які б вбирали в себе емоційні процеси, переживання, не залишаючи місця холодній розсудливості. Разом з тим, у літературному інтересі думка шукає виходу із труднощів, вона активна і спрямована на вирішення пізнавальних завдань, злита з вольовими процесами. У літературному інтересі знаходить своє вираження "думка-воля, думка-участь, думка-переживання", і це має для навчального процесу велику цінність. Розглядаючи весь навчальний процес як єдність зовнішнього і внутрішнього, вчитель має спрямувати зусилля на збудження в учнів таких істотних для літературної творчості процесів, як мислення, емоції, воля, які в органічному поєднанні й становлять основу літературного інтересу.

Визначаючи цінність літературного інтересу, слід звернути увагу і на те, що він передусім активізує всю літературну діяльність старшокласника в цілому і психічні процеси, які лежать в основі його індивідуального творчого стилю, зумовленого структурно-логічною схемою. Під його впливом активніше відбувається сприйняття, гострішим стає спостереження, активізується емоційна й логічна пам'ять, інтенсивніше розвивається художня уява, які зумовлюють пошук та здогадку.

Під впливом літературного інтересу діяльність учнів стає продуктивнішою. Їхні енергетичні ресурси, насичені творчим інтересом, сприяють тривалішому й інтенсивнішому проходженню, а успішна літературна діяльність, в свою чергу, зміцнює літературний інтерес. Але, на нашу думку, для виникнення літературних інтересів необхідним розроблення є методики формування особистісних структурно-логічних схем, індивідуальний стиль літературної творчості старшокласників.

Розглядаючи умови формування інтересу учнів до навчання, ми встановили об'єктивну залежність їх впливу на навчальну діяльність учнів і на окремі сторони їхньої мотиваційної сфери (значення навчання, мотиви, мета, емоції).

Процес і результат формування інтересів учнів пов'язані з активністю їхньої літературної діяльності, а діяльність, у свою чергу, зумовлена особистісними структурно-логічними схемами.

Важливе значення для формування літературних інтересів має міжособистісне спілкування старшокласників. Взаємозбагачення учнів при спілкуванні приводить до виникнення нових і зміцнення наявних інтересів, можливостей самовираження у колективі, взаємодопомоги учнів. Все це підтримує інтерес до діяльності, сприяє його розвитку. Фактор відношень, викликаних спільною літературною творчістю, створює численні зв'язки предметної основи навчання зі змістом, процесом і результатом діяльності, з вчителем та учнями, учнями між собою. Усі ці зв'язки є істотними для розвитку літературних інтересів учнів, якщо вони ґрунтуються на особистісних структурно-логічних схемах індивідуальних стилів творчості.

Запровадження в навчальний процес комплексу різних видів діяльності — пізнавальної, ігрової, практичної, художньої, у їхньому взаємозв'язку сприяє просуванню учнів у процесі зміни характеру літературної діяльності: від виконавського — до пошуково-творчого і творчого, оскільки за цих умов формується система внутрішніх зв'язків. Специфіка розвитку

літературних інтересів учнів і зміна характеру їхньої діяльності полягає в цьому випадку у зверненні до предметної сфери, в якій у різних учнів, звичайно, виявляються й свої індивідуально-стильові відмінності, зумовлені структурно-логічними схемами. Учні, які краще володіють засобами літературної діяльності, мають глибші знання, вищий рівень розвитку літературних інтересів, збагачують ними однокласників, стимулюють їхній інтерес до літературної творчості.

Окрім структурно-логічних схем як методу формування літературних інтересів старшокласникам необхідно дотримуватися логіко-психологічної послідовності.

Так, важливим етапом для розвитку літературного інтересу є інтелект, емоція, здивування. Учитель на уроці літератури має можливість спонукати старшокласників до розуміння літературної проблеми чи навіть літературної ситуації. Учень починає творчо ставитися до світу і до життя в ньому. Цей момент – момент істини. Таке безпосереднє сприйняття світу потрібно розвивати в тих учнів, які схильні до самоусвідомлення, прагнуть пізнати своє внутрішнє «я» (екзистенціональний тип особистості). З часом і досвідом у окремих учнів, на нашу думку, сформується індивідуальний стиль з характерними ознаками таланту.

Важливо вдосконалювати організаційні форми літературної творчості. Підтримати інтерес до літератури як мистецтва слова можна під час проведення уроків з нетрадиційним змістом: урок-конкурс, урок-гра, урок-вистава, урок-дослідження, урок-захист проекту, урок-пошук тощо. Актуальною є робота із старшокласниками, схильними до літературної творчості, або тими, що виявляють обдарованість. Тому вчителю треба знати індивідуальні особливості учнів, їхні творчі здібності, щоб успішно розвивати їх, залучати старшокласників до участі в конкурсах літературної творчості.

Розвиток особистості учня спонукає застосовувати такі методи та прийоми, які допомагають по-різному моделювати навчальний процес на уроках літератури, але обов'язково з урахуванням особистісних літературних стилів. Ще одним напрямом такої роботи є мультимедійні технології. Мультимедіа – це скоординоване одночасне функціонування візуального й аудіорядів, використання фото- і кіноматеріалів, малюнків, схем тощо. Усе це має підпорядковуватися певній навчальній меті

Літературні знання, уміння і навички формуються у процесі систематичної роботи з художнім твором. Учні старших класів мають володіти відповідними уміннями: аналізувати літературні явища, самостійно розбиратися в будь-якому художньому творі, дати йому обґрунтовану оцінку, бути спроможними висловити власні думки, переживання у доступній формі самовираження.

Ті учні, які беруть активну участь у різних видах художньої діяльності (на уроках літератури використовуються різні засоби впливу: музика, образотворче мистецтво, риторика, мультимедійні технології, творчі проекти), пізнають радість пошуку творчості. Кожен учень знаходить для себе ту особистісно значущу сферу діяльності, яка викликає інтерес для втілення творчого задуму. Відтак вони самостійно складають сценарії літературних вечорів, пишуть вірші-характеристики улюблених героїв, готують дописи до шкільної літературної газети. Такі філологічні і літературно-творчі збутки – вияв індивідуальності, самостійності старшокласників.

В експериментальному навчальному закладі, Бориспільському ліцеї «Дизайн-освіта» ім.П.Чубинського, вивчення літератури організовано як творчий процес, під час якого в учнів розвиваються літературні інтереси, активна розумова діяльність, творчі здібності. Ми розглядаємо творчу діяльність учнів як таку, що сприяє розвитку цілого комплексу якостей, властивих творчим особистостям: самостійності у виборі знань, працелюбності, вмінню добирати матеріал. Результатом цих якостей повинен стати кінцевий продукт творчої діяльності. Ми навчаємо учнів «бачити» художній твір, розуміти його, відчувати майстерність художника, насолоджуватись умінням письменника проникнути в душу людини,

музикою мови, гармонійною цілісністю мови і на основі цього творити своє власне судження про твір та проблеми, підняті в ньому, відчувши стиль письменника, створити власний оригінальний твір.

Літературний образ – це своєрідний код, символ, концепт, створений з допомогою ustalених структурно-логічних схем. На думку психологів, найбільша кількість інформації передається кодом ідей та символів. На нашу думку, у старшокласників уже вироблений креатив на сприйняття того чи іншого образу, думки, події тощо, тому літературні твори впливають через органи чуття: зорові образи, слухові, дотикові, смакові, запахові.

Якщо діяльність словесника не обмежується суто раціональним світосприйманням, він звертається до використання інноваційних технологій, які ґрунтуються на символічному інтуїтивному сприйманні художнього твору. Вдаючись до аналізу символічних деталей, можна спробувати проникнути у надраціональні, позаемпіричні обшири „світу в собі” та піднятися на інтерпретаційний рівень.

Літературний твір потрібно сприймати цілісно, але починати сприймання з етапу здивування. Учні «будують» схеми, моделі, створюючи певний асоціативний образ, який допомагає розкрити суть теоретичного матеріалу й спонукає до творчості їх самих.

Зміст художнього тексту трактується, сприймається, відповідно й аналізується з урахуванням досвіду та рівня компетентності старшокласників, але без етапу здивування інтерес до літературної творчості формувати проблематично. Методичні рекомендації, підручники з критичними «натяками» відволікають старшокласника від формування власної думки, яка зумовлена структурно-логічними схемами. Як показує педагогічна практика, учні самостійно можуть визначити проблему твору, виправдати чи осудити персонажа, висловити свої філософські думки. З цього погляду варто забезпечити учнів тим арсеналом завдань і вправ, які стимулюватимуть їх творчу активність. В окремих старшокласників настільки розвинена просторова уява, що у побудові твору вони можуть помітити архітектурний ансамбль, а прослухавши музичний твір, який співзвучний з настроєм твору, що вивчається, здатні створити власний самобутній художній твір.

Значущими для формування літературних інтересів є організаційні форми занять. Філософія літературної творчості найповніше виявляється у нетрадиційних уроках. Дидактична гра – один із засобів інтелектуального, емоційного, морального й естетичного розвитку. Варто надати старшокласникові можливість спробувати свої сили у ролі режисера, оператора, постановника, кліпмейкера, художника-декоратора і можна побачити, як учні доскіпливо проаналізують літературний твір.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної середньої школи//Освіта України.-2004-20 січня – С. 2
2. Андрусенко В. До проблеми викладання літератури в сучасній школі «Дивослово» №12, 1999р.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : Монографія. – К.,:1998р, 199 с
4. Загальна психологія: Підручник для студентів вищ. навч. закладів/ За загальною редакцією акад. С.Д.Максименка. – К.:Форум, 2000. –543 с
5. Нікітін Б.П.Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. –1991.-№7
6. Цимбалюк Л.М. Формування особистісного ставлення старшокласників до художнього твору у процесі вивчення української літератури у старших класах //Зб. наукових праць. – К.: КДПІ. – 1990. – С.111-115.

The article deals with the problem of structure – logical method of the Ukrainian literature course studying in high classes of the secondary school.

Key words: literature activity, literature inteuest, structure-logical chems, needs.

УДК 372.4

Фролова Л. А., Сюсюкина И. Е.*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим сегодня всё более востребованными становятся результаты обучения не в виде конкретных знаний, умений, навыков, которыми должен владеть ученик, а в виде общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, обеспечивающих такую ключевую компетенцию образования как умение учиться.

Изучение психологической, педагогической, методологической литературы по находящейся в центре нашего внимания проблеме показало, что вопросы, связанные с анализом и развитием умения учиться, традиционно поднимаются исследователями в контексте обсуждения проблем учебной деятельности. Достижение умения учиться в этом понимании предполагает самостоятельное эффективное выполнение учебной деятельности. Как известно, ведущая роль в учебной деятельности принадлежит учебным умениям, благодаря которым ученик познает объективную реальность, обогащает свой опыт, овладевает средствами воздействия на окружающую действительность.

Наиболее перспективным направлением развития современного начального общего образования признано формирование общеучебных умений и навыков учащегося, овладение которыми открывает возможности для широкой ориентации обучающегося в различных предметных областях, обеспечивает потребность личности к непрерывному саморазвитию и самообразованию на протяжении всей жизни.

Специфика общеучебных умений проявляется в том, что они носят общенаучный характер и являются универсальными способами получения и применения знаний, в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной области познания (И.Я. Лернер, Н.И. Лошкарева, В.В. Краевский, А.В. Усова и др.). Данный факт доказывает правомерность использования современной наукой в качестве термина «общеучебные (обобщенные) умения и навыки» синонимичных ему понятий «общепознавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия», «метапредметные действия» и «универсальные учебные действия».

То есть достижение умения учиться обеспечивается благодаря овладению учащимися универсальными учебными действиями, формирование которых у младших школьников является одним из приоритетных направлений российской системы образования.

Под «универсальными учебными действиями младших школьников» мы понимаем совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию.

Проблеме формирования универсальных учебных действий младших школьников в Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [5] уделяется особое внимание. Однако их целенаправленное формирование требует создания в образовательном процессе начальной школы совокупности определенных условий, отвечающих требованиям ФГОС НОО.

* © Фролова Л. А., Сюсюкина И. Е., 2012

Значимость и актуальность заявленной темы состоит в том, что, несмотря на наличие научных и практических разработок, посвященных проблеме перехода российской школы на новый Федеральный государственный образовательный стандарт, мы столкнулись с недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения, позволяющего учителю начальных классов успешно формировать универсальные учебные действия младших школьников. Между тем, у учителя начальных классов при реализации государственного стандарта могут возникнуть трудности при освоении новой системы требований к структуре основной образовательной программы; при овладении учебно- и информационно-методическими ресурсами, необходимыми для успешного решения задач ФГОС НОО; при разработке контрольно-измерительных материалов для диагностики предметных, метапредметных и личностных результатов учебных достижений младших школьников; а также при реализации условий эффективного формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Необходимость в разработке условий, благоприятствующих формированию универсальных учебных действий младших школьников при реализации нового Федерального государственного образовательного стандарта НОО, обнаружилась сравнительно недавно. Однако предпосылками для их разработки являются научно-обоснованные теории ведущих ученых по следующим направлениям:

- теория учебной деятельности (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Репкин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.);
- теория личностно-ориентированного обучения (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.);
- теория развивающего обучения (А.Б. Воронцов, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков и др.);
- теория алгоритмизации и технологизации обучения (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Л.Н. Ланда, В.М. Монахов, Г.К. Селевко и др.);
- теория формирования творческого мышления учащихся (А.В. Брушлинский, В.И. Загвязинский, А.З. Рахимов, В.П. Ушачев и др.);
- теория формирования общеучебных умений (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, Л.Е. Журова, А.А. Люблинская, А.В. Усова, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Г.А. Цукерман и др.);
- теория формирования и развития универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова и др.);
- психолого-педагогическая концепция оценочной теории (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, А.Б. Воронцов, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина и др.);
- теория здоровьесберегающего обучения (Н.М. Амосов, А.И. Белов, В.В. Колбанов, В.Ф.Паламарчук, Л.Г. Татарникова и др.).

Исходя из того, что приоритетным направлением нового образовательного стандарта является формирование универсальных учебных действий школьников, то основополагающее значение для исследования имеют основные идеи и положения личностно-деятельностного (Ш.А. Амонашвили, В.А. Беликов, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.З. Рахимов, В.В. Сериков и др.), интерпретирующие процесс обучения как целенаправленную деятельность учащегося; уделяющие особое внимание интеграции уникального и неповторимого субъектного опыта ученика, сложившегося в его реальной жизнедеятельности на основе усваиваемых научных понятий; обеспечивающие широкие возможности учащегося для овладения компетентностями личности, для развития способности и готовности к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию; *компетентного подхода* (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.), отражающие способность и готовность ученика использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальных жизненных ситуациях; *системного подхода* (С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.), позволяющие рассматривать исследуемый процесс как процесс, находящийся и функционирующий в системе отношений с другими структурами; и *понятийно-*

синергетического подхода (Е.Н. Рашикулина и др.), рассматривающие исследуемый процесс как теоретико-методологическую стратегию, системообразующей основой которой является идея формирования и развития научных понятий младших школьников и педагогов на основе дополнительности природосообразного и культуросообразного, с учетом самоорганизации, саморазвития мышления.

Несмотря на наличие научных и практических наработок по интересующему нас вопросу, нерешенным аспектом проблемы до сих пор остается вопрос реализации условий формирования универсальных учебных действий младших школьников.

Для теоретического обоснования условий мы должны уточнить, что понимается под таковыми.

Понятие условия определяется в науке различным образом. С философских позиций условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета.

В психологическом и педагогическом плане категория «условие» рассматривается часто как видовая по отношению к родовым понятиям «среда», «обстоятельства», «обстановка» (В.И. Андреев, В.А. Беликов). А.Я. Найн определяет педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, приемов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [2, с. 44-50].

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой условия рассматриваются как совокупность внешних объектов и внутренних особенностей, определяющих существование, функционирование, развитие и эффективное решение поставленной проблемы [4].

Важно то, что в аспекте педагогических исследований постановка цели выделения условий тесным образом связана с определением предмета исследования, в нашем случае это формирование универсальных учебных действий учащихся на уроках литературного чтения. Поэтому речь должна идти о внешних и внутренних обстоятельствах, которые сознательно создаются в образовательном процессе начальной школы и обеспечивают переход обучающихся на более высокий уровень сформированности обобщенных способов действий [1].

Цель настоящей статьи – обозначить условия формирования универсальных учебных действий младших школьников и показать возможные пути реализации этих условий на уроках литературного чтения в 3 классе при изучении художественных произведений.

Заметим, что при разработке условий формирования универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения мы руководствовались требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального образования, сформулированными в ФГОС НОО.

Требования к планируемым результатам обучения учащихся начальных классов представлены в стандарте личностными, метапредметными и предметными результатами.

1. *Личностные результаты* включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию.
2. *Метапредметные результаты* содержат приобретенные учащимися регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия.
3. *Предметные результаты* предполагают опыт деятельности школьников по получению нового знания [5, с. 6].

Необходимым условием формирования универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения в 3 классе является реализация специальных упражнений, направленных на:

- развитие мотивации чтения рассказа (с этой целью на этапе работы с текстом до чтения могут быть использованы следующие задания: Кто автор произведения? Знакомо ли вам это имя? Можно ли по названию предположить, о чем этот рассказ, кто главный герой?);
- развитие понимания прочитанного через диалог с автором, при этом развивается умение задавать вопрос автору по ходу чтения и находить ответ в тексте, а также с опорой на текст определять значения слов;
- развитие умения работать с планом рассказа.

Констатирующий этап был направлен на выявление умения прогнозировать содержание текста; определять жанр до чтения текста; объяснять значение слов с опорой на текст; умение вести диалог с автором в ходе чтения; озаглавить прочитанную часть.

Ниже представим критерии, показатели и уровни сформированности универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения, которые были использованы на этом этапе.

Таблица 1

**Критерии, показатели и уровни формирования УУД младших школьников
на уроках литературного чтения**

Критерии	Показатели	Уровни	
		высокий	средний
Мотивация к чтению	Умение прогнозировать содержание текста	Умеет определить содержание текста по разным признакам	Умеет определить содержание по одному признаку
	Умение определить жанр до чтения текста	Умеет определить жанр текста полностью	Неточно определяет жанр текста
Понимание прочитанного	Умение объяснить значение слов с опорой на текст	Объясняет значение 4 и более слов	Объясняет значение 2 – 3 слов
	Умение вести диалог с автором в ходе чтения	Умеет задать 3 и более вопросов автору текста	Умеет задать 2 вопроса автору текста
	Умение озаглавить прочитанную часть	Умеет озаглавить часть в соответствии с темой и главной мыслью части	Неточно озаглавливает часть в соответствии с темой текста или главной мыслью части

Экспериментальное обучение проводилось на базе 3 «а» класса в МОУ «СОШ № 64» г. Магнитогорска Челябинской области.

Ниже представим работу с текстом при изучении рассказа «Неслышимка» (рассказ старого ученого) В. Бианки в 3 классе по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «В одном счастливом детстве», которая была организована нами в три этапа.

Первый этап был посвящен работе с тестом до чтения.

Учащимся 3 класса были заданы следующие вопросы:

- Кто автор? Знакомо ли вам это имя? (Виталий Бианки)
- Какое по жанру произведение будем читать? Как догадались? (рассказ – это произведение, которое описывает небольшое событие в прозе).
- Прочитай название текста, и выскажи предположение, о чем этот рассказ. (Неслышимка, это название чего или кого – либо, и о нем и пойдет речь в этом рассказе).

На втором этапе была организована работа с текстом в ходе чтения.

Изначально была проведена беседа по первой части. Для этого были заданы следующие вопросы:

- Какие вопросы ты задашь автору, Виталию Бианки, по первой части рассказа? (Почему дедушка не поверил внучке? Почему внучка рассердилась? Почему птичка не улетит?).
- Объясни значение слов, которые встречаются в тексте 1 части: исподволь, опушка леса, разевает (значение слов объясняем, опираясь на текст).

Исподволь – постепенно, не сразу; опушка леса – край леса; разевает – открывает широко рот.

- Озаглавь первую часть.
(Фантазерка)

Перед чтением второй части дети высказывают предположения о том, как будут развиваться события дальше.

Беседа по второй части была организована следующим образом:

- На какие вопросы ты можешь найти ответы во второй части рассказа? (Почему перестали петь птицы? Чем был поражен дедушка? Кто затрещал дробно, громко?)
- Объясни значение слов: шквал, хлынул дождь, пожня.

Шквал – внезапное и непродолжительное усиление ветра; хлынул дождь – внезапно и быстро; пожня – заливные луга.

1. Озаглавь вторую часть. (Тишина)

После высказывания предположений о содержании третьей части и её чтения была проведена беседа по третьей части:

- Попробуйте сформулировать вопросы к третьей части рассказа (Что абсурдного заметил герой? Что испугало птичку?)
- Объясни значение слов: абсурд, повадка, тревога.

Абсурд – бессмыслица, нелепость; повадка – привычная манера поведения; тревога – сильное душевное беспокойство.

- Озаглавь третью часть рассказа. (Камышовка – сверчок)

В работе с текстом после чтения школьникам было предложено раскрыть главную мысль рассказа «Неслышимка».

Дети пришли к выводу, что главная мысль рассказа состоит в том, что как бы много мы не знали, все же нам не все известно. Это подтверждает пословицу: «Век живи, век учись».

После проведения экспериментального обучения мы убедились в эффективности реализованных условий, поскольку у младших школьников сформировались личностные результаты обучения: ученики научились различать основные нравственно-этические понятия, оценивать свои и чужие поступки, анализировать чувства окружающих. Результатами сформированности регулятивных универсальных учебных действий стало умение планировать чтение художественного произведения, выстраивать последовательность необходимых операций при изучении текста, оценивать доказательства и рассуждения одноклассников. Сформированность у младших школьников познавательных универсальных учебных действий проявилась в умении сравнивать героев, их поступки, находить нужную информацию в тексте. В умениях младших школьников выявить основную мысль в тексте, озаглавливать части, пересказывать текст, описывать героев, их внешность, мотивы поступков проявился коммуникативный компонент универсальных учебных действий.

Таким образом, в настоящей статье изложены суждения, отражающие нашу позицию в отношении условий, способствующих эффективному формированию личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Список использованной литературы

1. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности: сборник научных трудов. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – С. 69 – 73.
2. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44 – 50.
3. Сюсюкина, И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Е. Сюсюкина; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 24 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373.

УДК: 373.5.016:821.161.2.09

Шевченко З. О.*

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТТЯХ

Стаття присвячена проблемі використання діалогу культур у процесі викладання української літератури в основній школі, ролі і функціям літературних факультативів у розв'язанні проблем, особлива увага приділяється питанню мистецького контексту у вивченні літератури.

Ключові слова: діалогізм, діалог культур, літературний факультатив, мистецький контекст.

Мета шкільної літературної освіти – прилучити учнів через розвиток читацького інтересу до кращих літературно-мистецьких надбань людства.

Зміна соціальних чинників суспільного розвитку на культурні, пов'язані з цінностями особистості та діалогу, диктує новий підхід до аналізу національної культури, що зумовлює діалогічний метод вивчення культури, зокрема літератури, яка входить складовою до неї.

На початку ХХ ст. дослідження проблеми діалогу стало провідним у низці філософсько-естетичних учнів: у працях Г. Марселя, К. Ясперса та інших представників екзистенціально-філософської думки, а також у працях М. Бахтіна, А. Ухтомського. У наш час цю тему порушили В. Біблер, М. Каган, а також учені-методисти Г. Токмань, Л. Мірошниченко, О. Ісаєва та ін.

Діалогізм як наукове поняття передбачає створення нового типу рефлексії на основі діалогу – ставлення до Іншого як до «Ти». Дослідження проблеми діалогізму насамперед пов'язане з роботою німецького філософа М. Бубера «Я і Ти».

Основою його вчення постає діалог, який розглядається як сутнісна характеристика буття людини. На думку М. Бубера, людина нічого не може сказати про себе, не порівнюючи себе з іншою, вона знаходить власну сутність лише в процесі співвіднесеності себе з іншими людьми. Ідея абсолютної рівнозначності «Я» і «Ти» – головна в його філософських поглядах. Водночас М. Бубер наполягає на тому, що «Я» і «Ти» не зливаються, бо це б призвело до припинення їхнього зв'язку: для кожного з партнерів діалогу шлях до самого себе є не коротким, а навпаки, довгим, що проходить через партнера і через світ.

М. Бахтін стверджує, що природа самого людського буття діалогічна. При цьому єдино адекватною формою словесного вираження її є незавершений діалог.

М. Бубер і М. Бахтін, йдучи різними траєкторіями думки, відкривають у своїх пошуках один і той самий феномен діалогічної свідомості, котрий у творчості кожного з них виявляє свої основні ознаки. Обидва вчені висувають діалогічність як універсальний філософський принцип, який реалізується не лише в галузі словесної культури, але і як визначення цілісного людського буття в його екзистенціальному аспекті.

Представником концепції міжкультурної комунікації є В. Біблер, у центрі досліджень якого перебуває саме діалог у термінологічно точному значенні – як зіткнення різних логосів, логік, теоретичних позицій.

Ключовим поняттям у творчому доробку науковця є діалог культур. Важливо зазначити, що культура в певному контексті може «примирити» чи синтезувати діяльність окремих своїх представників, оскільки кожна культура вичерпно визначає смисли і зміст так, що в межах однієї культури не залишається ніякої недомовленості. Лише в постійній суперечці з іншими кожна культура визначає свої власні змісти й смисли. В. Біблер виділяє поняття діалогіки – діалогу логік чи «логіки початку мислення». У його розумінні діалог як визначення мислення є предметом діалогіки. Вчений вважає, що мислення завжди є діалогічним, оскільки мислити

* © Шевченко З. О., 2012

– значить розмовляти із самим собою, значить звертатися до самого себе, виявляти певні труднощі цього процесу.

У центрі філософської теорії спілкування М. Кагана лежить міжсуб'єктна взаємодія, тобто діалог. Обов'язковим елементом структурної моделі спілкування учений називає соціокультурне середовище у його взаємозв'язку з процесом спілкування.

У філософській літературі культура трактується як «вічний діалог» різних «голосів», різних історичних суб'єктів історії. Згідно з цією позицією, життя кожної культури є ніщо інше, як її діалог з іншими культурами.

Спілкування культур може у низці випадків розглядатися і як саме спілкування, і як внутрішній діалог між іншими культурами, які потребують взаємних контактів.

О. Потєбня у своїх працях звертає увагу на діалогічну природу сприйняття слова, а його послідовник Д. Овсянко-Куликовський розглядає читача як особистість, як, сприймаючи витвір мистецтва, має бути «художником у мініатюрі», адже осягнення і розуміння будь-якого твору мистецтва – це активний розумовий процес, який потребує певної творчості.

Література, інші види мистецтва, читач, слухач, творчість і сприймання, власне, живуть потребою одне в одному. Людина як учасник мистецького процесу немов би матеріалізує і втілює соціальні, естетичні запити, які виробляються суспільством у певний проміжок часу.

В умовах реформування сучасної шкільної освіти вчені вирізняють культурологічну гуманітарну модель, де і вчитель, і учень, і зміст навчального предмета мають характер спілкування «на рівних», тобто характер діалогу.

Найбільше це стосується літературної освіти, оскільки діалогічною є сама природа предмета. Як складова художньої культури, література знаходиться у постійному і складному взаємозв'язку і взаємодії з іншими видами мистецтва.

Як зазначалося вище, сприйняття художнього твору також має діалогічний характер. Виявлення закономірностей цього процесу, керування ним – найважливіше завдання методики викладання літератури і саме ідея діалогу може бути досить перспективною. Опертя на діалог мистецтв сприяє осягненню вербального мистецтва як на рівні окремого виду, так і на рівні конкретного художнього твору. Діалог мистецтв може стати основою системи літературної освіти, її змістом і формою на всіх етапах і рівнях вивчення літератури. Саме про це йдеться у нових документах – затвердженій МОНМС України Концепції літературної освіти і Державному стандарті базової і повної середньої освіти, затвердженому Кабінетом міністрів України.

Ідея діалогу мистецтв, акумулюючи в собі основні проблеми літературної і ширше – загальнокультурної освіти і виховання, може стати системоутворюючою в цьому процесі, виявляючи особистісне начало в мистецтві і реципієнті як особистості, що формується. Все це обумовлює створення культурологічної гуманітарної моделі літературної освіти.

Осягнення літератури в її діалогічних зв'язках з іншими видами мистецтва – завжди шлях до автора, об'єктивного смислу творчості і одночасно – шлях до себе, до власного «Я», яке створюється у кожний момент спілкування з мистецтвом. У такій системі літературної освіти учитель постає в ролі організатора діалогів, які реально завжди існували в історії розвитку мистецтва, діалогів, які здійснюються у свідомості реципієнта, формують в них усвідомлення своєї причетності до літературного життя, художньої культури в цілому.

Індивідуалізація навчання на сучасному етапі реформування освітньої системи висунула на порядок денний питання якісної підготовки учнів основної школи, випускники якої мають обрати подальший профіль навчання в старшій школі. Це питання особливо гостро стоїть у викладанні гуманітарних предметів, зокрема української літератури. Серед нових концептуальних принципів літературної освіти і визначається вивчення літератури в контексті розвитку культури і мистецтва. Література як мистецтво слова є важливою складовою духовної культури людства, тому цілком доречно розглядати літературні твори в контексті загального культурного розвитку на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою, кіно, іншими видами мистецтва, що є важливим для формування світогляду і загальної культури учнів. Культурологічний

принцип забезпечує розширення кругогляду учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу і людства.

В. Знаков виділяє основні напрями підходів до розв'язування проблеми плекання в учнів духовної культури, серед яких – прилучення до загальнолюдських цінностей, діалог людини із собою, що спрямовує її до добра, самовдосконалення, а також принцип саморозвитку і само-реалізації. Найпродуктивніше ці напрями можна реалізувати не лише на уроці літератури, який має свої обмеження, а на заняттях курсів за вибором, складовою яких є факультативи, які найчастіше використовуються в основній школі, зокрема, в 8 – 9 класах загальноосвітньої школи.

Основна мета факультативів з літератури, не порушуючи цілісності базової програми, доповнити її з метою задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів кожного учня.

Серед завдань літературної освіти в основній школі важливе місце посідає розвиток умінь сприймати літературний твір як явище мистецтва, формування читацької культури, творчих здібностей, критичного мислення тощо. Одним з важливих умінь, яким мають оволодіти учні 8 – 9 класів, є уміння визначати специфіку літературного твору у взаємозв'язку з художніми творами інших мистецтв, що найефективніше можна забезпечити на факультативних заняттях. Саме варіативна частина, зокрема факультатив з літератури, значно розширює свободу творчості як учителів, так і учнів, розвиває інтерес до літератури як виду мистецтва, зрештою дає змогу учневі самореалізуватися і самовизначитися в освітній траєкторії. Необхідність упровадження літературного факультативу обґрунтовується неузгодженістю між інваріантною і варіативною складовими навчального плану, неможливістю оптимально забезпечити реалізацію культурологічної лінії на уроках української літератури (згідно з Концепцією літературної освіти), недостатньою підготовкою учителів у галузі знань різних видів мистецтв. Йдеться про зв'язки, взаємовплив, взаємозбагачення їх у взаємодії, що підкреслює, а не підміняє своєрідність, специфіку кожного виду мистецтв. Тоді можна виявити переваги кожного з видів мистецтва і змогу довести, що художня література конкретніша, ніж музика, і динамічніша, ніж живопис тощо.

Розроблення факультативного курсу «Загальнокультурний контекст вивчення української літератури в 8-9 класах» передбачає реалізацію компетентнісного підходу – спрямованості навчально-виховного процесу факультативних занять на досягнення достатнього рівня сформованості в учнів загальнокультурної компетентності. При цьому важливим є врахування таких факторів: ступінь інформованості учня в галузі літератури та інших видів мистецтв; потреба і здатність звернення до різних видів мистецтв у процесі читання і аналізу літературного твору і навпаки; здатність комплексно сприймати різні види мистецтв і розрізняти їх діалогічні зв'язки чи просте ілюстративне з'єднання художніх явищ; здатність учня трансформувати слово в зорові, слухові та інші асоціації, що є основою сприйняття художнього тексту в діалозі з іншими видами мистецтв; потреба виразити особистісні враження від спілкування з певним мистецьким твором усно чи письмово.

Надзвичайно важливим є емоційний відгук учня на діалогічний зв'язок різних видів мистецтв, який може виявлятися на різному рівні: репродуктивному (прийняття позиції учителя, підручника, навчального посібника, критичної статті), аналітичному (висловлення своїх міркувань, оцінних суджень, мотивації використання інших видів мистецтв), синтезуючому (осмислення характеру діалогу мистецтв: художній напрям, течія в межах певної культурної епохи).

Крім формування відповідних умінь учнів вивчати літературний твір у діалозі з іншими видами мистецтв, факультатив сприяє розвитку літературно-творчих здібностей учнів, уміння виразити своє сприйняття літературного твору засобами інших видів мистецтв, виразним читанням, акторською грою, художньою ілюстрацією, складанням кіносценарію, підбором музичного твору як супроводу літературного тексту тощо.

Успішна реалізація системи впровадження діалогу мистецтв у шкільну літературну освіту залежить від професійної підготовки учителя-словесника. Загальновідомо, що випускники філологічних факультетів педагогічних вишів не одержують повноцінних знань з естетики, різних видів мистецтв і опиняються безпорадними, коли доводиться використовувати мистецтво, як контекст у вивченні літератури. Все це вимагає перегляду змісту навчальних дисциплін у вишах та інститутах післядипломної підготовки вчителів-словесників.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного искусства / М. М. Бахтин // Искусство. – М. 1986. – 445 с.
2. Библер В. С. Школа диалога культур / В. С. Библер // Кемерово. 1993. – 415 с.
3. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер // Квинтэссенция. Философский альманах. – М. 1992. – Политиздат. – 296 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский // Педагогика. – М. 1987. – 345 с.
5. Знаков В. В. Психология понимания / В. В. Знаков // Издательство Института психологии РАН. – М. 2005. – 430 с.
6. Колотилова Н. А. Діалог: логіко-філософський аналіз: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.06 / Н. А. Колотилова. – 1999. – 176 с.
7. Культурологія (Українська та зарубіжна культура) / За ред. М. М. Заковича // Знання. – К. 2007. – 565 с.
8. Леонтьев Д. А. Художественная компетентность как характеристика личности / Д. А. Леонтьев // Тезисы докладов международного симпозиума. – Перм. 1997. – ПГИИК. – С. 67-69.
9. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством / В. Г. Маранцман // Література в школі. – 1998. - № 8. – С. 91-99.
10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка // Освіта України. – К. 2008. – 272 с.

This article is devoted to the problem of the dialogue using in the school studying of Ukraine literature in the secondary school, function and role of the school facultative in deciding of the task. Especially attention is devoted to the art context of the literature studying.

Key words: *dialogue, culture dialogue, literature facultative, art context.*

УДК 37.091.26:[37.016:811.111]

*Штельмах О. В.**

АНАЛІТИКО-ПОШУКОВИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті наводиться та аналізується аналітико-пошуковий етап експериментальної перевірки організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури.

Ключові слова: *моніторинг, навчальна програма, методи емпіричного та практичного дослідження, анкетування, факультатив*

З метою апробації організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови було розроблено експериментальну програму організації дослідження, яка умовно була розподілена на три основні етапи – аналітико-пошуковий, експериментально-інформаційний та рефлексивно-узагальнювальний.

* © Штельмах О. В., 2012

Загальна технологічна характеристика проведення дослідно-експериментальної роботи складалася нами на дослідженнях З.Абасова, В.Беспалько, К.Гуревич, В.Кальней, Т.Лукіної, О.Майорова, І.Підласого, З.Рябової, В.Селіверстова, А.Тайджемана, С.Шишова та багатьох інших.

Зупинимось на розгляді першого етапу дослідно-експериментальної роботи; проаналізуємо та узагальним доробку даного етапу дослідження.

Метою нашого дисертаційного дослідження була апробація організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури.

Під час організації експериментального навчання були визначені завдання, реалізація яких сприяла досягненню мети дослідно-експериментальної роботи:

- вибір експериментальних груп для педагогічного експерименту;
- вияв відношення, очікувань та пропозицій досліджуваних стосовно моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури;
- визначення методів дослідження;
- перевірка правильності вибору організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури;
- розкриття потенціалу старшокласників та формування їхньої готовності до проходження ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури;
- розробка робочої програми спецкурсу «Літературний процес ХХ століття: течії, напрями та тенденції» з зарубіжної літератури та робочої програми факультативу з англійської мови «American English».

На аналітико-пошуковому етапі нами вивчалася література з теми дослідження та генеза дослідження; було сформульовано мету, завдання та робочу гіпотезу дослідження; було означено поняттєво-термінологічний апарат; було забезпечено наукове співробітництво зі старшокласниками, педагогами та батьками учнів; було підготовлено педагогічні колективи до діяльності в режимі експерименту.

Для перевірки припущень нами застосовувалася система методів емпіричного та практичного дослідження, які об'єднують у собі загальнонаукові та спеціальні методи, але їм передували й інші емпіричні методи:

- діагностичний метод: ознайомлення із загальнонауковими та психолого-педагогічними літературними джерелами стосовно теми дослідження;
- прогностичний метод: спостереження, бесіда, анкетування, опитування старшокласників, батьків школярів та вчителів;
- праксиметричний метод: вивчення та узагальнення психолого-педагогічного досвіду та аналіз власних спостережень із проблеми дослідження.

Під час аналізу літературних джерел нами основну увагу було приділено вивченню:

- психолого-педагогічних, соціально-історичних та географічних передумов становлення моніторингу навчальних досягнень старшокласників;
- нормативних документів загальноосвітнього навчального закладу (програми та навчальні плани, критерії та завдання для оцінювання навчальних досягнень старшокласників);
- посібника для старшокласників «Англійська мова. Тренувальні вправи», який містить тренувальні тестові зошити, що повністю відповідають існуючій специфікації ЗНО;
- публікацій науковців, у яких висвітлюються проблеми, перспективи моніторингу навчальних досягнень старшокласників та представлені загально педагогічні моменти його проведення.

З метою перевірки висунутих у процесі дослідження та сформульованих у гіпотезі припущень було здійснено педагогічний експеримент, який проводився на базі Криворізької педагогічної гімназії, Центрально-міської гімназії (м. Кривий Ріг), Криворізької гімназії № 91, Криворізьких середніх загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 26, № 95, № 103, № 114, спеці-

алізованої ЗОШ № 71, № 20 з поглибленим вивченням німецької мови, № 107 з поглибленим вивченням іноземних мов, № 74 з поглибленим вивченням суспільно-гуманітарних дисциплін, загальноосвітньої школи № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Кривого Рогу, Казанківських середніх загальноосвітніх шкіл № 1, № 2 Миколаївської області. Різними видами дослідної роботи було охоплено 288 учнів, 560 батьків та 37 вчителів з різним педагогічним стажем. Вибір експериментальних груп, учителів здійснювався методом випадкового добору.

У перебігу констатувального експерименту нами було проаналізовано навчальні плани та програми для 11 класу загальноосвітнього навчального закладу, навчально-методичну документацію, навчально-методичні посібники для проведення ЗНО. Нами було проведено спостереження; організовувалися бесіди та опитування учнів та вчителів; вивчено підходи до оцінювання навчальних досягнень старшокласників відповідно до різнорівневих завдань.

Перебіг констатувального експерименту передбачав відвідання підсумкових уроків з тем, коли вчителями проводився внутрішньо шкільний поточний моніторинг з англійської мови за зошитом, рекомендованим для використання у навчально-виховному процесі відповідно до програми, затвердженої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [2] та моніторинг із зарубіжної літератури за зошитом, рекомендованим для використання у навчально-виховному процесі відповідно до програми, затвердженої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [1].

Таким чином, під час констатувального експерименту методом письмового та усного опитування вчителів-предметників, старшокласників та їх батьків було вивчено їх відношення стосовно доцільності організаційно-педагогічних засад моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури. Відповідно, нас цікавили такі питання:

- 1) наявність моменту особистої спрямованості навчання під час вивчення англійської мови та зарубіжної літератури;
- 2) присутність стійкої позитивної навчальної мотивації старшокласників під час вивчення англійської мови та зарубіжної літератури;
- 3) факт чіткості мети та завдань моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури у навчальному процесі;
- 4) існуючий стан структурування навчальної інформації у формі комунікативної ситуації під час вивчення англійської мови та розвиток усного і писемного мовлення старшокласників з метою опанування старшокласниками вміннями і навичками аналізу та інтерпретації художнього твору у контекстуальній площині;
- 5) забезпечення освітнього середовища, яке об'єднує в собі психологічний комфорт, свободу навчальних дій та ситуації успіху учнів, що стимулює процес саморозвитку школярів на уроках англійської мови та зарубіжної літератури;
- 6) взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу під час моніторингової діяльності з англійської мови та зарубіжної літератури;
- 7) забезпечення учасників моніторингових досліджень науково-методичним інструментарієм з англійської мови та зарубіжної літератури.

У результаті опитування та бесід було з'ясовано, що особиста спрямованість навчання на вивчення англійської мови та зарубіжної літератури забезпечується здебільшого тісною співпрацею між вчителем та старшокласником і вимагає педагогічного досвіду від вчителів та прагнення самого старшокласника дізнатися щось нове. Окрім того, навчаючись у старших класах, учень уже має певні пріоритети у навчанні, тому завданням вчителя є підтримання позитивної навчальної мотивації старшокласника під час вивчення англійської мови та зарубіжної літератури. Здебільшого чіткість мети та завдань моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури у навчальному процесі є зрозумілою та роз'ясненою як вчителям-предметникам, так і самим старшокласникам. Щодо структурування навчальної інформації у формі комунікативної ситуації під час вивчення

англійської мови та розвиток усного і писемного мовлення старшокласників з метою опанування старшокласниками вміннями і навичками аналізу та інтерпретації художнього твору в контекстуальній площині, було виявлено, що саме цим видам діяльності приділяється на уроках англійської мови та зарубіжної літератури незначна увага, а іноді зовсім ігнорується через брак часу або відсутність аудіо- та відеоносіїв, поганої укомплектованості кабінетів іноземної мови у школах. Стосовно освітнього середовища, яке об'єднує в собі психологічний комфорт, свободу навчальних дій та ситуації успіху учнів, було з'ясовано, що у більшості випадків це залежить від рівня міжособистісних взаємин між вчителем та старшокласником. Відсутність взаємодії усіх суб'єктів педагогічного процесу під час моніторингової діяльності унеможливує проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури взагалі. Від забезпеченості учасників моніторингових досліджень науково-методичним інструментарієм з англійської мови та зарубіжної літератури залежить якість проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з даних дисциплін та об'єктивність отримання результатів моніторингового дослідження.

Подальший перебіг констатувального експерименту передбачав проведення анкетування старшокласників, їх батьків та вчителів-предметників, яке проводилося з поясненням мети констатувального експерименту та потреби у застосуванні отриманих відповідей респондентів анкетування.

На анонімне анкетування було винесено комплекс питань стосовно необхідності проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з предметів гуманітарного циклу. Так, наприклад, анкета для вчителів-предметників мала такий вигляд:

1. Яким видам моніторингових завдань віддаєте перевагу при оцінюванні старшокласників?
 - а) усному;
 - б) письмовому;
 - в) поєдную ці два види.
2. Якою, на Ваш погляд, повинна бути шкала оцінювання моніторингових завдань для старшокласників?
 - а) 5-бальна;
 - б) 12-бальна;
 - в) 100-бальна;
 - г) 200-бальна.
3. Чи влаштовують Вас завдання до ЗНО?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) важко сказати.
4. Що саме Вас не влаштовує у тестах до ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури?
 - а) написання есе, листів, які не у повній мірі розкривають особистість старшокласника, відображають його фактичні знання тощо;
 - б) змінив(ла) б вправи на розуміння змісту тексту;
 - в) до моніторингових завдань додав(ла) б вправи на аудіювання та говоріння, тобто на всі види мовленнєвої діяльності;
 - г) нічого б не змінював(ла).
5. Чи відчуваєте Ви потребу у стажуванні саме щодо якісної підготовки старшокласників до ЗНО?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) важко сказати.
6. Чи у повній мірі оснащені кабінети іноземної мови та літератури для повноцінної підготовки старшокласників до внутрішнього шкільного моніторингу та безпосередньо до його проведення?
 - а) так;
 - б) ні.
7. Чи відповідають завдання до ЗНО тому, що учні фактично вчать на уроках іноземної мови та зарубіжної літератури?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) частково.

8. Чи ставите Ви старшокласникам «автоматом» за внутрішньо шкільний моніторинг з теми?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) інколи.
9. Навіщо, на Ваш погляд, узагалі проводити моніторинг навчальних досягнень старшокласників?
 - а) для інформування про рівень знань, умінь та навичок старшокласників;
 - б) для стимулювання вивчення предмету;
 - в) важко сказати.
10. Чи Вас влаштовує кількість годин, відведених на підготовку старшокласників до ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) їх взагалі немає, оскільки весь час йде на пояснення навчального матеріалу.
11. Чи не вважаєте Ви, що більша розмаїтість тренувальних вправ сприятиме кращій підготовці старшокласників до ЗНО з іноземної мови та зарубіжної літератури?
 - а) вважаю;
 - б) не вважаю;
 - в) хоч би це старшокласники осилили.
12. Чи не є моніторинг навчальних досягнень старшокласників, на Вашу думку, специфічним ключем до з'ясування педагогічної компетентності вчителя-предметника, ніж перевірка знань, умінь та навичок самих старшокласників?
 - а) не є;
 - б) є;
 - в) важко сказати;
 - г) взаємообумовлений процес.

Особлива увага приділялася при цьому отриманню об'єктивних відповідей, які сприяли фактичній інтерпретації доцільності моніторингу навчальних досягнень та рівня розробленості моніторингових завдань.

Під час анкетування старшокласників питання формувалися таким чином, щоб під час відповідей учні демонстрували максимально чітке відношення до моніторингу навчальних досягнень старшокласників.

Анкета для батьків старшокласників використовувалася з метою окреслення більш чіткої картини стосовно необхідності проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників, та готовності старшокласників до даного моніторингу. Також визначався ступінь готовності батьків допомагати власним дітям, іти на компроміс з ними, сприяти їхньому вмотивуванню до вивчення англійської мови та зарубіжної літератури.

Анкетування вчителів-предметників проводилося задля окреслення типових проблем, які постають у процесі навчання, підготовки старшокласників до ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури, виявлення позитивних моментів, недоліків та причин їх виникнення.

Результати анкетування свідчать про те, що респонденти здебільшого мають труднощі як при підготовці до проходження ЗНО з англійської мови та зарубіжної літератури, так і не розуміють основного призначення моніторингу навчальних досягнень старшокласників, не задоволені існуючими вимогами, самими вправами та критеріями їх оцінювання. Тому одним із перших завдань експериментальної роботи було з'ясування суті, мети та основного призначення моніторингу навчальних досягнень старшокласників з англійської мови та зарубіжної літератури. Також під час бесід, інтерв'ювання ми узгоджували зі старшокласниками та їх батьками, безпосередньо із самими вчителями-предметниками питання стосовно наповненості та доцільності існуючих моніторингових завдань, відсутності матеріально-технічної бази для повноцінної підготовки старшокласників до написання цих тестових вправ.

Таким чином, у результаті застосування прогностичного методу у дослідно-експериментальній роботі було підтверджено наше припущення про необхідність розробки факультативу з англійської мови відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності та спецкурсу із зарубіжної літератури.

Отже, аналітико-пошуковий етап дослідно-експериментальної роботи полягав в узгодженні та затвердженні експерименту, доборі об'єктів для його проведення, програм та комплексів методичного забезпечення з англійської мови та зарубіжної літератури.

Відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи на аналітико-пошуковому етапі експериментальної роботи була опрацьована література з теми дослідження та його генеза, означено поняттєво-термінологічний апарат, забезпечено співробітництво з педколективами загальноосвітніх навчальних закладів, старшокласниками та їх батьками задля проведення спостереження, бесід, анкетування та опитування старшокласників, батьків школярів та їх вчителів-предметників.

Список використаних джерел

1. Андропова Л.Г. Тест-контроль. Світова література. 11 клас. Поточне, тематичне, річне оцінювання. – Харків: Видавничий дім «Весна», 2010.- 56 с.
2. Ходаковська О.О. Test-control. English. Form 11. Англійська мова. 11 клас: Зошит для поточного, семестрового та річного оцінювання. – Харків: ФОП Співак В.Л., 2010. – 96с.

In this article the analytically searching stage of the experimental verification of organizational and pedagogical bases of senior pupils' educational achievements in English and World Literature is demonstrated and analysed.

Key words: *monitoring, tutorial, methods of empiric and practical research, questionnaire, the optional course.*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 7.071-1(450) "18/19"

Аліксіичук О. С. *

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОРЕНЦО ПЕРОЗІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВОГО САКРАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються етапи творчої діяльності Лоренцо Перозі як композитора, диригента, директора Папської Сікстинської Капели. Основна увага приділена висвітленню його особистого внеску в еволюційний процес розвитку вокально-симфонічної сакральної музики кінця XIX – початку XX ст.

Ключові слова: Лоренцо Перозі, музичний діяч, композитор, диригент, вокально-симфонічна музика, сакральне музичне мистецтво.

Лоренцо Перозі – відомий італійський композитор, диригент, священник, директор Папської Сікстинської Капели, автор численних творів для хору й оркестру, член національної академії деї Лінчей у Римі. Він був неймовірно популярним у Європі музичним діячем кінця XIX – початку XX ст.

Гучна, тривала і заслужена слава супроводжувала Перозі протягом усього життя. Його численні твори звучали і сьогодні продовжують звучати у храмах і концертних залах. Непереісичний талант композитора сприяв швидкому кар’єрному росту вже в молодому віці. Відомий і визнаний свого часу у Європі, отець Лоренцо був людиною, з якою мріяли познайомитись всі музиканти, які приїжджали до Риму. Він був визнаний одним з найвидатніших реформаторів релігійної музики, його твори порівнювали з оперними шедеврами. Мистецтвознавці та музичні критики відзначають, що у почерку Перозі відчувається вплив багатьох стилів і напрямків світської та церковної музики (зокрема він намагався перенести стиль Вагнера в область сакральної музики). Значення творчості композитора прирівнюють до Палестріни та Баха.

Творча спадщина Л. Перозі здається неймовірною за обсягом: 13 ораторій (особливо відомою є його ораторія-трилогія: «Страсті Господні» (по Євангелію від Св. Марка), «Преображення Господнє», «Воскресіння Лазаря»), а також «Різдво Христове» (1898), «Мойсей» (1901), «Страшний суд» (1903), «Розгаданий сон» (1937), «Назаретянин» (1942); реквієм «В пам’ять Отця» (In patris memoriam, 1909), «Stabat mater» (1904); ряд симфонічних сюїт; 2 симфонічні поеми; 8 п’єс, присвячених італійським містам (Рим, Мілан, Венеція та ін.); концерти з оркестром – для фортепіано (1914), 2 для скрипки (1903, 1914), для кларнета (1928); камерно-інструментальні ансамблі; «Варіації для оркестру» (1904); 30 мес; кантати; сотні мотетів; 200 псалмів; велика кількість гімнів (в тому числі «Te Deum»), прелюдії, органні тріо, та багато ін.

На жаль, на сьогоднішній день творча постать Лоренцо Перозі недостатньо висвітлена як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Останнім часом його ім’я можна зустріти в українській та зарубіжній довідниковій літературі, але ця інформація є доволі обмеженою та лімітованою.

Мета статті окреслити грані творчого портрета Лоренцо Перозі та висвітлити значення його просвітницької діяльності у контексті розвитку європейського вокально-симфонічного музичного мистецтва.

* © Аліксіичук О. С., 2012

Лоренцо Перозі народився в Тортоні 21 грудня 1872 року (між Міланом і Генуєю), син органіста кафедрального собору. Його батько – провідний композитор міського кафедрального собору – продовжував багатовікову музичну династію [2, с. 58].

Молодий Лоренцо перейняв сімейну любов до сакральної музики і перші уроки отримав саме від свого батька. Він блискуче закінчив клас композиції в Міланській консерваторії Св. Цецилії та школу органістів у Німеччині.

Зайнявши місце органіста та вчителя співу у знаменитому Бенедектинському абатстві на Монте-Касіно, Перозі досить довгий час підтримував листування з Міланською консерваторією, а також вів кореспонденцію багатьма мовами (зараз його листи зберігаються у Ватиканській бібліотеці). Тут Лоренцо вивчив старовинні кодекси григоріанського хоралу під керівництвом брата Амвросія Амелі. Пізніше він поглибив свої знання у Регензбурзі з відомим у всій Європі музикантом отцем Францом Хаберлем.

Коли Перозі виповнився 21 рік, йому запропонували посаду вчителя музики у семінарії в Імоллі (до речі, його батько зайняв свій пост у кафедральному соборі у тому ж віці). В цей час вийшов з-під пера молодого музиканта цілий ряд сакральних композицій: «Антифони», «Респонсорії», «Магніфікат», «Муки Христа» (від Св. Матєя та Св. Йоана).

У Мантуї 1894 року (травень) відбулось доленосне знайомство, яке змінило все життя Лоренцо. Тут зав'язалась його дружба з кардиналом Сарто, патріархом Венеції і їх спільна праця по відновленню літургійної музики. Перозі був запрошений на посаду капелмейстера у капелу Сан-Марко. Кардинал Сарто під час перебування в Мантуї написав лист батьку Перозі з проханням дозволити «малому Лоренцо» стати венеціанським музичним керівником. Патріарх обіцяв бути для Лоренцо не просто кардиналом, але й вірним другом. «Я щирим серцем вітаю вас з таким сином, – писав він, – сином, котрий по-справжньому прославить свою сім'ю не тільки чудовими здібностями, котрі ви йому дали, але також і великими чеснотами» [4, с. 23].

Влітку Перозі прибув до Парижа, а в кінці листопада його вже було запрошено диригувати хором в Сан Марко під час урочистого прибуття патріарха. Він поєднував богословське навчання з активною музичною діяльністю. Лоренцо прийняв сан священника в 1895 році (його рукоположено кардиналом Сарто).

Отцю Лоренцо не виповнилось навіть трьох років священства, коли Папа Лев XIII запросив його очолити Сікстинську капелу. Йому було дозволено перебувати у Венеції, якщо не було термінової роботи у Ватикані. Це були роки, коли Перозі вийшов на широку європейську музичну сцену. Слава і тріумфальні виступи супроводжували його від Парижа до Відня. Ріст його професіоналізму та успішна творча діяльність привели до широкого визнання провідними діячами мистецтва того часу.

Ораторія «Воскресіння Лазаря» в 1897 році викликала всеєвропейський фурор. В 1898 році у Римі відбулося виконання ораторії «Воскресіння Христове», в якій репрезентувався новий стиль церковної музики, схвалений Папою Левом XIII. Після чого о. Лоренцо здобув його найвищу опіку. Папа призначив Перозі на посаду директора Сікстинської капели, покладаючи надії, що саме він (в світлі нових віянь неотомізму) достойно очолить капелу, оновлюючи сакральне мистецтво.

У 1902 році Перозі залишив Сан-Марко і зайняв постійну резиденцію у Римі. Після смерті Лева XIII він диригував великою похоронною Месою, а вже через кілька днів – коронацією свого друга – колишнього патріарха Венеції, тепер Папи Пія X. Після вибору нового Папи діяльність о. Лоренцо активізується ще більше.

Перозі починає інтенсивно впроваджувати знамениту музичну реформу Пія X. Він заснував школу для хлопчиків, даючи можливість навчатись у ній дітям з незабезпечених родин. Паралельно з просвітницькою місією о. Лоренцо продовжує концертні турне. Концертуючи всією Європою, Перозі приїжджав також і до України.

Винятковим явищем для Львова стали концерти Лоренцо Перозі. У Львівській філармонії з 14-го по 19-те квітня 1903 р. було виконано кілька монументальних ораторій Л. Перозі:

трилогія «Муки Христа» («Тайна вечера», «Молитва», «Смерть Збавителя»); а також: «В'їзд Христа до Єрусалима», «Мойсей». Преса присвятила доволі багато місця персоні Перозі, адже відродження ораторійного мистецтва, оновлення сакральної музики проходило в Європі надзвичайно інтенсивно, зокрема, в творчості сучасників Перозі – Леонкавалло, Масканьї, Пучіні, Бузоні, Брукнер, Дюпре. Отож, Львівська філармонія опинилася в центрі найновіших мистецько-естетичних явищ початку ХХ ст., що сприяло прилученню України до загальноєвропейських культурних цінностей.

Зважаючи на те, що ораторія є жанром духовно-світським, критики вбачали в полістилістиці та глибокому драматургічному спрямуванні Перозі новий виток прочитання духовних сюжетів. Очевидно, виходячи зі стилістики італійської сакральної музики, в почерку Перозі відчувуються впливи Баха, італійської опери, Р. Вагнера, зокрема його «Тангойзера» і «Парсіфаля» [1, с. 90].

Інші критики зауважували в Перозі «перенасичення альтераціями та хроматизмами загальної хорової та симфонічної маси, яка більше відтворює драматичну оперну дію, аніж виважений костельний спів» (саме ці звинувачення колись отримував стосовно своїх ораторіальних творів Г. Гендель) [5, с. 45].

Ян Галль підкреслював, що «Перозі своїм велетенським талантом сучасного драматурга і епопеїста, який лучить в своїх творах стилі давнього ораторизму з пізньоромантичною симфонією, долає регули богобоязних неопалестриністів і виходить на рівень нового трактування даного жанру, а творчих інтенцій і колосального таланту Перозі не може заперечити ніхто» [6, с. 28].

Ян Скшидлевський відзначав, що «впровадження хроматики до ораторії не можна вважати за гріх композитора, адже велике творче обдарування, талант, ерудиція та запал до своєї справи о. Перозі просто неймовірні. Зрештою, ораторія може виконуватись і в залі концертній, що надає великої свободи автору... Блискучий симфоніст, Перозі радше вибудовує об'ємні симфонічні поеми на великий оркестр з додатком хорового і сольного співу. Рівно ж о. Перозі сповнений великого вогню, темпераменту, однак завжди на межі правдивого естетичного смаку. Шкода, що о. Перозі «не випадає» писати опери, оскільки він є вродженим драматургом» [4, с. 18].

З 1905 року декретом Папи Пія Х о. Лоренцо був призначений постійним керівником Сікстинської капели. Однак безперервні концертні подорожі по Європі принесли отцю Перозі багато страждань та проблем зі здоров'ям. В певний період йому навіть було заборонено відправляти Святу Месу з приводу хвороби. Згодом його стан покращився і о. Лоренцо зміг повернутись до своєї активної священицької та музичної діяльності.

До останніх днів свого життя отець Лоренцо продовжував диригувати, а також написав багато нових композицій. Незважаючи на його похилий вік, Пій XI та Пій XII залишили Перозі на посаді директора Сікстинської Капели, за що композитор отримав прізвисько «вічний маестро». Найбільшої слави та визнання від церкви та держави він отримав у 80-ті роки свого життя.

Поряд із винятковою організованістю, дисциплінованістю, пунктуальністю і навіть педантизмом у ставленні до своєї справи, бажанням іти завжди в ногу з часом він був неперевершеним організатором. Перозі формував стосунки з хористами та оркестрантами на доброзичливих і водночас вимогливих засадах, активізуючи їх творчий потенціал, що викликало в них довір'я і бажання прислухатись до кожного зауваження о. Лоренцо.

У жовтні 1956 року отець Лоренцо Перозі помер у Римі.

Це був композитор, який впевнено обрав свій шлях, започаткувавши новий унікальний етап у розвитку сакральної музики. Інтерес наших сучасників до творчості Перозі не згас, а навпаки активізувався – це свідчить про те, що він був справжнім музикантом-новатором, який накреслив нові шляхи розвитку духовної музичної культури.

У наш час ораторії та інші твори о. Лоренцо виконуються аматорськими та професійними колективами. Наприклад, великою популярністю на сьогоднішній день користується

ораторія «Воскресіння Христове» (La Risurrezione di Christo), яка складається з двох частин для солістів, хору і оркестру. Написана на латинський текст з Євангелій: ч. I «Від смерті до погребіння» – Мф. 27. 50-66; ч. II – «Воскресіння» Ин. 20. 1-23. Євагельська оповідь місцями переплітається з латинськими гімнографічними фрагментами з богослужінь Страстної седмиці і Пасхи. Завершується ораторія пасхальною секвенцією «Victimae paschali laudes».

Виконавці: - Ведучий – Джузеппе Кампора;

- Марія Магдалина – Ніколетта Панні;
- Друга Марія – Анамарія Рота;
- Пилат – Теодоро Роветта;
- Христос – Валеріо Меуччі;
- Міланський поліфонічний хор (хормейстер Джуліо Бертола); Оркестр «*Angelicum di Milano*»;
- Диригент – Карло Феліче Чіларіо. Дана ораторія записана у 1994 році «SARX RECORDS» (тривалість – 67 хв.).

Ораторія «Різдво Спасителя», яка була написана у 1898 році на латинський текст: Євангеліє від Луки (1. 26-55).

Виконавці:

- Мірела Френі сопрано (слова Діви Марії);
- Йєда Вальтріані – сопрано;
- Ортензія Беджато, мецо-сопрано;
- Джузеппе Найт – тенор;
- Клаудіо Штрудхоф – баритон.
- Міланський поліфонічний хор (хормейстер Джуліо Бертола). Оркестр «*Angelicum di Milano*».
- Диригент – Карло Феліче Чіларіо (запис 1997р.).

Сам маестро Лоренцо мріяв, щоб його твори були виконані в Росії, для цього він навіть вивчав російську мову. 50 років після смерті композитора «Різдво Спасителя» для подвійного хору, семи солістів і симфонічного оркестру прозвучало в Москві.

Виконавці:

- Московський ансамбль духовної музики «Благовіст»;
- Московський симфонічний оркестр;
- Солостка: заслужена артистка Росії Галина Кольцова;
- Художній керівник – Володимир Зіва, диригент – Артуро Сакетті (Італія).

У наш час створена асоціація ім. Лоренцо Перозі. Дана асоціація організовує щорічні фестивалі, у яких, за традицією, беруть участь колективи, які виконують твори Лоренцо Перозі, а також григоріанські хорали, спірічуелс, фольклорні твори.

Це своєрідне свято духовної музики на якому з великим успіхом виступають хори. Особливою популярністю користуються три хори: «Подих Вічності», «*Stella Vitae*» та «Веснівка».

Аматорський чоловічий хор «*Stella Vita*» був заснований у 1945 році. Протягом багаторічного існування (65 років) міцний внутрішній потяг до літургічного співу виразився у насиченій концертній діяльності. Незвичний склад і звучання лише чоловічих голосів, дозволяли співати різноманітні твори з надзвичайно оригінальним трактуванням. Хор присвятив свою діяльність популяризації григоріанському співу, а також велику увагу приділяє творчості композиторів Лоренцо Перозі та Палестріна. На сьогодні у репертуарі колективу близько 900 творів.

Всесвітньо відомий хор «Веснівка» з Канади. Був організований більше 45-ти років. За час існування хор об'їздив майже весь світ, виконуючи твори українських та зарубіжних класиків. У програмі колективу: твори української літургії та класичні твори (переважно Лоренцо Перозі). Хор брав участь у конкурсах жіночих хорів у Торонто, Лондоні, Нью-Йорку і неодноразово ставав переможцем.

Хор «Подих Вічності» розпочав свою діяльність у 2009 році при церкві Різдва Пресвятої Богородиці м. Лісабону. Засновником є ієромонах Василіанського Чину, настоятель храму

о. Йоан Лубів. Регент – Оксана Киба. У репертуарі хору твори Лоренцо Перозі, літургійні твори українських класиків, хорові зразки національного характеру.

Постать Лоренцо Перозі є яскравою сторінкою у світовому соціокультурному просторі. Він був висококультурною та ерудованою людиною, майстерно володів професійними знаннями, все життя вів активну просвітницьку, творчу композиторську, диригентську та концертну діяльність. Його музична спадщина поповнює репертуар сучасних професійних і навіть аматорських колективів не тільки на Європейському, але і на світовому рівні.

Отже, в об'ємній жанровій палітрі музичного мистецтва Європи вокально-симфонічні полотна Лоренцо Перозі становлять собою вагоме явище загальносвітової культурної аури.

Список використаних джерел

1. Мазепа Л. Мазепа Т. Шлях до музичної академії у Львові / Л. Мазепа, Т. Мазепа. – Львів : Сполом, 2003. – С. 90.
2. Миркин М. Ю. Краткий биографический словарь зарубежных композиторов / М. Ю. Миркин. – Москва : Советский композитор, 1969. – С. 162.
3. Роллан Р. Дон Лоренцо Перози / Р. Роллан // Музыканты наших дней. – Л., 1935. – 420 с.
4. Dziennik Polski (17 kwiecien). – Kraków, 1903. – № 17. – S. 18-23.
5. Della Corte. L. Perosi. – Torino, 1960. – P. 45.
6. Wiek Nowy (17 kwiecien). – Lviv, 1903. – № 538. – S. 28.

In the article the stages of creative activity of Lorenzo Perosi are examined as a composer, conductor, director Papal Choirs. Basic attention is spared to illumination of him the personal contribution to the evolutionary process of development of vocally-symphonic sacral music of end of XIX - to beginning of XX of century.

Key words: *Lorenzo Perosi, musical figure, composer, conductor, vocally-symphonic music, sacral musical art.*

УДК 74.580.я 73+85.31

Барановська С. А.*

СПЕЦИФІКА МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються характерні особливості музично-виконавської діяльності вчителя. Розкривається роль інтерпретації музики в розвитку творчої особистості педагога.

Ключові слова: *музично-виконавська діяльність, інтерпретація музичних творів.*

Індивідуальне навчання музично-виконавським дисциплінам, що є невід'ємним компонентом професійної підготовки вчителя музиканта, має потенційно великі й водночас невикористані можливості для розвитку його творчої особистості. Виконавська діяльність майбутнього вчителя на уроках з основного музичного інструменту не тільки передбачає освоєння конкретного музичного матеріалу, а й спрямована на формування індивідуально-неповторних рис його особистості, усвідомлення власних творчих можливостей з метою подальшого вдосконалення. З цих позицій особливого значення і актуальності набуває теоретична і практична розробка питань музично-виконавської творчості вчителя музики.

Питання дослідження музичного виконавства останніми роками дедалі більше привертають увагу філософів і музикантів. Основоположною є така позиція у виявленні творчої

* © Барановська С. А., 2012

природи виконавської діяльності, коли розуміння творчого характеру виконавства може стати практичною основою сучасного розроблення принципів професійної підготовки вчителя музики. Однак проблема розвитку музично-виконавської творчості майбутнього педагога й донині залишається недостатньо дослідженою. Зокрема: 1) недостатньо висвітлено специфіку музично-виконавської діяльності вчителя; 2) не розкрито можливості інтерпретації музичних творів як засобу формування його творчої індивідуальності; 3) не визначено роль і функцію музичних знань під час тлумачення музичних творів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні специфіки музично-виконавської діяльності вчителя.

З метою з'ясування специфіки музично-виконавської діяльності особистості доцільно виявити риси, пов'язані, з одного боку, з пізнавальним характером цього виду діяльності, а з іншого, з художньо-творчою природою мистецтва. Пізнавальний характер є істотною ознакою, об'єктивною закономірністю будь-якої музичної діяльності, включаючи і виконавську, яка передбачає систематичну цілеспрямовану роботу вчителя над підвищенням рівня своєї музичної грамотності, розширенням музично-слухового досвіду, збагаченням музично-виконавського тезаурусу. Саме ця ознака становить основу розуміння пізнавального компонента музичного виконавства, спрямованого на підвищення рівня музичної освіченості особистості, її загального та музично-виконавського розвитку. Пізнавально-музичний компонент включає різні музичні знання (фактологічні, теоретичні, естетичні, музично-виконавські), а також музично-слуховий досвід особистості. Однак специфіка музично-виконавської діяльності зумовлюється, насамперед, її предметом – художньо-творчою природою мистецтва і пов'язана з інтерпретацією музичних творів.

Для того, щоб правильно зрозуміти, а потім виконати музичний твір, учителеві не досить у ролі джерела мати лише нотний текст, оскільки творче відтворення авторської художньої концепції, точність і влучність різних характеристик музичного образу залежать від обсягу слухового досвіду особистості, її образних асоціацій, що в результаті визначає яскравість її музично-слухових і музично-рухових уявлень. На думку більшості авторів, становлення музичного твору передбачає його співвідношення із значно ширшим предметним полем: об'єктивною реальністю, а також іншими музичними та позамузичними формами пізнання [1].

Щоб розкрити художній зміст музики, вчитель повинен мати фактологічні знання, тобто знати конкретно-історичні умови створення твору, мотиви його написання, особливості стилю композитора. Як відомо, музику внаслідок великої узагальненості важко тлумачити, однак їй властиві певна тематика та ідейний зміст, який так чи інакше пов'язаний із епохою і конкретними соціально-історичними обставинами. Цей зв'язок певним чином впливає на художні засоби виразності (досить зіставити фортепіанні концерти В. Моцарта, Й. Гайдна з концертами Ф. Шопена, Ф. Ліста). Художній зміст музики не завжди означає прямий зв'язок музичного твору із соціально-історичними обставинами його створення. Він може виражатися в складній опосередкованій формі передачі певних історичних закономірностей розвитку мислення та поглядів художника. Отже, художній зміст музики завжди пов'язаний з історичними умовами написання твору, особистістю композитора, притаманними музичному твору особливостями, що пов'язують його з часом і формами суспільної свідомості. Тому різні історичні відомості й факти дають змогу учителеві глибше зрозуміти творчий задум композитора, його художні прагнення, особливості його індивідуальності, а також причини виникнення конкретного опусу. Відповідно до цього вони збагатять уявлення вчителя про цей музичний твір, допоможуть правильніше розкрити художній зміст, а також ідейно-образну концепцію автора.

Однак, крім музично-історичних відомостей, особливе значення в діяльності інтерпретатора набувають музично-естетичні знання, що сприяють розкриттю естетичної сутності музики як твору мистецтва. В центрі уваги має бути музично-естетичний ідеал як основа

художнього змісту твору, а також вираження прекрасного засобами музики. Категорія прекрасного, можливо, є основною серед естетичних категорій, необхідних для характеристики внутрішньої суті музики і використання її можливостей з метою духовного збагачення особистості вчителя. Вираження прекрасного засобами музики спрямовано на формування в свідомості виконавця естетичного і пов'язаного з ним морального ідеалу, що становить кінцеву мету розвитку художньо-естетичних ідей твору.

Естетичний ідеал є загальним вираженням індивідуальних вибіркового зв'язків особистості із навколишнім світом, оскільки свідомість – це відображення, а також ставлення людини до навколишнього, коли реалізуються естетичні знання, норми, критерії. Виявлення суті естетичного ідеалу в конкретному музичному творі вимагає від учителя певного обсягу музично-естетичних знань, які дають йому можливість відчувати красу звучання, зрозуміти естетичну позицію автора, його ставлення до конкретного образу, до прекрасного в мистецтві. Тому розкриття суті музично-естетичного ідеалу є шляхом вирішення найголовнішого завдання музичної самоосвіти, спрямованого на розвиток прагнення майбутнього вчителя вдосконалювати себе згідно з «прекрасними ідеалами», закладеними в найкращих зразках музичного мистецтва. Музично-естетичні знання допомагають учителям визначити неповторну індивідуальність композитора, розкрити особливості втілення прекрасного в конкретний зміст і форму твору. Виявлення типових сторін творчості композитора, а також своєрідність особливостей конкретного твору дають можливість учителям правильно розкрити ціннісну сутність мистецького твору, що полягає в його естетичній оригінальності. Музично-естетичні знання є ключовими засобами аналізу музичних творів і сприяють розвитку диференційованого слухання музики майбутнім учителем. Вони визначають рівень його музичної грамотності, без чого стає неможливе подальше самовдосконалення. Щоб бути музикантом у кращому розумінні цього слова, потрібно мати уявлення про музично-виразні засоби класичної, романтичної і сучасної музики, розуміти значення гармонії у взаємозв'язках з іншими елементами музичної виразності.

Музично-теоретичні знання дають учителям змогу визначити:

- а) ладофункціональний розвиток музичного твору (тональний план, структура і функція акордів, типи відхилень і модуляцій, розвиток мелодії, гармонії, тип фактури, побудова каденцій тощо);
- б) стилістичні особливості твору, які свідчать про його належність до певного музичного стилю;
- в) гармонійну мову різних шкіл, композиторів, течій з метою зіставлення їх;
- г) форму, структуру, фактуру та інші елементи музичної виразності.

Музичні знання сприяють глибокому розумінню вчителем різних явищ у музичному мистецтві, проникненню в сутність і закономірності розвитку музичного твору, створюють міцний фундамент для правильної та об'єктивної його інтерпретації. Крім того, музичні знання, що їх вчитель набуває в процесі самостійної активної діяльності, мають перевагу перед знаннями, які він опанував: вони повніше і скоріше переходять у переконання, вчитель впевненіше використовує їх у практичній діяльності.

Слід зазначити, що музичні знання, здобуті учителем із різних джерел інформації, стають дієвим фактором розвитку творчості особистості лише тоді, коли їх спрямовано на вирішення практичних завдань. Діяльність інтерпретатора пов'язана з практичними діями на інструменті й спрямована на пошук засобів музичної виразності, що сприяє реалізації його творчих намірів. Відтак тлумачення музики вимагає інтенсивної мисленнєвої роботи, мобілізації всіх інтелектуально-творчих сил учителя, що, перш за все, зумовлюється доцільним добором, ретельним вивченням і творчим переосмисленням нової інформації.

Працюючи над музичним твором, учитель повинен ознайомитися з досить великим музичним матеріалом, дібрати цінніші факти і дані, які сприятимуть розкриттю виконавського завдання, а також уміти аналізувати, узагальнювати і синтезувати їх і на цьому ґрунті здій-

снювати самостійний пошук у галузі інтерпретації музики. Отже, ефективність інтерпретації музичних творів залежить як від уміння здійснювати самостійний пошук і продуктивно засвоювати нові музичні знання, так і від уміння творчо їх застосовувати в своїй практичній роботі.

Оскільки виконавська концепція твору виникає лише на основі внутрішньо-слухових образів, то слуховий досвід особистості можна розглядати як базу для розвитку образно-слухових асоціацій особистості, а також її музично-слухових і слухо-рухових уявлень.

Глибина і повноцінність звукової картини залежить передусім від розвитку внутрішньослухової сфери виконавця. Базисом для побудови художнього задуму твору є попередній музично-слуховий досвід особистості, внаслідок якого відбираються лише найточніші, найвиразніші засоби. Музичний образ, що виникає як результат функціонування продуктивних внутрішньослухових процесів, є динамічним і мобільним. У процесі формування виконавської концепції музичного твору внутрішньослуховий образ упереджує реальне звучання. Він ніби бере на себе роль художнього ідеалу виразності й розмаїття музичного образу, постійно спрямовуючи творчий пошук музиканта-виконавця. Тому виникнення й становлення художнього задуму твору передбачає арсенал музично-слухових уявлень, які формуються на основі попереднього слухового досвіду особистості. Знаходячи в цих запасах належне і відкидаючи непотрібне, виконавець варіює і синтезує внутрішньослухові образи у співвідношення, необхідні для цього твору.

Активізація й удосконалення музично-слухових уявлень остаточно втілюється у процесі створення узагальненого музичного образу. Тут ніби концентруються підсумки вирішення всіх попередніх завдань, які передбачають досягнення кінцевої мети музично-пізнавальної діяльності – осмислену й емоційну передачу (в їхній єдності) ідейно-художнього змісту музичного твору. Отже, збагачення музично-слухового досвіду особистості є одним із основних завдань музично-виконавської діяльності вчителя.

Таким чином, різні знання музичного матеріалу дають можливість вчителю знаходити переконливі варіанти власного тлумачення музичного твору, ставити і вирішувати художньо-творчі завдання, визначати логіку розгортання емоційних станів, осмислювати характер образних асоціацій, продумувати аплікатуру, динамічний план, темпові співвідношення, інтонаційну змістовність виконання, добирати конкретні технічні прийоми.

Деякі педагоги, визначаючи роль і місце знань у розвитку продуктивних процесів особистості, підкреслюють, що знання лише розширюють сферу творчої діяльності особистості, а її творчі потенції не залежать від обсягу знань, оскільки «людина може знати і вміти, але не творити». Відмітною рисою інтерпретаторської діяльності вчителя є те, що музичні знання в ній особистість старанно відбирає і регулює відповідно до своїх художніх цілей і творчих завдань. Вони завжди спрямовані на досягнення нового результату цієї діяльності – створення власного оригінального проекту (виконавської інтерпретації).

Тому знання спрямовуються самою діяльністю інтерпретатора в певне русло. Вони не просто дають поштовх певним пізнавальним діям особистості, а насамперед формують ці дії, визначають їхню структуру та внутрішній зміст. Це стосується як виконавства, так і інших видів музичної діяльності, самого пізнання та оволодіння майбутнім учителем найрізноманітнішим музичним репертуаром. Сукупність музичних знань, яка розширюється і поглиблюється в ході інтерпретації, підносить пізнання учителя на якісно вищий рівень. Знання в інтерпретаторській діяльності як основа правильної і точної інтерпретації музичних творів, з одного боку, підвищують рівень музичної освіти особистості, її музичної культури, а з іншого, інтенсифікують перебіг усіх продуктивних процесів особистості, стимулюючи при цьому розвиток її індивідуально-творчого начала.

Тому на сучасному етапі розвитку педагогіки одним із найважливіших музично-дидактичних принципів у класі із спеціального музичного інструменту є збільшення використаного в навчально-педагогічній роботі музичного матеріалу, розширення репертуарних рамок за рахунок уваги до якомога більшого кола художньо-стильових явищ.

Музично-пізнавальна діяльність учителя – це єдиний творчий процес, в якому відображується рівень музичної грамотності учителя, його загальномузичний розвиток і специфічний результат самої інтерпретаторської діяльності (вміння інтерпретувати музичні твори), а також багато творчих характеристик його особистості.

Рівень художнього виконання музичного твору визначається не стільки нагромадженням, систематизацією і класифікацією музичних знань, скільки їхніми потенційними можливостями щодо формування і розвитку творчих якостей майбутнього вчителя. Тому формування творчої самостійності як якості особистості набуває особливої актуальності для цілісного процесу вдосконалення.

Враховуючи те, що інтерпретація – це «сама процедура творчого пошуку», який є істотною і необхідною рисою діяльності, можна стверджувати, що вона створює найкращі можливості для формування цієї якості в майбутнього вчителя. На думку Г.І.Шевченка, «інтерпретація максимально розвиває творчу самостійність студентів, акумулює минулий естетичний досвід, встановлює потрібні асоціативні зв'язки» [3]. Тому інтерпретація певною мірою є діяльністю, яка ніби ставить учителя в умови, які потребують від нього розвитку самостійності власними силами.

Працюючи над створенням власної виконавської інтерпретації, вчитель повинен охопити доволі широке коло питань, пов'язаних із вирішенням таких завдань:

- а) пізнавальних (вони спрямовані на пошук, добір і нагромадження необхідної музичної Інформації);
- б) художніх (передбачають творчий пошук з метою створення власної виконавської гіпотези);
- в) вербальних (пов'язані із формуванням умінь виразної мови, точної словесної передачі свого виконавського проекту) і багато інших.

Тлумачення музичних творів, якщо воно і здійснюється під керівництвом педагога, пов'язане з домашніми самостійними заняттями майбутнього вчителя, виконуючи які, він відповідно до поставлених художніх цілей повинен знайти найкращі варіанти виконавських рішень.

Часто вчитель знаходить у себе прогалини в знаннях, а також має не досить високий рівень спеціальних умінь і навичок, що може негативно позначитися на подальшій реалізації власного виконавського задуму. Інтерпретаторська робота допомагає йому вибірково ставитися до різних музичних знань і спеціальних умінь, змушує аналізувати, узагальнювати і систематизувати накопичений матеріал. Набуті внаслідок творчого пошуку знання і вміння активно взаємодіють між собою, і це створює можливості для широкого перенесення їх у різні ланки музично-педагогічної діяльності вчителя. Звідси випливає, що інтерпретація музичних творів є самостійною творчою роботою вчителя, яка значно розширює межі його професійних умінь і навичок у галузі музики і виступає в ролі своєрідного діагноста у визначенні рівня формування його професійних якостей, показниками яких є різні музичні знання, а також вміння і навички, що відповідають їм.

Творчість інтерпретатора ґрунтується на його прагненні до розширення свого емоційного, інтелектуального і внутрішньослухового уявлення про музичний образ. Власна інтерпретація, не обмежуючись загальним симультанним уявленням про музичні твори, передбачає глибоке осмислення його змісту для того, щоб виявляти нові грані й ознаки музичного образу. Дослідники підкреслюють, що виконавська концепція потребує постійного оновлення і розвитку, бо в протилежному випадку зникає емоційна яскравість і безпосередність виконання. Тому учитель повинен уникати штампів виконання, віднаходити різні виразні деталі, що сприяють створенню власної оригінальної інтерпретації.

Внаслідок послідовного засвоєння музичного образу інтерпретатор пропускає його крізь призму своєї психіки, трансформує та акцентує різні його сторони відповідно до власного уявлення і логіки розвитку художнього змісту. Для цього він має з'ясувати авторську логіку розвитку музичного образу, його загальний смисл, емоційну сутність. Тлумачення музичних творів здійснюється на основі інтенсивної аналітичної діяльності, вимагає збагачення особис-

тості новими музичними знаннями і різними відомостями з літературних джерел, а також знаннями власне музики, яка стає відповідною базою для виникнення і подальшої диференціації музично-слухових і музично-рухових уявлень учителя.

Творче вирішення будь-якого інтерпретаторського завдання висуває багато завдань (музичних, художніх, виконавських, інформаційно-пізнавальних, організаційних тощо), в процесі вирішення яких учитель розвиває, удосконалює та реалізує власний виконавський задум. Його оформлення і конкретизація відбуваються поступово, регулюються мисленням, професійними і загальними знаннями, а також емоційним ставленням учителя до конкретного музичного твору. Творчу самостійність інтерпретатора не можна обмежити вузькими рамками самого предмета – інтерпретації, оскільки діяльність виконавця вимагає багатогранного прояву цієї якості в зв'язку з вирішенням численних музично-пізнавальних завдань. Звідси випливає, що творча самостійність інтерпретатора не є якоюсь особливою якістю, яка зумовлюється лише специфікою самого предмета – інтерпретації, який визначає характерні ознаки, риси і прояви цього феномену. **Поняття «творча самостійність інтерпретатора» є ширшим за поняття «інтерпретація», оскільки ця якість не може існувати поза зв'язком із різними видами музичної творчості вчителя, тому що є синтетичним результатом його виконавської, художньої та музично-пізнавальної творчості.** Це в кінцевому підсумку зумовлює розмаїття її прояву не лише в самій інтерпретації, а й в інших видах музичної діяльності вчителя. Отже, творча самостійність інтерпретатора загострює перебіг загальних продуктивних процесів особистості, сприяючи тим самим підвищенню рівня музичної культури вчителя, його музичної грамотності і обізнаності в різних галузях музичного мистецтва. Її особливість полягає в тому, що за певних умов стає можливим перетворення різноманітних задатків особистості в її «соціально-цінні індивідуальні творчі можливості і здібності», тобто ця якість є передумовою створення творчої індивідуальності вчителя.

Відомо, що пізнання виконавцем об'єктивного змісту твору та оволодіння його образною будовою співзвучне процесу написання твору композитором. Виконавець повинен не лише «розшифрувати» музичні думки автора, «оживити закам'янілі знаки» (за висловом Ф. Бузони), а й віддзеркалити їх у своєму виконанні, зумівши знайти точку зіткнення двох індивідуальностей – авторської і своєї. В цьому розумінні кожен акт творчої роботи виконавця є унікальним, оскільки в ході роботи над твором, а також під час його виконання проявляються індивідуально-особистісні якості і властивості музиканта. Саме цим і пояснюється своєрідність способів і результатів вирішення художньо-творчих завдань у музичному виконавстві. Ці завдання, на думку Є. Перельмана, «відрізняються від арифметичних задач тим, що є не лише способами вирішення, а й відповіді на них нескінченно різноманітні» [2].

Формування творчої індивідуальності вчителя генетично зумовлюється творчою природою інтерпретації, бо кожне тлумачення ідейно-образного змісту музичного твору відображує характерні риси особистості виконавця, його суб'єктивні погляди, переживання, професійні можливості і пов'язано з новим сприйняттям і осмисленням нотного тексту. Розглядаючи під цим кутом зору різні прояви творчої самостійності інтерпретатора, спинимося на тих, в яких безпосередньо відображуються індивідуальні характеристики і риси особистості. Як відомо, в педагогічній літературі їх позначають такими поняттями: оригінальність, самобутність, новизна, своєрідність, нестандартність. Індивідуальні особливості інтерпретатора виражаються в таких рисах: своєрідне емоційне ставлення до музичного твору; його самобутня емоційно-естетична оцінка; «нестандартна» позиція у вирішенні художньо-творчих завдань; особлива змістовність виконання, створення власної виконавської концепції; яскрава музична виразність виконання; віднаходження нових способів вираження власних музичних думок. Таким чином, творча самостійність інтерпретатора включає ознаки іншої спорідненої структури – творчої індивідуальності, що стає можливим тому, що тлумачення музичних творів пов'язано із самовираженням особистості, а отже, і її спрямованістю на виявлення індивідуальних рис і якостей. Можна припустити, що певний рівень розвитку творчої само-

стійності інтерпретатора відображує ознаки іншої структури – творчої індивідуальності і якоюсь мірою є свідченням її прояву.

Таким чином, специфіка музичного виконавства вчителя насамперед пов'язана з художньо-творчим аспектом виконавської діяльності, а саме інтерпретацією музичних творів.

Інтерпретацію музики можна розглядати як основу підготовки майбутнього вчителя до самостійного поповнення своїх знань, поглиблення і систематизації, їх творчого використання на практиці під час виконавської діяльності. Інтерпретація музичних творів створює великі можливості для активізації музично-пізнавальних процесів особистості вчителя, розвитку його творчої індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л. : Музыка, 1974. – 335 с.
2. Перельман Н.Е. В классе рояля. – М. : Музыка, 1986. – С. 15.
3. Шевченко П.И. Развитие творческой активности студентов факультетов начальных классов в процессе музыкальной подготовки. – М. : Педагогика, 1988. – С. 87.

The article reviews the characteristic features musical performance of teachers. The role of music in the interpretation of the creative personality of the teacher.

Key words: musical-performance activities, the interpretation of music.

УДК 378.013.398.370211.140

Батюк З. С., Дьоміна Т. М., Ірікова Н. М.*

ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ ЧЕРЕЗ ОСМИСЛЕННЯ СИМВОЛІКИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті висвітлюється специфіка символічної мови українського фольклору як цілісного художньо-інформаційного і естетико-філософського явища, осягнення якого має важливе значення для підростаючих поколінь

Ключові слова: світогляд, фольклор, пісня, символіка, осягнення

Звертаючись до такого багатогранного і багатющого пласту національної культури, яким є фольклор, доцільно відмітити, що вчених давно цікавили різні аспекти цього культурологічного явища. Однак, світоглядницькі постулати епохи, політичні та соціальні катаклізми відбилися на підходах до вивчення фольклору. Одні вчені розчленяли і аналізували поетичні особливості (метафори, порівняння, рифми, тощо), інші – специфіку музичної мови (фразування, ладотональні особливості, перемінні розміри, ритм, тощо). Філарет Колесса систематизував фольклорний матеріал, виділив жанрові та стилеві особливості. Цікаві ґрунтовні аналізи фольклорного матеріалу ми знаходимо у Гошовського, Іваницького.

Менше праць присвячено глибині художніх образів фольклору, розшифровці інформаційно-філософської сутності образності та символіки фольклору. В основному – це унікальні праці О.Потебні. Сьогодні ми знаходимо таку спробу у Братка-Кутинського, Г.Лозко, М. Ткача, М.Чумарної, О.Таланчук та у ін. Унікальний художньо-образний пласт замовлянь, заклинань, оберегів намагалися збагнути Є.Товстуха, З.Балтарович. Поступово стають зрозумілішими міфи-образи, що дійшли до нас з тисячолітньої давнини. Сучасна людина тільки починає вчитися розуміти асоціативні художні образи-символами і в силу здобутих вмій, починає читувати закладену, приховану в символічно-образній мові, інформацію. Осягаючи її, ми з подивом відкриваємо для себе глибину знань наших далеких прашурів.

* © Батюк З. С., Дьоміна Т. М., Ірікова Н. М., 2012

Є підстави вважати, що саме таке світоглядно-цілісне духовно-піднесене відношення до українського фольклору спонукувало М. Леонтовича робити обробки українських народних пісень.

Метою даної статті є осмислення глибинної сутності фольклорного матеріалу і його значення для формування цілісного світовідчуття сучасної дитини на основі дещо ширших світоглядницьких параметрів, ніж ті, на які орієнтувалася наука ХІХ та середини ХХ ст. Зокрема, вплив наукових відкриттів (в області фізики) на розширення системи сучасних філософських поглядів; думки відомих вчених про доцільність різних підходів до процесу пізнання світу, про взаємодоповнюваність наукової та натуралістичної картини світу, про стародавню систему знань, яка стає сьогодні все більш зрозумілою і вповні сучасною. Осягнувши філософську глибину творів фольклору, людина міняє своє світовідчуття, вона інакше починає розуміти Природу і своє місце у світі. Це особливо важливо для вчителя, зокрема, для вчителя мистецьких дисциплін, тому що вчитель дітям може відкрити лише таке відчуття світу, яке властиве йому самому.

За останні десятиріччя ми маємо багато наукових досліджень, які свідчать про те, що наші далекі прапредки володіли унікальною інформацією про світ і світобудову, про людину і її свідомість та підсвідомість, про її далеко не примітивне розуміння явищ Природи і Космосу. Але, все ж на рівні загальноосвітньої школи спостерігається наявність обмежених стереотипно - ортодоксальних поглядів на Природу, Світ, і на такий унікальний пласт культури, яким є фольклор. Щоб дана думка була зрозумілішою, наведемо приклади.

Для початку розглянемо здавалося б найпростіший фольклорний жанр – казку. Саме у казках закладена символічна образність, яка, на перший погляд, не занадто складна для сприймання молодших школярів. Але, щоб досягнути старовинну казку повністю, потрібно дитині звертатися до неї не один раз, у різному віці. І кожного разу дитина зможе відкривати для себе якусь нову інформацію. З цього приводу доцільно звернути увагу на праці Чумарної М., яка своїм надвичайним поетичним талантом неповторно інтерпретує філософію такого жанру, яким є українська давня казка. Постараємося передати суть її думок якнайближче до мови оригіналу. [6]

Всім відома маленька казочка „Про курочку рябу”. Переважно ця казочка розповідається дітям у скороченому варіанті. Але вона має своє продовження: не лише дід і баба, а й солом’яні двері, дуб, річка - все у природі оплакує розбите яечко. Що ж це за яечко і про що ця казочка? [6]

“Були собі дід та баба ...” Майже кожна казочка розпочинається такими словами. Слово “дід” в українській мові неоднозначне. Своїх родичів, незалежно в якому віці вони вмирили, - всіх їх ми називаємо прадідами, пращурами, прародителями. “ДІД” – предок роду. На Різдво найпершим святковим атрибутом, який клали на покуті, був “дід” – сніп. Ритуальну соломку, на якій спали в Різдвяну ніч, називали “дідухом”. “ДІ” в світовій (зокрема у китайській, давньоіндійській) міфології означало первотвор, повелитель, на санскриті “ДІ-ДІ” – летюче сонце, в єгиптян “діді” - безсмертна субстанція, ідентична людській крові. Одним з верховних богів, яких шанували в дохристиянські часи був ДАЖДЬБОГ (“дадбог”). Це – Бог- творець, Бог первотворів, “Дідбог”, уособленням якого є сонячний сніп.

Культ предків, у того чи іншого етносу вказує на високий рівень його духовної культури. Тому і старійшина роду, який передавав молодшим поколінням його традиції, на Україні називався “ДІДОМ”. Він душею, віком та досвідом стояв найближче до прадідів, йому належала перша ложка страви, перше слово на вічі і т.д.

Не менш цікава етимологія слова “БАБА”. Воно теж дуже близьке до слова “БОГ”. Зрештою, “мама” і “баба” – перші слова, які вимовляє дитина. Вони складені з первозвуків, отже є найдавнішими в людській мові. В єгипетській міфології “БА” – один з елементів, що складають людську сутність, її душа, яка продовжує існувати і по смерті людини. З далеких часів дійшли до нас скіфські “БАБИ” – ідоли прародительок і берегинь.

“Повертаючись до казочки, можемо констатувати, що мова йде про перших людей, наших прародичів і про те, з чого виник світ. А виник він з яйця. Розглядаючи основне питання космології, з чого і як виник світ? – можемо зробити цікавий екскурс до “Рігведи”. Там є вірш, який умовно називають “Космогонія”. Це поетична розповідь про те, як з небуття, з несущого народжувалося суще: – любов спонукала те, що дихало саме і породило думку, а з

думки постало с у щ е / аналогії з Євангелією: “Спочатку було Слово , і Слово в Бога було, і Бог було Слово...” / “слово” – це не зовсім адекватний переклад...

Для українців поняття цілісності світу, його центросферичної живої моделі – не просто міф, казка. Воно – основа ментальності народу, символ його культури. Недаремно українська писанка стала нашою візиткою у всьому світі. І коріння цієї культурної традиції у маленькій наївній казочці “про курочку **рабу**” – саме так вимовляють у нас це слово. Звернемо увагу : склади РА і БА – поняття космогонічні. РА – означає сонце, а БА – безсмертну субстанцію .

Чи наша матінка-земля не нагадує нам велетенське яйце? З одного боку - вона дуже міцна. Адже „дід бив – не розбив, баба біла – не розбила, а маленька мишка хвостиком зачепила...” Але при всій своїй міцності, це чудо-яйце дуже вразливе. Необережний рух хвоста непроханої „мишки” у найвразливіше місце може розбити унікальне яєчко. Хто ж вона, ота „миша”? Вона володарка примітивно-матеріального суєтного світу. Це символ метушні (мишина возня). Фактично, казка про те, що суєта здатна зруйнувати світ... [6] Розбите яєчко – це порушена цілісність світу. Руїнується єдність людини з навколишнім світом, зв’язок з предками, втрачається усвідомлення своєї відповідальності за майбутнє. Ось про що ця казочка...

Ця ж думка, як попередження нащадкам, вимальовується у казці „Яйце-Райце”: відтворити цілісність необачно розбитого яйця-райця, організувати хаос береться Змій, але за дивну ціну – чоловік повинен йому віддати „те, що постало вдома без нього. Цією ціною є його новонароджений син, його майбутнє. За своє необережне поведіння з крихким та вразливим життям людство постійно розплачується продаванням душі змієві, ставлячи під загрозу майбутнє наступних поколінь...

Українська казка, як стверджує М.Чумарна – це метафорична формула, в якій закодувались древні знання. Її доступність, простота і поетичність допомогли донести до нас глибоку мудрість народу . Символічна образність – це своєрідний ключ до консервації, до ущільненого викладу тих високих духовних матерій, котрі в прямому викладі або не були б достатньо зрозумілими, або не змогли би бути передані наступним поколінням у всій цілості і сукупності.[6]

Про важливість народної творчості в системі освіти школярів останнім часом говорить дуже багато, в програму з “Музики” включено багато народних пісень, ігор, хороводів. Але кількісний фактор сам по собі ще не спроможний нічого змінити в особистісному відношенні дітей до фольклору, а тим більше активно впливати на формування художньо-образного мислення, на цілісне сприйняття світу.

Для того, щоб можна було мотивувати відповідні шляхи формування художньо-образного мислення засобами фольклору необхідно **заглибитися в сутність фольклору** як своєрідного явища, яке є носієм багатопланової інформації – філософської (філософія землі, праці, оріїв-землеробів), космогонічної (про походження світу та Всесвіту), історичної, ритуальної, оберегової та лікувальної, морально-етичної, виховної, естетичної, культурологічної. Всі ці напрямки співзвучні і органічно переплітаються з міфопоетичною творчістю, пов’язані з асоціативно-образним і, зокрема, з художньо-образним мисленням людини, всі вони передбачали глибокий вплив на тіло і душу людини.

В свою чергу, характеризувати фольклор як синтетичне багатопланове життєве явище, можна лише з точки зору певної **світоглядницької позиції**, яка визначає методологічний підхід до розгляду фольклору взагалі і до художньо-образної символіки зокрема.

Відомо, що філософські і наукові існують в різних площинах і все ж відкриття фізиків (квантова теорія, теорія вакууму, торсіонних полів) істотно змінили світогляд сучасної людини. Ніхто сьогодні вже не може заперечувати існування найрізноманітніших енергій, які наука починає вивчати і які мають істотне значення для розуміння процесів світотворення. Ми все ближче і ближче підходимо до таємниць, які відкриває теорія вібраційних полів і можливо згодом зможемо краще усвідомити механізми існуючих природних явищ, які ще зараз пояснити важко. Щоб краще зрозуміти, про що йде мова, можна звернутися до першоджерел, авторами яких є А. Ейнштейн, Г. І. Шипов, П.П. Гаряєв, Гроф С та ін. Австрійський вчений Месмер більше

двохсот років тому відкрив явище біомагнетизму. Сьогодні науці відомо, що основні форми стану Мікрокосму (людини) і Макрокосму (Всесвіту) – матерія і енергія. Мікрокосм (людина), крім фізичного тіла, має ще енергетичне тіло і п'ять тонких тіл, які складають структурний каркас фізичного тіла. Зв'язок матеріального тіла, (яке включає нервові сплетіння і центри мозку, котрі регулюють всі фізичні та психічні процеси в організмі), з рештою тіл здійснюється через систему енергетичних центрів та енергетичних каналів. В цьому процесі активними учасниками є свідомість (знання, мислення) і підсвідомість (сукупність неусвідомленої інформації навколишнього світу, особиста спадкова інформація і прообрази). Відомо, що обсяг інформації, яка сприймається свідомістю, є дуже обмеженим (1,6 біт/сек), тоді як підсвідомістю сприймається практично вся неусвідомлена інформація (10 біт/сек) Весь Всесвіт випромінює і сприймає енергію. Наша підсвідомість як частина Космосу також виконує ці функції. Ці процеси досліджувалися академіками В.І Вернадським; Гуляєвим; Казначеевим; А.Г.Спіркіним; та ін.

До речі, Вернадський, писав, що уявлення людини про Космос базуються і на двох синтезах, які по-суті своїй є зовсім різні. З одного боку – абстраговане уявлення фізика чи механіка, які є абстракцією, зручною формою наукової роботи, що входить в їх науковий світогляд, але не охоплює його всього. З другого боку, як зазначає В Вернадський, поруч з цією (фізичною) картиною Космосу завжди існує інша, натуралістична. Вона не розкладається на геометричні форми, формули, абстраговані поняття. Вона більш складна, багатопланова, містка і є для нас більш близькою і реальною, хоча поки що пов'язана не з усім Космосом, а лише з його частиною – з нашою планетою. Це уявлення, яке кожний натураліст має про оточуючу його природу, є елементом живого. Ці уявлення не менш наукові, підкреслює В.Вернадський, і є більш близькими для багатьох (хоча вони так само не повні, як і схематизм спрощеного мислення фізиків). [1 с. 53]. “Ми не можемо і не повинні забувати про існування цих двох несумісних уявлень про Природу... Я кажу власне про наукові, а не філософські побудови Космосу, яких може бути, і існує набагато більше, ніж ці два розуміння Природи в природознавстві [1, с. 53]. В. Вернадський звертає увагу на переверот в фізичних уявленнях про світ після відкриття, зробленого Ейнштейном, Мінковським (ідея 4-х мірного світу). З прийняттям уявлень про простір, час, тяжіння, матерію і енергію, які відповідають теорії відносності, фізичний світогляд надзвичайно наблизився до натуралістичного. “Ми на порозі нового великого синтезу уявлень про природу”, – писав В. Вернадський. Культурна людина, наголошував вчений – нерозривно поєднує себе зі всіма іншими проявами життя. При вивченні геохімічного значення людства, як однорідної Живої речовини, ми не можемо зводити її до ваги, складових частин чи енергії. Ми маємо справу з новим фактом – людською свідомістю” [1 с. 61]

Людина на попередніх ступенях розвитку не відокремлювала себе від всієї живої природи. Вона найтіснішим чином відчувала свій генетичний нерозривний зв'язок зі всім цілісним органічним світом. Про все це йде мова, тому, що у фольклорі відображена оця натуралістична картина світу міфопоетичною мовою, яка основана на художньо-образній мисленні людини.

Міфологічний тип мислення до сьогоднішнього часу залишається таємничим і загадковим. Згадаймо народні звичаї, обряди, легенди, міфи, в них вражає інакше відчуття простору і часу.

За всім цим стоять давні, що тепер стали сучасними, знання: все, що існує і відбувається зумовлене дією енергії, яка коливається, вібрує і тече, в якій би то не було сфері буття: матеріально-фізичній, психічній чи духовній. Саме у духовній сфері протягом багатьох століть наші предки формували систему виховання, орієнтуючись на своє, власне розуміння світу. Зараз, осмислюючи відкриття сучасної науки, ми бачимо, що вони не випадково признавали невидимий і не почутий нами світ, світ енергій. Це дійсно надзвичайний пласт нашої культури, витоки якого сягають доісторичних часів та ґрунтуються на прадавніх знаннях, символах і уявленнях. Стародавні уявлення про Людину і Світ сьогодні починають оцінюватися з позицій сучасного природознавства, і це дає підставу для того, щоб древні писання і фольклор вважати не лише “літературно-музичним твором”, не лише архаїчно-історичною цінністю, а досліджувати фольклор значно ширше – як могутнє духовно-інформаційне явище, висловлене художньо-образною мовою, яку сьогодні, на жаль, далеко не кожен спроможний зрозуміти.

Отже, символи і образна символіка має свою специфіку як поняття світоглядні, формотворчі, стилістичні, що генетично виникли, з одного боку, в первісному лоні синкретизму, міфологічного пізнання, в сфері початків та розвитку мови, з іншого - в межах певних фольклорних жанрів, що формувалися неодноразово й відображували різні стани народнопоетичного світо розуміння, своєрідність поетики тощо.[5] Багатство, глибина, природовідповідність образів фольклору свідчить, що протягом тисячоліть створювалася система становлення Людини (система виховання дитини), основним дієвим механізмом якої є **формування асоціативно-образного мислення** і через нього залучення дитини до абсолютних життєвих цінностей, до єдності з Природою. Тому поступове, поетапне залучення дітей до цього унікального пласту національної культури, ґрунтованому на розумінні мови символів та синтетичних образів, є надзвичайно важливим. Воно забезпечить дитині цілісне, об'ємне, гармонійне відчуття Світу і себе у цьому світі.

Список використаних джерел

1. Вернадский В.И. Собр.соч. М. : Изд-во АН СССР, -1960. Т.5. – С. 549.
2. Іваницький А.І. Українська народна музична творчість..К. : – Музична Україна.- 1990. С. 336.
3. Горяев П.П.Волновой геном М. РАН. 1994
4. Пак В. Ученый и знахарь. –Донецк.1998
5. Потебня.А.О. некоторых символах в словянской народной поэзии. Харьков.-1914. – С.36.
6. Чумарна М.І. Мандрівка в українську казку. Приказкове коло// Серія Українські вартості. Вип 1,2. – Львів. : Каменяр. –1994. 90 с

In the article the specific of symbolic language of Ukrainian folklore is illuminated as the integral artistically-informative and esthetico-філософського phenomenon understanding of that has an important value for rising generations.

Key words: world view, folklore, song, symbolics, understanding

УДК 370.2.+112.711.140

*Батюк Н.О., Поповська Д.Д., Шанявська А.**

ОСЯГНЕННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ В ОБРОБЦІ М.ЛЕОНТОВИЧА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО- ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлюються окремі аспекти формування гуманістично-ціннісних орієнтацій студентів музично-педагогічних факультетів у процесі роботи над хоровими творами в класі диригування. Хорові твори М. Леонтовича характеризуються яскравими художніми образами, осягаючи і виконуючи які, студент збагачує свій духовний світ. Цей процес стає продуктивним за умови використання відповідної системи методів та прийомів.

Ключові слова: гуманізм, ціннісні орієнтації, художній образ, сприймання, осягнення, інтерпретація

У Державному стандарті багатоступеневої системи освіти зазначається, що акцент в опануванні художніх цінностей переноситься з традиційної настанови – засвоєння заданої кількості інформації – на формування їхнього внутрішнього світу, на гуманізацію системи освіти.. Сьогодні, коли протиріччя у суспільному житті значно загострилось, ця проблема стає все більш актуальною. Гуманізація освіти, як відомо, полягає в утвердженні людини

* © Батюк Н.О., Поповська Д.Д., Шанявська А., 2012

як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, у забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Стало загальноприйнятим підкреслювати походження гуманістичних ідей від Древньої Греції. Таку ж тенденцію ми спостерігаємо і в українських дослідників. Розквіт ідей гуманізму прекрасно презентує епоха Відродження, яка в європейських країнах була свідченням небаченого піднесення людського духу. Людина стала прагнути до зовнішньої та внутрішньої незалежності в світі. Ідеї гуманізму, які стали основою подальшого розвитку суспільної думки, літератури та мистецтва, були у полі зору й українських філософів.

Є підстави вважати, що основні ідеї гуманізму закладені в українському фольклорі, який лежав в основі виховної системи цінностей кожного, хто жив на нашій землі і дихав її повітрям. А вік цим ідеям, якими пронизані всі українські обрядові свята, пісні – тисячі років.

Мета даної статті – розкрити можливі шляхи використання геніальних обробок українських народних пісень М.Леонтовича для становлення гуманістично-ціннісних життєвих орієнтацій студентів.

Основу духовності нашого народу в історичному аспекті складають світоглядні структури, пов'язані з цінностями трипільського язичницького, козацько-лицарського та селянського періодів. Накопичені там світоглядні ідеї, морально-етичні норми та принципи, які виявляють глибоку гуманістичну сутність поглядів наших далеких предків, мають бути досліджені з точки зору потреб сучасності та прийняті як найцінніші скарби, подаровані нашими попередниками.

Українська національна педагогіка, основана на гуманістичних народних традиціях, має багату тисячолітню історію. Наші пращури, закохані в свою землю, передавали наступним поколінням своє ставлення до світу, свого роду і племені, інших племен і докільля. Вони започаткували цивілізацію, – Трипільську культуру, (нагадаємо, що це V – VI тисячоліття до нашої ери) – яка виросла не з меча, а з плуга і хліба. Праукраїнці-орії були народом високої духовності, прагнули злиття з Матір'ю-Природою, вже тоді мали поетичну вдачу, вірили в надприродну силу, здійснювали магичні ритуали. Основи людяності тут закладалися у розповідях про свій рід, предків, про світобудову, про богів, через участь в обрядах і звичаях і, звичайно, у піснях. Праукраїнці високо ставили культ Природи і з нею тісно пов'язували свою систему вірувань, свят, закладали основи культури. На таких засадах започатковувалося й виховання молодих поколінь.

Системного характеру наша освіта і виховання набули в епоху Київської Русі, коли яскравими їх осередками стали монастирі та школи при церквах. В цей час підноситься культ Людини і Природи, утверджуються в людині високі духовні почуття, енергію душі спрямовується на боротьбу за добро, правду, справедливість, милосердя тощо. Засади українського виховання княжої доби найповніше викладені у відомому «Повчанні» Володимира Мономаха.

За епоху феодалізму на Україні закріплюється гуманістичний світогляд, домінантою якого стає відкриття значимості людини та людства у навколишньому світі. Татаро-монгольська навала, колонізація українських земель іншими державами перешкоджали розвиткові української філософської думки. Проте, вже у XV столітті – на початку XVI йде процес відродження, де разом з підвищенням національної самосвідомості українського народу спостерігається розповсюдження гуманістичних ідей, носіями яких у зазначений період виступили такі провідні діячі української культури, як Юрій Дрогобич /1450-1494 рр./, Павло Русин /1470-1517/; Лукаш з Нового Міста /невід.-1542/; Станіслав Орїховський-Роксолан /1513-1566/.

Спробою зберегти на офіційному рівні глибинні засади української виховної традиції, зокрема її гуманізм, була творчість К.Ушинського, Г.Ващенко, В.Сухомлинського. Істотний внесок в цю справу зробив М.Стельмахович.

Сучасна загальноосвітня школа вимагає від вчителя не тільки вміння повідомляти знання, навчати. Існують завдання значно складніші – розвивати духовність, формувати художньо-естетичну свідомість, організовувати самостійну творчу діяльність. Малозначущими, дріб'язковими непотрібним стає заняття мистецтвом (будь-то література, музика чи живопис), якщо воно не хвилює, не викликає думок і почуттів у вихованців. Важливість гуманістичних цінностей визначає зміст навчально-виховного процесу предметів естетичного циклу в школі, зокрема і уроків музики. Але для реалізації цих завдань сам учитель повинен не тільки розуміти важливість гуманістично-ціннісного виховання, але і вміти впроваджувати, засівати ці ідеї в душі дітей через відповідні музичні твори.. Це завдання ставить певні вимоги до змісту професійної підготовки майбутнього фахівця.

Великі можливості у формуванні гуманістично-ціннісних орієнтацій мають навчальні предмети, на яких передбачається серйозна, глибока **робота над художнім** образом та його втіленням, зокрема, на заняттях у класі диригування. Основною умовою реалізації завдань гуманістичного виховання студентів у процесі роботи над художнім образом хорового твору є перенесення акцентів у трактуванні мети та завдань: з суцільно навчально-прикладних на більш ширші, естетичні. Це стосується погляду на той чи інший твір хорового мистецтва не тільки як на засіб удосконалення технічної підготовки майбутнього хормейстера, а й культурологічного формування особистості студента, розширення його кругозору й глибоко індивідуального ставлення до навколишнього світу.

Спілкування студента і викладача з творами мистецтва – це своєрідний діалог з його образами, інтонаціями, ритмами, гармонією, які здатні визвати певну гаму почуттів у душі. Тільки таким шляхом можливо забезпечити ефективне використання виховного потенціалу мистецтва у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики, хормейстера.

Художній образ – одна з центральних естетичних категорій в області мистецтва, яка викликає істотні труднощі у дослідженнях, пов'язаних з трактуванням її специфіки. Відомо, що естетика розглядає музичне мистецтво як специфічну форму відображення дійсності у свідомості людей. Емоційність, душевність музики – це її зміст, її основа. Звукові образи виступають у музиці як особливий рід «мови», але мова ця починає набувати сенсу тільки при їхній визначеній організації. У музиці з'єднується, здавалося б, несумісне: почуття, емоція виявляється в ній за допомогою мислення композитора і реалізуючого його задум виконавця.

Складність процесів, що відбуваються у свідомості виконавця при сприйнятті і моделюванні художнього музичного образу, ускладнює вивчення цієї проблеми. В даний час у музичній науці зроблені тільки перші кроки в цьому напрямку. Насамперед назовемо фундаментальні праці Б. М. Теплова («Психологія музичних здібностей» і «Проблеми індивідуальних розходжень»), Л. С. Виготського («Психологія мистецтва»). Великий інтерес представляють роботи в області психології музичного сприйняття і виконавства таких музикантів-дослідників, як Е. В. Назайкинський, В. В. Медушевський, В. М. Ражніков, І. Я. Рижкін, О. П. Сайгушкіна, М. С. Голубева, Б. Г. Ананьев.

Дослідження питань, зв'язаних із проблемою художнього образу в музичному мистецтві, ведеться в різних областях людського пізнання – філософії, естетиці, психології, мистецтвознавстві, виконавстві. Тільки в єдності цих наук можна знайти ключ до вироблення ефективних методів виховання здатності до образного мислення в майбутніх учителів музики. У музичній педагогіці одне з центральних місць займає проблема виховання **здатності образного осягнення музичного твору**, створеного композитором, уміння адекватно авторському задуму зрозуміти сутність його образів і у своєму виконанні донести до слухача його ідею

Зміна емоційних станів, зумовлених визначеною логікою розвитку, і творить змістовний смисл, ідею твору, його художній музичний образ. І осягнення його не може бути результатом моментального прочитання нотного запису, а вимагає значних зусиль – і емоційних, і інтелектуальних.

Формування гуманістично-ціннісних орієнтацій студентів у класі диригування доцільно здійснювати на основі засвоєння духовно-естетичного й ідейно-художнього багатства того чи іншого хорового твору на основі виявлення морально-естетичних ідеалів композитора та автора поетичного тексту. Необхідною умовою гуманізації змісту індивідуальних занять з диригування є емоційна забарвленість образної інформації, музика спроможна поглибити наявні знання, надати їм нової якості, зробивши емоційно насиченими.

Проблема актуалізації гуманістичного змісту занять з диригування у значній мірі пов'язана з тими художніми образами, з якими знайомляться студенти на тому чи іншому курсі.

Погруження сучасних студентів у художні образи, пов'язані з українськими народними піснями – процес не завжди простий. Сьогодні далеко не кожний випускник нашої загальноосвітньої школи зможе повноцінно проспівати хоча б декілька народних пісень. Для більшості першокурсників, особливо тих, які вчилися у великих містах сходу та півдня України, український фольклор сьогодні є, на жаль, архаїзмом, своєрідною «іноземною мовою». Але, маючи певну музичну підготовку, студент отримує можливість знайомитися з такими творами у їх високохудожній обробці М Леонтовича.

На першому курсі доцільно запропонувати студенту самостійно вибрати особисто привабливий хоровий твір та розглянути виразність його самостійної інтерпретації. Таким чином педагог дає можливість студенту представити свої оцінювально-потребові і творчо-самовиражальні характеристики естетичної культури.

Теоретична грамотність студента повинна розглядатися не як самоціль, а як важлива умова проникнення у морально-естетичне багатство художніх образів, у нашому випадку – української народної пісні.

Педагогу не доцільно нав'язувати студенту своє слухове уявлення музичного образу. Завдання полягає у тому, щоб спонукувати самого студента до пошуку власного рішення, до осягнення глибинного змісту твору. Цей шлях керівництва самостійною художньо-образною діяльністю студента – більш важкий, але і більш плідний. На відміну від прямого навчання (“натаскування”), це спосіб виховання, шлях розвитку самостійного мислення студента. Повідомлення студентам на заняттях готових, навіть безумовних істин може викликати в кращому випадку байдужість до них. Це стосується перш за все оцінок і тлумачень мистецьких явищ.

Метод проблемного навчання стимулює активізацію творчого начала в розумовій діяльності студента. Цей метод своєю спрямованістю дозволяє забезпечити самостійність пізнавального пошуку.

Для досягнення основного завдання в роботі над вокально-хоровою партитурою – адекватного осягнення її художньо-музичного образу – педагог може використовувати такий прийом проблемного навчання, як співставлення різних точок зору на одне і теж явище. Самостійний висновок студента, зроблений на основі залучення об'єктивних даних партитури, послужить підставою у процесі пошуку необхідного звукового вираження, який відображає характер музичної образності.

Цікавим прийомом, яким часто користуються педагоги, є постановка питання: «Яке виразне значення має даний елемент партитури для виявлення характеру його образів?» -або, запропонувавши студенту два чи більше можливих варіантів виконання твору, запитати, чим вони відрізняються. Це вимагає зробити ряд розумових операцій, які стимулюють розвиток музичної уяви і зв'язаних з ним музичних уявлень

Педагог може показати інший варіант виконання, але не для копіювання його, а щоб стимулювати аналітичну діяльність студента, Зіставляючи, порівнюючи одне виконання з іншим, студент повинний виявити, які нові якості виконання відрізняють показ педагога від його власної інтерпретації. У результаті він дійде висновку: друге виконання віднайшло інший характер завдяки зміні, насамперед, характеру звуковедення. Він став більш легким і у той же час пружним, імпульсивним. У відповідь на питання педагога: «Що ж у другому виконанні

робить характер звуковедення саме таким?» з'ясовується, що це досягається акцентуванням сильних долей тих тактів, що є змістовними вершинами, які наповнюють музику биттям пульсу життя. У такий спосіб педагог наочно демонструє, яке змістовне значення має кожен із засобів музичної виразності і якій художній меті в даному конкретному випадку воно служить

Аналіз досвіду педагогів дає підстави **узагальнити** певні методи, які доцільно використовувати у процесі активізації сприймання і відтворення художнього образу українських народних пісень в обробці М.Леонтовича а саме:

Метод звернення до морально естетичної концепції композитора.

При цьому увага привертається до його морально-етичних позицій, погляду на світ, людину, на мистецтво і літературу, що зумовили морально-художню своєрідність твору.

Метод звернення до особливостей сучасного прочитання художніх образів фольклору

Актуалізація величезного ідейно-морального й естетичного потенціалу фольклору, акцентування на тих сторонах зображуваного, які зберігають неперехідне їх значення і сьогодні. У сучасному прочитанні фольклорних шедеврів минулого надзвичайно важливо навчитися розуміти глибинну символіку цих образів.

Метод творчої діяльності виступає як умова підвищення морально-естетичного впливу. Ця діяльність розглядається як спосіб пробудження, розвитку, формування творчого потенціалу студента, глибокого осягнення мистецтва в його специфіці, сприйняття і правильної оцінки морально-естетичного досвіду людства. В рамках цього методу широко використовуються завдання на впізнавання і відтворення, мисленний експеримент з художнім образом, поєднання його із стилізацією, «режисерський» коментар, фантазії, творчі роботи на основі життєвого досвіду тощо.

Застосовуючи цей метод, педагоги спираються на ряд обов'язкових принципів: розгляд естетичних проблем у нерозривному зв'язку з етичними, обов'язкова чіткість навчальних завдань, сприйняття твору не ізольовано, а в контексті попередніх художніх вражень з урахуванням сьогодення, активізація всього комплексу засобів виразності мистецтва та ін.

Метод входження в творчу лабораторію (письменника, художника, композитора) реалізується на основі відтворення картини виникнення задуму до його втілення, визначення загального і часткового морально-етичних завдань, аналізу відповідності обраної проблемної ситуації аналогічній в історичній дійсності, співвіднесення бачення світу автором і сучасним рівнем розуміння його закономірностей, узгодження морально-естетичної системи, втіленої у творі, із специфікою мистецтва. Щодо обробок українських народних пісень М. Леонтовича, слід звернути увагу на опору на хорові традиції українців, на особливості поліфонічного хорового багатоголосся, які також є традиційними.

Метод емоційного стимулювання здійснюється на основі аналізу проблемних питань, моральних конфліктів, суперечливих ситуацій і висловлювань, розмірковувань, створення уявних ситуацій морального вибору, розбору прислів'їв, приказок, софізмів, життєвих гасел етичного змісту, введення в канву занять ігрових ситуацій проблемно-пошукового характеру.

Важливого значення набуває активізація сприйняття через **відтворення «ритмопластичного» образу**. Ця ідея була опрацьована Ж.Жак-Далькрозом на початку ХХ століття. Він вважав, що ритміка повинна створювати дух особливого, звеличеного спілкування з мистецтвом, що стимулює **моральне очищення** і художнє потрясіння У сучасній методиці музичного виховання ця ідея знайшла своє продовження в працях М.Румер, О. Апраксіної, О. Крітської /Росія/, В.Сургаутайте, Є. Бальчітіса /Литва/, А.Вейса, О. Ростовського, В.Верховинця та інших.

По-своєму розвинув ідею ритмічного виховання К.Орф, включивши її в комплексну дитячу творчу діяльність. Кінцевою метою музичного виховання К.Орф вважав виховання

особистості в дусі гуманізму, вивільнення пригнічених цивілізацією природних сил, розвитку творчих здібностей. Новаторство К. Орфа виявилось у продуманому використанні «елементарної музики». Це зовсім не примітивна музика, вона опирається на ті народні та мовні джерела, які дали їй початок. Елементарна музика – це не музика сама по собі: вона пов'язана з рухом, танцем і словом; її потрібно самому створити, в неї слід самому включатися не як слухачу, а як її учаснику–, писав К. Орф Елементарна музика у найпростішій формі може передавати значущий зміст і ні в якому разі не є примітивним, другорядним мистецтвом. Згадаємо такі шедеври як «Щедрик», «Дударик»... з їх елементарними мелодіями.

К. Орф вважав, що елементарна музика, слово і рух, ігри і все, що пробуджує і **розвиває духовні сили,- створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення...** Слід підкреслити, що елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним. Йдеться не лише про власне музичне виховання, а й формування людської особистості: у навчальній роботі це виходить далеко за межі так званих уроків музики і співу. Фантазію і здатність до переживання слід розвивати у ранньому віці. Усе, що дитина переживає, усе, що у ній пробуджене і виховане, буде супроводжувати її протягом усього життя.

Найкращим матеріалом для виховання дітей рідний, генетично близький матеріал. Це дитячі лічилки, дражнилки, приказки, скоромовки, заклички, колискові пісні, колядки, веснянки, тощо. Народна словесна творчість завжди діє на дітей безпосередньо і безвідмовно.

У вихованні моральних якостей дітей надзвичайно велику роль може відіграти українська народна пісня. На це звертав увагу М. Леонтович, який своїми обробками народних пісень зробив те саме, що робить досвідчений ювелір з дорогоцінним каменем. Багатющий фольклорний матеріал, створений генієм народу для дітей, віддзеркалює своєрідність культури нації.

Отже, оскільки реалізація навчального процесу в класі індивідуального диригування пов'язана з роботою над художнім образом, педагог має великі можливості у формуванні гуманістично-ціннісних орієнтацій своїх студентів через спеціально підібраний навчальний репертуар і специфічні методи роботи, в основу яких ставиться досягнення естетичного змісту художніх творів, їх життєвої, гуманістичної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Раппопорт С.Х. Искусство и личность/С.Х.Раппопорт//Искусство и школа: Кн. Для учителя / Сост. А.Василевский.-М.: Просвещение, 1981. - С. 215 -229.
2. Орф К. “Шульверк”. Итоги и задачи /К.Орф // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. – М. : Просвещение, 1990. – С. 181-188.
3. Ритмическое воспитание по системе Э. Далькрозе /интернет-ресурс <http://www.kidsmusic.com.ua/metodics/48-dalkroz>.
4. Сухомлинський В.О.Формування виховного впливу колективу на особистість В.О.Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. К., 1976. Т.1. – 525 с.
5. ЛеонтовичМ. Хорові твори/М.Леонтович. – К. : Музична Україна. — 1970 (Загальна редакція М. Гордійчука, упорядкування та примітки В. Брусса).
6. Ушинський К Д. Вибрані педагогічні твори /К.Д.Ушинський: в 2т., 1983. - С. 100. – Т.1.

In this article the separate aspects of forming of the humanistically-valued orientations of students of музично-педагогічних факультетів are illuminated in the process of prosecution of choral works in the class of conducting. Choral works of М. of Леонтовича characterized by bright artistic offenses, understanding and executing that, a student enriches his spiritual world. This process becomes productive on condition of the use of the corresponding system of methods and receptions.

Key words: humanism, valued orientations, image, perception, understanding, interpretation.

УДК 37. 036

Білієнко Д. О.*

АКТУАЛІЗАЦІЯ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

Стаття присвячена використанню музично-педагогічної спадщини Миколи Леонтовича у сучасному навчальному процесі дитячих музичних шкіл України. Особлива увага привернена до формування творчої особистості учнів в процесі інструментального музикування засобами інтерпретації та імпровізації.

Ключові слова: творчий розвиток, музикування, учні, музично-педагогічна спадщина, навчальний процес, фольклор.

Проблема формування творчої особистості школярів у процесі музичної освіти залишається однією з найбільш актуальних і до сьогодні не вирішеною. Особливу увагу науковців і практиків привертає творчий розвиток дітей у процесі музичної діяльності, оскільки саме діяльнісне освоєння музики є найбільш продуктивним. Сучасна музично-педагогічна практика, намагаючись відповідати актуальним запитам суспільства і пристосовуючись до реальних потреб учнів, все частіше звертається до форм творчого музичного спілкування, які являють сьогодні особливу цінність та інтерес. У зв'язку з розбудовою національної концепції музичної освіти, проблема формування творчої особистості сьогодні звучить з новою силою. Її ідеї отримують розвиток в програмах та навчально-методичних комплексах для дитячих музичних шкіл.

В історичній ретроспективі ідеї творчого розвитку учнів шляхом музикування отримали переконливе відображення в наукових працях українських та зарубіжних науковців та педагогів Ф. Колесси, Р. Савицького, В. Шульгіної, Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Н. Корихалової, К. Орфа, З. Кодаї, Е. Жака-Далькроза та ін. Особлива увага належить працям науковців, які присвятили свою діяльність школярам і розкрили розвиваючі можливості музичної освіти: Л. Виготського, В. Шацької та ін. До фундаментальних досліджень і методичних праць, в яких розкривається специфіка творчого розвитку дітей у процесі музикування, належать роботи Л. Баренбойма, Г. Ципіна та ін.

Останнім часом все більша увага звертається на різні форми музикування дітей – імітацію, інтерпретацію, імпровізацію, створення музики, наукове обґрунтування яких здійснене сучасними російськими науковцями Тетяною Тютюнниковою та Оленою Лукіною [7; 9]. Особливо актуальною є ця проблематика для середнього шкільного віку, коли відбувається формування творчої особистості, яке визначає перспективи її розвитку і життєдіяльності в майбутньому.

Наукова розробка проблем музично-творчої діяльності учнів в Україні розпочалась ще на початку ХХ століття. Видатні композитори та педагоги М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Ф. Колесса, С. Воробкевич, С. Людкевич та ін. велику увагу приділяли розгляду проблем музично-художнього розвитку учнів, в тому числі розвитку їх творчих здібностей. На жаль, цей багатий науково-педагогічний досвід досліджується і обґрунтовується тільки з початку 1990-х років, коли музична етнопедагогіка отримує можливість розвиватися в незалежній Україні і друком виходять заборонені раніше праці українських митців-педагогів.

Постать композитора, диригента і педагога Миколи Дмитровича Леонтовича (1877–1921) сьогодні стоїть серед видатних діячів української музичної культури. Його хорова спадщина не тільки виконується по всьому світу, але й активно інтегрувалася в іноетнічні спільноти. Яскравим прикладом може бути всесвітньо відомий «Щедрик», який у США сьогодні вважається американською різдвяною піснею. Проте, педагогічна спадщина митця ще не набула широкого впровадження в навчальному процесі загальноосвітніх та дитячих музичних шкіл України.

* © Білієнко Д. О., 2012

Частково ця проблема розроблялася музикознавцями та педагогами М. Гордійчуком [2], А. Завальнюком [3], Л. Івановою [6, с. 8–10], Г. Голиком [1, с. 88–91], проте використання спадщини митця у формуванні творчої особистості учнів залишилося мало висвітленим. Метою нашої розвідки є актуалізація спадщини Миколи Леонтовича у формуванні творчої особистості учнів дитячих музичних школах середнього шкільного віку в процесі музикування. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: виявити науково-методичні засади формування творчої особистості учнів у спадщині М. Леонтовича; здійснити добірку нотного матеріалу із композиторської спадщини митця для використання його у розвитку творчих здібностей учнів.

Педагогічна діяльність займала важливе місце в житті М. Леонтовича. Впродовж двадцяти років він працював учителем в різних навчальних закладах України, організовував в них хори та оркестри, виступаючи не тільки їх диригентом, але й компонує відповідний репертуар. Дбаючи про національну музичну освіту та маючи великий педагогічний досвід, у київський період творчості (з 1919 року) він пише праці з педагогіки та методики музичного виховання, в основу яких кладе ідею музичного фольклору. Це «Нотна грамота», «Підручник для навчання в школах народних», які стали пізніше удосконаленим варіантом «Практичного курсу навчання співу в середніх школах України», опублікованого тільки у 1989 р. [6]. Створюючи ці роботи, М. Леонтович був добре обізнаним із сучасним йому станом музичного виховання дітей, «виходив з чітких музично-естетичних і художніх виховних позицій, вважав, що основою навчання дітей музики повинна бути народна пісня, тобто музичний фольклор» [3, с. 84]. Разом з тим, М. Леонтович виявляв інтерес до всього нового: цікавився методикою навчання ритмопластики за системою швейцарського композитора і педагога Еміля Жак-Далькроза; теорією звукового тяжіння (ладового ритму) професора Болеслава Яворського.

Навчальний посібник «Практичний курс навчання співу в середніх школах України» є оригінальним надбанням М. Леонтовича, оскільки подібних зразків на той час не було. Разом з тим, в ньому було враховано досягнення російської педагогічної науки, а загальні психолого-педагогічні й методико-дидактичні засади посібника засновані на передовому досвіді таких українських та зарубіжних музичних діячів, як М. Лисенко, К. Стеценко, Б. Яворський, Я. Степовий, О. Кошиць, П. Демуцький, К. Квітка, К. Ріман, Е. Жак-Далькроз та ін.

Основу навчального матеріалу, вміщеного у посібнику, складають пісні для хорового співу, пісні-поспівки для сольфеджування, канони для виховання багатоголосого співу, які чергуються з розділами з музичної грамоти. Окрім того, багато місця відведено тренувальним вправам, відповідно до розділів. М. Леонтович у навчально-методичних розробках до посібника писав: «Студювання пісень напам'ять, ритмічні вправи без нот, слухові мелодійні вправи без нот, ритмовий диктант для запису, спів ритмічних зразків по нотах, диктант невеличких мелодій для запису, спів мелодій по нотах, а також самостійні творчість учнів розвинуть слух учнів і зроблять їх більш-менш свідомими в нотній грамоті» [4].

Таким чином, дбаючи про творчий розвиток учнів, М. Леонтович особливу увагу приділяв методиці розвитку музичного слуху і пам'яті учнів, творчих здібностей та ладового чуття. Цій меті підпорядковані завдання, поставлені перед дітьми, зокрема, самостійний аналіз музичних текстів, спів канонів, двоголосих вправ з самостійним рухом голосів, триголосся гармонічного складу, музичні диктанти, спрямовані на розвиток слуху, пам'яті, фіксації руху звуків у часі та інтервальних співвідношеннях. Всі вони стимулювали діяльність учнів, викликали у них інтерес до предмету, психологічно настроювали на серйозне вивчення музики. Як підкреслює А. Завальнюк, з цього погляду М. Леонтович є піонером, який, по суті, першим в українській музичній педагогіці «запроваджує методику оптимального розкриття художньо-потенціальних можливостей дітей, скеровує їх зусилля на творчі спроби в композиції» [3, с. 90]. Для цього педагог пропонує *творчі завдання*: «Придумати мелодію і записати її», «Придумати яку-небудь мелодію і проспівати її», «Видумати невелику мелодію на дані слова, записати її та проспівати її».

вати», «Учні складають мелодію на 3/4», «Придумати мелодію з секундами», «Написати власну мелодію з великою (малою) терцією (з квартами)» та ін. [6, с. 23, 24, 26, 28, 30, 42, 47, 57, 58, 61].

Навчаючись і тісно контактуючи із професором Б. Яворським, М. Леонтович переносив у свою педагогічну теорію і практику принципи, систему навчання і музичного виховання свого наставника. Відомо, що Б. Яворський звертав особливу увагу на розвиток музичної фантазії в процесі слухання музики, залучення дітей до власної музичної творчості. З цього приводу М. Леонтович писав: «Щодо складання невеличких мелодій самим учнями, то треба їм дати можливість виявити свою фантазію без всякого впливу вчителя. На перших кроках деякі з них можуть понаписувати таких творів, що і самі їх не проспівують. Але ж коли учні побачать, що свою композицію їм доведеться проспівати перед класом, то мимохідь кожний з них складатиме такі мелодії, які в силі буде виконати. Таким чином, з цього видно, що подібні спроби творчості спричиняються до удосконалення в нотному співі» [6, с. 18].

Також, при вивченні нотної грамоти М. Леонтович використовує принципи релятивної системи як усвідомлення відносності висотних положень звуків, сталості інтервальних відстаней, а це вказує на те, що йому була відома педагогічна система «цифрова нотація» французьких педагогів П'єра Галена – Еме Парі – Еміля Шеве та метод «рухоме «до» Кервена, створений в Англії і пропагований у Росії на початку ХХ ст. П. Мироносицьким [6, с. 89]. Відомо, що вивчення нотної грамоти на релятивній основі набуло широкого розповсюдження у другій половині ХХ ст. в Прибалтиці та Україні. Отже, М. Леонтович був провісником системи відносної сольмізації, по-новому розробленої угорським композитором і педагогом Золтаном Кодаї.

Таким чином, М. Леонтович, створюючи оригінальний підручник для вчителів музики і співів, звертався до різних музично-педагогічних систем, методичних прийомів, при цьому скеровував увагу вчителів та учнів на метод евристичного опрацювання і засвоєння дидактичного матеріалу.

Пісенний матеріал підручника, дібраний М. Леонтовичем з урахуванням фізіологічних особливостей розвитку голосу дітей, ґрунтується на українському музичному фольклорі. При цьому він представлений жанровим розмаїттям високохудожніх народнопісенних зразків, що є важливим джерелом для виховання здорових морально-етичних, художньо-естетичних і патріотичних почуттів дітей. Таким чином, М. Леонтович досягає гармонійної єдності навчання і виховання.

Головними принципами методики музичного навчання і виховання у школі М. Леонтович вважав розвиток свідомого ставлення дітей до сприймання музичних явищ, пробудження і вдосконалення їх творчих здібностей та визначальну роль фольклору. Ця концепція чітко простежується в його підручнику, який, являючи собою цілісну педагогічну систему, по-праву має використовуватись в сучасному музично-естетичному вихованні учнів, наповнюючи його національним змістом.

Метою сучасного музичного виховання у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах України, як зазначає програма із музичного інструмента (фортепіано), є «формування всебічно розвинутої особистості, яка поєднує емоційно-духовні та інтелектуально-дійові якості» [8, с. 4]. Необхідною умовою розвитку такої особистості є творчість, а тому досягненню мети навчально-виховного процесу підпорядковані загальні вимоги до формування основних навичок гри на інструменті, однією з яких є «розвиток творчих здібностей з використанням сучасних методик за вибором викладача», «використання різноманітних творчих форм музикування», «творче музикування згідно з інтересами учнів», «використання різноманітних творчих форм музикування за вибором учня» [8, с. 11–34]. У таблиці «основних вимог технічного розвитку» творчі форми музикування передбачають підбір простих мелодій на слух, підбір мелодій з басом, розвиток творчих здібностей з використанням сучасних методичних розробок [8, с. 38], проте в рекомендованій методичній літературі, яка налічує

117 позицій, дуже мало сучасних українських авторів, а якщо говорити про національно спрямовані методичні розробки, то це тільки одна робота Романа Савицького.

На жаль, автори програми проігнорували музично-педагогічну спадщину М. Леонтовича, яку варто залучати до навчального процесу з огляду на її оригінальність та опору на музичний фольклор. На нашу думку, на перших етапах творчих завдань варто використати «ритмічні екзерциції» автора [6, с. 85–93], які допомагають розвинути ритмічне чуття учня, спонукають до самостійного мислення і фантазії. Згодом, пропонується мелодизація тексту (словесний текст, говірка) в рамках малої низхідної терції поєднаних із секундними ходами, яка може виявлятися і як імітація певних вокально-ритмічних побудов.

Розвитку поліфонічного мислення сприяє спів канонів, який є найпростішою формою вокальної поліфонії. Приклади співу дво- і триголосних канонів, які пропонує педагог [6, с. 63, 65], а також пісні «Над річкою бережком» [5, с. 50–51], використовуємо для гри на фортепіано, при цьому можна користуватися як нотним записом теми, так і повної партитури. Гру на інструменті варто поєднати зі співом. На цьому етапі в учнів розвивається інтерпретація та музичний слух.

Наступним етапом творчої активності учнів, що є проявом імпровізації, буде підбір акомпанементу до тієї чи іншої мелодії, придумування відсутніх (спеціально пропущених) тактів. Як дидактичний матеріал, використовуємо українські народні пісні в обробці М. Леонтовича для дитячого (жіночого) триголосного хору: «Ой у лузі калина», «Закувала зозуленька», «Добрий вечір, дівчино», « Пливе човен», «Їхав козак на війноньку» , «Грицю, Грицю, до роботи», «Ой перепеличка» [5, с. 8–11, 17, 23, 35–37].

Підсумовуючи зазначимо, що музично-педагогічна спадщина М. Леонтовича може з успіхом використовуватися в сучасному навчально-виховному процесі дитячих музичних школі у формі творчого музикування, яке розгортається у формі імітації, інтерпретації та імпровізації – логічно послідовних етапів творчого розвитку учнів. Саме такі різноманітні форми міжособистісного музичного спілкування на основі імпровізаційного підходу складають сьогодні поняття «творче музикування» [9, с. 7], теоретико-методологічні та методичні засади якого сформовані великим українським педагогом та композитором М. Леонтовичем.

Список використаних джерел

1. Голик Г. Музичне виховання в українській школі / Григорій Голик. – Дрогобич: «Вимір», 1998. – 180 с.
2. Гордійчук М. М. Д. Леонтович-педагог / М. Гордійчук // Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / упор. Л. О. Іванова / М. Д. Леонтович. – К. : Музична Україна, 1989. – С. 5 –7.
3. Завальнюк А. Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. До 125-ї річниці від дня народження / Анатолій Завальнюк. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с.
4. Леонтович М. Д. Необхідні вказівки до користування підручником // Відділ рукописів ЦНБ НАН України. Ф. 50.1513.
5. Леонтович М. Обробки для дитячого хору: навч. посібник до курсу «Хорове диригування» / укл. А. В. Плішка / Микола Леонтович. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. – 72 с.
6. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / упор. Л. О. Іванова / М. Д. Леонтович. – К. : Музична Україна, 1989. – 135 с.
7. Лукина Е. Имитация, интерпретация и импровизация как этапы творческого развития младших школьников в процессе инструментального музицирования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка) / Елена Викторовна Лукина. – М., 2008. – 156 с.

8. Музичний інструмент. Фортепіано: програма для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу) / укл. О. Я. Бондаренко, І. В. Вавренчук, Н. І. Шуригіна. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 48 с. – [Міністерство культури і туризму України; Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України].
9. Тютюнникова Т. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Изд 2-е. / Т. Э. Тютюнникова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 264 с.

The article focuses on providing of musical-pedagogic heritage of Mykola Leontovych in modern educational process at children's musical schools of Ukraine. Much attention is attracted to the formation of creative personality of pupils in the process of instrumental playing music by means of interpretation and improvisation.

Key words: *creative development, playing music, pupils, musical-pedagogic heritage, educational process.*

УДК 398.22 (477+100)

Борисова Т.В.*

ОСОБЛИВОСТІ ТРАКТУВАННЯ ОБРАЗУ РУСАЛКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА СВІТОВІЙ МІФОЛОГІЇ

Стаття присвячена визначенню характерних особливостей трактування образу русалки у міфах і легендах народів світу та надбаннях вітчизняної міфології.

Ключові слова: *міфологія, русалка, фольклор, вода, стихіалії, язичництво, християнство.*

Сформовані у результаті цивілізаційного поступу людства уявлення щодо основ світотворення, механізмів світобудови та шляхів налагодження партнерських взаємостосунків із подекуди вороже налаштованим оточуючим середовищем склали основу численних міфів, легенд, народних переказів та повір'їв. Саме завдяки міфологічним надбанням тієї або іншої нації можна дослідити коди її світосприйняття і світобачення, і, відповідно, долучитись до розгадки таємниць її первісної генетики.

Ймовірно, у міфології різних народностей світу не знайдеться більш таємничих, осяяних магічним серпанком створінь, ніж славнозвісні русалки – божества животворної вологи, водяної стихії, волі яких підпорядковувалось саме існування людства. Віднайденню способів мирного співіснування із ними, пошуку ключів-розгадок до отримання від них усіляких милостей присвячувалась значна увага підпорядкованого культу природи язичницького суспільства, що яскраво відобразилось у міфологічних джерелах.

Русалка є універсальним персонажем більшості міфологічних систем світу, відтак, пошук спільних і відмінних ознак між трактуваннями образу русалки у світовій та українській міфології не лише викликає значний науковий інтерес культурологічного характеру, але й дозволяє увиразнити специфіку національної релігійної самобутності українців у співвідношенні їх із відповідними світовими нормативами.

Питанням з'ясування сутності міфологічного феномену русалки присвячено чимало наукових праць в галузі культурології [2; 7], фольклористики [6], літературознавства [1] тощо. Однак, наукова увага вчених жодного разу не зосереджувалась на обраному нами ракурсі співвіднесення трактувань образу русалки в українській та світовій міфології, а, відтак, ця проблематика потребує спеціального наукового опрацювання.

* © Борисова Т.В., 2012

Мета статті полягає у висвітленні особливостей трактування образу русалки у міфах і легендах народів світу та надбаннях вітчизняної міфології, а також доведенні унікальності останньої в плані наявності у ній ознак інтеграції язичницьких та християнських парадигм а також відображення дуалістичного способу релігійного осягнення світу.

Прабатьком усіх водяних міфологічних істот, в тому числі й русалок, виступає давнє вавилонське божество чоловічого роду – бог Оанес. Тілесна оболонка цієї міфологічної істоти була рибоподібною, що, відповідно, дозволяє прослідкувати певну схожість із візуальними характеристиками русалок. Він, за уявленнями давніх вавилонян, володів високими розумовими здібностями, красномовством та іншими якостями, виходив кожного ранку з хвиль Червоного моря, щоб навчати людей землеробству, будівництву храмів та міст, ремеслам та мистецтву.

Що стосується першої міфологічної істоти із риб'ячим хвостом жіночої статі, то нею була сирійська богиня Місяця та рибальства Атаргате або Деркетто. Варто вказати, що жоден із давніх фінікійців не мав права займатись риболовлю без дозволу суворої богині, який видавався за посередництва верховного жреця. Про високий статус цієї богині свідчать карбовані фінікійські монети із зображенням русалоподібної Атаргате, які дійшли до наших часів.

Слід зауважити, що мешканці країн Близького Сходу Оанеса вважали богом Сонця, а Атаргате, відповідно – богинею Місяця. Оскільки сонце і місяць піднімаються над водою і, пройшовши свій небесний шлях, сідають також у морські хвилі, цілком природним й обґрунтованим, на думку давніх фінікійців, було надання їм зовнішніх характеристик представників водяної стихії, що дозволяє визначати їх своєрідними прототипами русалок.

З розвитком фінікійської культури слава богині Атаргате зростала. Їй присвячувались безліч віршів, у яких оспівувались її невимовна краса, чарівність, гордовитість та розум. Вона справила значний вплив на розвиток культів інших божеств. Так, вважається, що “народжена із морської піни” грецька богиня кохання Афродіта, і, відповідно, римська Венера певним чином пов'язані саме із Атаргате. Так, за уявленнями давніх греків, Деркетія образила Афродіту, за що та навяла їй кохання до смертного, плодом якого стало народження дочки Семіраміди, після чого від сорому кинулась у озеро й стала рибою. Показовим є те, що давньогрецька міфологія, розвиваючи тему Деркетто, у певний спосіб применшує статус сирійської богині. Так, у легендах Афродіту у її морських подорожах завжди супроводжували тритони – водяні божества нижчого рангу, які виконували функції прислуги, за зонішніми ознаками надто схожі на єдину відому на той час рибоподібну богиню Атаргате, про що, зокрема свідчать зображення на давніх коринфських монетах [2].

Загалом, саме грецька “інтерпретація” образу богині Деркетто призвела до втрати світовою міфологією бачення амфібіоподібної істоти не у якості всесильного божества, яке навчало людей основам цивілізації, і від якого безпосередньо залежало саме існування людства, а віднесення її до плеяди вторинних, виконуючих супровідні ролі стихіалій, що лише у певний спосіб “колорують” стрижневі космогонічні концепції окремих народів.

Так, у античній міфології налічується надзвичайно велика кількість подібних до слов'янських русалок створінь на зразок сирен, nereїд, наяд, океанід тощо.

Сирени є центральними у цій низці морських міфологічних персонажів і виступають своєрідним узагальненим віддзеркаленням невимовного страху давньої людини перед морською стихією, оскільки уособлюють мінливу, неповторну морську глибину, яка зачаровує своєю красою, однак приховує серйозну небезпеку для людини, яка із нею зустрічається. Згідно із міфами, завдяки магічному співу (чудодійний голос вони отримали у спадок від матері – музи) вони змушували підходити до острова, на якому жили, судна мореплавців, які наштовхувались на прибережні скали й гинули. Внаслідок цього сирен почали вважати передвісниками неминучої загибелі для моряків. Ставлення давніх греків до сирен досить виразно висвітлено у поемі Гомера “Одіссея”: “Друзі, – звертається до супутників головний герой, – зараз ми маємо пропливти повз острів Сирен. Своїм співом заманюють вони моряків,

що пливають біля острова і завдають їм лютої смерті. Увесь їхній острів усяний кістками розтерзаних ними людей. Я позаліплюю вам вуха м'яким воском, щоб не чули ви їхнього співу і не загинули..." [3, с. 375].

Знаковими виразниками уявлень давніх греків щодо могутності та таємничості водяної стихії стали німфи (у перекладі з латини *nymphae* — наречені), що загалом у вигляді прекрасних дівчат уособлювали у давньогрецькій міфології живі стихійні сили, яким підпорядковувались усі природні явища: течії океану, річок та джерел, ріст дерев та рослин, таємниці гір та лісів. Серед водяних німф виокремлюються такі, як наяди – річкові німфи та nereїди – морські німфи.

Наяди згідно із грецькою міфологією були доньками Зевса і вважались німфами струмків і джерел. Вважалось, що вони належать до нащадків Океана і Тефіді й численність їх сягає кількох тисяч. За уявленнями стародавніх греків, їм були притаманні благодійницькі функції: наяди могли зцілювати, лікувати людей. Води, у яких жили наяди, могли очищати людину, дарувати їй дар провидця, молодість та безсмертя.

Nereїди вважались сестрами наяд і у грецькій міфології відображались як морські божества, доньки Nereя та океаніди Дориди: "П'ятдесят прекрасних дочок у Nereя. Весело хлюпочуться юні nereїди в хвилях моря, сяючи серед них своєю божественною вродою. Побравшись за руки, випливають вони із морської пучини і водять танок на березі під ласкавий плескіт хвиль спокійного моря, що тихо набігають на берег. Луна прибережних скель повторює тоді звуки їх ніжних співів, подібних до тихого шуму моря. Nereїди охороняють мореплавця і дарують йому щасливе плавання" [3, с. 20].

Віра у них збереглася до наших часів, хоча nereїди у сучасній Греції часто змішуються із наядами і вважаються загалом німфами водяної стихії. Їхні імена є відображенням химерності, мінливості, глибини моря. Серед водяних німф варто виокремити найбільш значущих: Амфітріту – дружину могутнього морського царя Посейдона, Фетиду – мати Ахілла, Галатею, у яку закохався Поліфем та інших.

Загалом, nereїди є доброзичливими до людей, допомагають їм у різноманітних труднощах, покровительствують мореплавцям і дарують їм щасливу подорож. Символом морських німф вважається дельфін, який, як відомо, є повсякчасним помічником і захисником людини у безмежних морських просторах.

Варто зауважити, що німфи в уяві стародавніх греків мали людиноподібну зовнішність, однак, незважаючи на відсутність риб'ячого хвоста, все таки у певний спосіб керували всією водяною стихією. Важалось, що там, де беруть початок річки й джерела, разом із новонародженими водами виходять із надр землі прекрасні німфи. Радіючи сонячному світлу, вони мерехтять, немов танцюють. Місця їх виходу на поверхню були священними для людей: у печерах і гротах, долинах і лісах споруджувались своєрідні святилища – німфеуми, де німфам приносили жертви й благали допомоги у отриманні від природи, зокрема води, усіляких ласк. Давні греки вірили, що німфи можуть доводити людину до стану безумства, а також дарувати пророцький дар та натхнення. Людина, охоплена дарованим німфами безумством, могла набути їх знання життя: бачити скрізь землю, чути те, чого не чують інші, звичайні люди, розуміти мову рослин і птахів тощо. Німфи вважались довговічними, однак, на відміну від богів, все ж таки були смертними і потребували досить чуйного ставлення до себе. З розвитком суспільства змінювались і уявлення про природу та її сили. У свідомості людей німфи все більше стали походити на прекрасних оголених або напівоголених дів, від шлюбів яких із небожителями почали народжуватись герої. Таким чином культ німф, яким була пронизана уся свідомість давньогрецького суспільства був культом природи, якому підпорядковувались усі сфери життєдіяльності стародавніх греків.

У західноєвропейській міфології також досить яскраво представлено плеяду водяних створінь, які за зовнішніми ознаками та основними поведінковими характеристиками

схожі на українських русалок. Такими, зокрема є унди́ни, нікси, наре (німецька і скандинавська міфологія), мерроу, асраї, селки (ірландська і шотландська міфологія), мелюзіни (Франція) тощо.

Так, наприклад, унди́ни (від лат. *unda* – хвиля) у міфології народів Західної Європи є духами води, мешканками струмків, річок та озер на кшталт саламандр – духів вогню, сільфід – духів повітря, гномів – духів підземного світу тощо. Німецькі й скандинавські народності вірили, що у тихі місячні ночі виходять із глибин прекрасні дівчата, які солодкогосло співають й чешуть на березі свої неземної краси коси. Своїм чудодійним співом вони зваблюють подорожніх, заманюючи їх у своє царство і навіки роблять своїми коханими або доводять до загибелі. За скандинавськими уявленнями, якщо юнак попаде у підводне царство до унди́н, він, втративши відчуття часу, уже ніколи не повернеться на землю, оскільки буде виснажений їх пестошами. Вважалося, що унди́ни могли отримати безсмертну людську душу, лише покохавши земного юнака та народивши йому дитину. Ці властивості унди́н призвели до появи найрізноманітніших легенд, які згодом склали основу романів, казок, поетичних, музичних, музично-театральних творів. Найбільшого розповсюдження дістала старовинна німецька легенда про чарівну Унди́ну, яка покохала лицаря Лоуренса й народила йому сина. На шлюбному вівтарі закоханий лицар дав клятву Унди́ні у вірності і пообіцяв, що дихання кожного його вранішнього пробудження стане запорукою кохання до неї. Однак йшли роки, Унди́на ставала старішою і інтерес чоловіка до неї почав поступово згасати, аж поки одного прекрасного дня русалка не застала його у обіймах молоді земної жінки. Тоді вона прокляла Лоуренса, у гніві бажаючи, щоб уві сні дихання покинуло його тіло. Варто зазначити, що у сучасній медицині термін “Прокляття Унди́ни” є неофіційною назвою синдрому зупинки дихання уві сні. Це, на нашу думку, є свідченням популярності та актуальності давньонімецької легенди в нинішньому соціокультурному просторі. Доцільно також провести відповідні паралелі щодо сюжетної близькості цієї легенди із українським фольклором. Так, зокрема, тема трагічного кохання русалки й зради її козаком із земною жінкою виступила стрижневою основою казки Б.Грінченка “На Русалчин Великдень”, створеної на основі узагальнення існуючих народних повір’їв, легенд тощо. Дозволимо собі припустити, що саме романтично-трагедійний характер цієї казки зумовив захоплення русальною тематикою й видатного композитора М.Д.Леонтовича, який обрав у якості сюжетної основи для лібрето опери “На Русалчин Великдень” одноіменну казку Б.Грінченка.

Однак, ймовірно, романтично-магічні ознаки стали чи не єдиними об’єднувальними ланками у трактуванні образу русалок українською та світовою міфологією. На відміну від інших народів світу, на формування уявлень українців щодо сутнісних та функціональних характеристик русалок вплинув цілий ряд соціально-релігійних факторів.

Якщо у міфології різних народів світу русалки були і нині є суто язичницькими боже-ствами водяної стихії, то українській образ русалки піддався значній трансформації, зумовленій впровадженням християнства.

Так, загальновідомо, що в Україні було сформовано особливий тип християнства, заснований на збереженні язичницьких традицій, на що авторитетно вказували служителі церкви ще на зорі становлення християнської віри: “Русь – це окремий церковний світ. Він не є втягнений ані до організації римської, ані візантійської Церков, а таки просто поганський, якого не можна вбрати в рамці ані одної, ані другої церков” [4]. Сучасні науковці також зауважують, що: “Споконвічна віра наших пращурів в одного безсмертного Бога, у загробне життя (тризна) спричинила те, що християнство досить повільно, але загалом легко закріпилося в Україні, не потребуючи докорінного нищення поганських вірувань, а лише пристосування їх до християнського світогляду” [5, с. 9].

Ці специфічні процеси досить яскраво відбилися на особливостях трактування образу русалки в українській міфології. Так, походження власне терміну “русалка” пов’язується із

давньоруською назвою свят та ігрищ: «русалії» (в Україні перший день Петрова поста також носить назву «русалії»). Варто уточнити, що ці слова мають західноєвропейське походження: від латинського *rosalia*, у середньовічній Греції так називались спеціальні свята й супроводжуючі їх ігрові дійства. В культуру слов'ян ці свята прийшли і розповсюджувались разом із християнством, однак християнські *rosalia* співпали на Русі з прадавнім язичницьким святом на честь покійних. З часом це язичницьке свято отримало нову, християнську назву: русалії, Русальний тиждень. Звідси вже цілком виправданою є поява назви: Русалки, тобто ті створіння, яких вшановують під час свята Русалій, на Русальному тижні. Висловлювання М. Грушевського підтверджують обґрунтованість таких тверджень: “Місяць по Юрія, 26 мая, в деяких римських календарях стоїть свято роз, *dies rosae, rosalia, risatio* - початок літа і zarazом день предків (*parentalia*)... Так як новорічні коляди перейшли на Різдво, так се поминальне свято було перенесене на свято Трійці — велике свято, “Святу неділю”, і зробило її передусім великим поминальним святом. Тут приходять і другий день мерців, які виходять на світ, “як жито цвіте”; від назви свята сі мерці, які ходять тоді, лякають або затагають до себе живих, одержали назву “русалок”... В старій легенді про Ніфонта маємо цікавий образ русалій київських часів: сатана посилає бісів на покусу людську і ті, убравшись в одязі крикливих кольорів (упестрені), граючи на бубнах, козах і сопілях, інші — взявши на себе “скурати”, маски, веселили людей — і сі гри називались русалії. ... Час сих відправ — в суботу на Трійцю ... самі поминальники при тім танцюють, б'ють в долоні і співають “сатанинські” пісні. Спеціально русалкам і мавкам присвячений четвер на Святій неділі: се “русальний” або “мавський Великдень”, що відповідає “навському” четвергові на великодніх святах. Подекуди спеціальним святом русалок являється десятий понеділок, два тижні по Зелених святах. В сі дні не працюють, щоб не гнівати русалок, котрі могли б пошкодити полю, а так вони будуть його берегти. ... Русалки уявляються дуже амбітними на пункті їх культу і пам'ятання про них. Служать їм хазяї, чоловіки або жінки; молодіж не бере в тім участі. Дівчата мусять особливо їх остерігатись. Охоронним зіллям вважається полинь і любисток, їх треба мати з собою, щоб не попастись русалкам у руки. Пісні, що співаються на сім тижні, згадують спеціальні “проводи” русалок — обряди, призначені на те, щоб їх позбутись:

Проведу русалочок до бору,
Сама вернуса додому...
Проводили русалочки, проводили,
Щоб вони до нас не ходили,
Да нашого житечка не ломили,
Да наших дівочок не ловили” [1].

Внаслідок прийняття християнства піддалися значній трансформації уявлення щодо русалок, усталені в язичницькому світогляді: так, вони виступають здебільшого утопленнями, удавленнями, проклятиями, нехрещеними, помершими неприродною смертю тощо. Це відбувалось завдяки тривалій і копіткій роботі духовенства у напрямку формування негативного сприйняття язичницьких міфологічних персоналій. Священнослужителі повчали народ наступним чином: “Під час створення світу Богом диявол, уподібнюючись до Бога почав бити одним каменем об інший, і з цих уламків з'явились домовики, русалки та подібні до них істоти” [7].

Загалом українська міфологія налічує декілька типів русалок, визначальною рисою більшої із яких є зв'язок із світом померлих та сформована внаслідок християнських впливів своєрідна залякувальна і покаральна функціональна характеристика.

Серед таких різновидів русалок першочергово можна відзначити мавок або навок (від давньослов'янського *Нав* – світ мертвих). Серед цих істот також вирізняють декілька видів. Наприклад, за уявленнями українців, у дітей-русалок перетворюються мертвонароджені, нехрещені або загублені власними матерями новонароджені. Їх також називають потерча-

тами або ж мавками або малками. За легендами, ними можуть стати й діти, викрадені злими духами. Напередодні Трійці мавки літають по селах у вигляді лелек або сорок і випрошують собі хрещення. За повір'ями, необхідно у такому випадку кинути їм хустку, як крижмо, й назвати ім'я, промовляючи "Хрещу тебе". Вважається, що лише після виконання таких магічних дій душа дитини здобуває спокій. Однак, якщо до семи років з мавкою цього не відбувається, вона перетворюється на злого духа. Часто визначальною рисою мавок є дірка ззаду, через котру видно усі нутроці.

У контексті належності до світу померлих доцільно відзначити й відому за народними повір'ями й переказами русалку на ім'я Жалиця, якою, як вважають, є душа утопленої дівчини, що перетворилась на русалку. Кожному, кого зустріне Жалиця на своєму шляху, вона обов'язково поскаржиться на свою важку та трагічну долю. В народі існують певні застереження щодо того, що цій русалці не можна співчувати, оскільки вона відбирає у людей життєву силу.

Широко розповсюдженими в українській міфології є й русалки з такими іменами, як Сенява, Сана, Овсяниця, Житниця, Пшениця, Травниця, Катраниця, Березиця, Вербиця, Вишниця, Сливиця, Яблуниця, Грушениця, Осиниця, Дубиця, Терновиця, Дивовиця, Росяниця, Розовиця, Любистиця, Кануперниця, М'ятниця, Краса. Вагається, що численність вшановуваних народом українських русалок сягає 27 (тридев'ять сестриниць), а ім'я кожної із них відповідає назві певної рослини або якійсь дії у природі. Саме цей сонм русалок – божеств водяної стихії дозволяє проводити паралелі із давньогрецькими німфами, що були віддзеркаленням поклоніння культури природи і глибокої віри язичників у її могутню силу. Однак, якщо у більшості світових міфологій із приходом християнства та появою нових міфів і легенд образи ундин, сирен, нереїд тощо немовби застигли, залишаючись у первісному вигляді, образи українських русалок трансформувались в напрямку насичення новими характеристиками, пов'язаними із християнським світоглядом.

Узагальнюючи вище висвітлені міркування вкажемо, що досліджувані нами видозміни у трактуванні образу русалки у світовій та українській міфології переконливо засвідчують специфічність християнського світобачення українського народу, істинність тверджень щодо побутування в релігійній сфері дуалістичних тенденцій, пов'язаних із інтегруванням у єдину високоенергетичну площину укорінених у віках язичницьких традицій та християнських ідеалів і цінностей.

Список використаних джерел

1. Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. / М. Грушевський // 9 кн. - Т. 1. / Упоряд. В.В.Яременко. - К. : Либідь, 1993. - С. 213-215.
2. Женщина в мифах и легендах: /Энциклопедический словарь. – Ташкент: Гл. редакция энциклопедий, 1992. – С. 99.
3. Кун М. Легенди і міфи Давньої Греції /М. Кун - Тернопіль: АТ "Тарнекс", 1993. – 446 с.
4. Федорів М. Українські Богослужбові співи / М.Федорів //Звідки прийшло християнство на Україну. – Івано-Франківськ, 1997. – С. 42.
5. Яропуд З.П. Диригентська практика у духовній хорівій музиці /З.П.Яропуд - Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2011. -148 с.
6. <http://www.ruthenia.info/txt/fedorivm/rusalka/index.html>
7. http://knowledge.allbest.ru/literature/2c0a65625b2ac78a4c53b88421306c27_0.html.

This article deals with the definition of the characteristics of image interpretation mermaid in the myths and legends of the world and the achievements of the national mythology.

Key words: *mythology, mermaid, folklore, water, styhialiyi, paganism, Christianity.*

УДК 78.01+78.071.1

Боришуляк А. М.*

ПРОБЛЕМА ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНА ПАСІОННОСТІ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ

Стаття присвячена дослідженню феномена пасіонності, який репрезентований комплексом музичних символів, поєднаних змістовно-образною ідеологією. Розглядаються принципи функціонування феномена пасіонності в інструментально-виконавській творчості.

Ключові слова: феномен пасіонності, музична символіка, смислове поле, глибинний смисл, принцип мислення, змістовно-образна ідеологія, виконавське мистецтво, інтерпретація.

Змістовна невичерпність та складність такого феномена як пасіонність, вимагає від дослідника занурення світогляду в сферу духовної музики, яка є символічною за своєю природою, як символічним є і весь акт церковної обрядності, так і його переживань. Музика, що «створена та виконується людськими істотами, стала символом безперечно більш величних мелодій та співзвуч Божого творіння» [7, с. 10]. Тобто музика передає сутність Бога-Творця. Даний підхід компенсує довготривале ігнорування духовного базису, який в наш час активно розробляється багатьма дослідниками, в тому числі й нами.

Сучасна професійно-виконавська практика музиканта-інструменталіста потребує наукової теорії, яка би розглянула та узагальнила основні питання виконавства з урахуванням положень сучасної психології, філософії, естетики та релігії. Інтерпретація виконавських проблем науковим знанням дозволить підняти на вищий щабель узагальнення та створить перспективу теорії виконавства. Актуальність дослідження визначається практичною необхідністю комплексного наукового підходу до трактування і розуміння феномена пасіонності, а також пошуку «глибинного» смислу твору, в основі якого лежить пасіонний образ, закладений в символ. А твори такого типу охоплюють цілі історичні епохи. Щоб зрозуміти глибинний смисл твору, потрібно не лише відчути його образний настрій, але й знати, що хотів висловити автор, що його надихало й духовно підживлювало.

Слід зауважити, що відродження духовно-змістовних принципів музичного мистецтва активно «проповідуються» професором В. Медушевським. Головною темою його досліджень стає духовна краса музики і культури, релігійна природа музичного слуху, християнська антропологія музики тощо. Вагомим внеском стала розгорнута праця зацікавленого читача через всі періоди історії європейської музики, розповідає про релігійні традиції. Значну увагу приділяють духовним витокам творчості Й. Баха сучасні музикознавці – К. Берденникова, Р. Берченко, Т. Ушакова, Р. Насонов, Й. Трумер та інші. Проте, в переважній більшості дослідження сконцентровані навколо окремих питань, не об'єднаних в єдину систему, якою є феномен пасіонності. Теоретичні основи цілісної теорії функціонування комплексу пасіонності були розроблені автором цієї статті в кандидатській дисертації та відображають новітній підхід розуміння даного феномену за допомогою музичної символіки.

Осмислення феномена пасіонності дає змогу як інструменталістам виконавцям, так і педагогам по-новому розкрити багатовимірність комплексу одвічних проблем, що сприяють народженню нового сенсу. Отже, **мета** статті – розкриття сутності й змісту феномена пасіонності, обґрунтування механізму його функціонування в інструментально-виконавській творчості.

Неможливо не погодитись із думкою видатного музикознавця В. Медушевського, пошукувача істинних шляхів розкриття внутрішніх смислів мистецтва, що «... потрібно правильно

* © Боришуляк А. М., 2012

співвідчути ціль та смисл пошуків і зорієнтуватись у шляхах» [3, с. 9]. Лише духовно-моральний аналіз безкрилим питанням надає вогненно-натхненний поворот, в результаті чого звичні питання набувають нового змісту: «Не «що виражає музика», а – «що в ній окриляє душу, що здатне захопити її до невмираючої радості?»... Не «як зміст історично детермінований», а: «яким особливим образом ця піднесена музика вбудована у велику Традицію (Легенду) – передачу богонатхненного життя?»... «Яким новим способом відкриває вічно-прекрасне?»... [3, с. 10]. Поставлені питання спонукають духовно-освіченого музиканта по-новому оцінити усталені традиції інтерпретування та виконання звичних творів, не «мертвим сліпим поглядом», а «палким серцем» (В. Медушевський).

Музичний образ є різновидом художнього образу. В ньому узагальнюється складна система людських переживань, від радості до скорботи. Ще з давніх часів вчених цікавила класифікація почуттів, але виникали певні труднощі, оскільки існувала велика кількість відтінків кожного переживання. Згадаймо систематизацію староіндійської естетики, яка виділяла дев'ять головних емоцій: любов, радість, здивування, печаль, незадоволення, обурення, заспокоєння, піднесений духовний стан і відречення. В будь-якому з них, в свою чергу, розрізняли тридцять три відтінки, таким чином, загальна кількість нараховувала двісті дев'яносто сім.

Пасіонні образи займають значне місце в історії мистецтва, починаючи від жанру пасіонів і до нашого часу. Два протилежні боки – радість та скорбота є художнім вираженням звукоінтонаційного образу світу, який О. Сокол визначає як смислове поле (*lecton*), «сукупність значень, уявлень, характеристик, якими ми наділяємо ті чи інші звукоінтонаційні виявлення речей і явищ світу, в тому числі внутрішнього (внутрішнє ридання, сміх...)» [5, с. 27]. Ці полярні образи пронизують творчий шлях багатьох композиторів, а для деяких стають основними суттєвими сторонами філософських поглядів.

Пасіонність походить від жанру пасіонів (лат. – *passio*, нім. – *passion* в перекладі означає «пристрасті», «страсті» (церков.) [4]). Але поняття *passio* і пасіонність не тотожні за змістом, бо всі властивості початкового пропостового поняття передаються на наступне похідне. Пасіонність вбирає властивості жанру пасіонів та конструктивні риси й перетворюється із жанру в принцип мислення, який може стати властивим навіть іншим жанрам, а також смислотворення, формотворення та драматургії. І не лише Бах, але й інші композитори, зокрема Ліст, вибудовують драматургію творів від «мороку до світла», вкладаючи змістовну ідеологію розуміння страстей в християнстві.

Традиції жанру пасіонів сягають глибокої древності, вони ввійшли в католицький церковний ужиток ще в IV столітті і присвячувались передпасхальному, так званому, страстному тижню. Це були музичні твори на євангельський текст про зраду Іуди, полон та розп'яття Ісуса [6, с. 257]. Визначення поняттю «страстей», яке більш за все відповідає змісту євангельської розповіді, дається у відомому словнику В. Даля: «Страсті», що означають «страждання, муки, клопіт, тілесну біль, душевна скорботу, тугу», а також «подвиг, свідоме прийняття на себе тягаря, мучеництва» [2, с. 219].

Поглибившись у велику кількість тлумачників й енциклопедій, не лише світських, але й духовних, можна побачити їх спільну позицію щодо трактування *passio* як страсті та страждання. Етимологія слова страстей пов'язана із стражданням, горем та печалю. Богословські словники та енциклопедії, як православні, так і католицькі також «страсті» тлумачать як страждання. Поняття «страждання» є досить важливим в православному вченні про спасіння, адже ще апостол Павло повчав, що багатьма скорботами належить нам увійти в Царство Боже. Через страждання Господь вчить віруючого і очищує душу і тіло його від гріхів.

Багато уваги приділяє осмисленню страждання католицизм. Це і Послання Іоанна Павла II (*Salvifici doloris* – 1984 року), також Послання Бенедикта XVI (2008 р.) та низка інших, в яких говориться, що біль, яка прийнята з вірою, стає дверима, крізь які можна

увійти в тайну Христа, що спокутував страждання і прийти разом з Ним до миру і щастя Його Воскресіння. Поєднана таємним образом зі Христом людина, що страждає з любов'ю і відданістю волі Божій, стає живою жертвою заради спасіння світу. Не дарма в народі розповсюджена церковна теза, що людині дається стільки страждань, скільки вона може витримати і пережити.

Приймаючи до уваги таке всеохоплююче визначення «страстей», можемо сказати, що коло пасіонних образів досить широке і буде використовуватись надалі для розкриття та відтворення низки характеристик: від жалоби і плачу, через страждання, трагічну скорботу до спокутування та відчуття благодаті. Феномен пасіонності представляє собою унікальний комплекс символів, які вміщуються в єдину систему і є носієм художньо-символічної образності.

Таким чином, запропонована нами концепція розуміння пасіонності, як символічної образності, як символічного принципу мислення, цілком підтверджує християнську змістовну ідеологію: від печалі, через страждання до благодаті. Тому й пасіонність перетворюється у функцію принципу символічного мислення.

Дане розуміння зазначеної образності ґрунтується, перш за все, на жанрових особливостях пасіонів, які є втіленням концепції трагічності. Але, розглядаючи образну драматургію бахівських пасіонів, музикознавець Т. Ліванова не бачить передбачення подальшого воскресіння та не відчуває надії на майбутнє.

Підтвердження нашого судження знаходимо в символічному втіленні музики жанру пасіонів Й. С. Баха. Й хоча аналіз пасіонів не входить в межі нашої праці й створює самостійну тему дослідження, адже досі не сформульований підхід до творчості Баха, який в цьому жанрі став новатором, створивши власну ідеологію; відмітимо, що комплекс символіки пасіонності є досить стійким і розповсюдженим в інших жанрах та формах, тим самим стає носієм символічного значення. Не знаючи символів пасіонності, які формуються в єдиний смисловий комплекс в зазначеному жанрі, досить складно відчуті всю грандіозність й величину задуму пасіонів – ідею страждання та самопожертви заради спасіння та відродження.

Значимо, що від латинського *passio* походить ще одне поняття – «пасіонарність», яке Л. Гумільов визначив як характерологічну доміную, непереборне внутрішнє прагнення до діяльності, що спрямоване на досягнення якої-небудь мети. Пасіонарність – «прикмета, що виникає внаслідок мутації (пасіонарного поштовху) і створює всередині популяції деяку кількість людей, які володіють підвищеним тяжінням до діяльності» [1, с. 16]. Саме таких людей Л. Гумільов називає пасіонарними, які намагаються змінити світ і дійсно можуть його змінити. Пасіонарність розкривається через діяльність великих людей, які залишили слід в історії. Вони, мали сильний вплив на навколишнє середовище, розповсюджували силу духу, силу знання й створювали навколо себе енергетичне поле, що є сильним акумулятором певних ідей. До таких видатних людей – пасіонарів можна віднести постать Й. С. Баха. Його творчість продовжує надихати і сьогодні. Хоча він і був забутий на сторіччя як особистість, та все ж його творчі принципи були підхоплені та втілені в життя його синами. Нові відкриття творів синами Йоганна Себастьяна підтверджують продовження існування риторичної теорії на практиці. Органічне риторичне мислення Баха проходить через творчість Й. Гайдна, В. Моцарта, але воно не стає провідним.

І якщо Бах – вершина епохи бароко, то кульмінація романтизму – Ф. Ліст, який не лише відродив мовні тенденції бароко, класицизму, але й узагальнив романтизм, довів його до найвищої вершини концентрації, яскравості, концертності. Таким чином, композиторів Й. С. Баха та Ф. Ліста можемо назвати пасіонарними, які своєю творчістю втілювали свої ідеї та несли їх людям.

Отже, повернемося до символічного втілення образу пасіонності. Опираючись на твердження О. Сокола, що будь-яка «типологічна» інтонація (героїчна, лірична, в нашому випадку – скорботна) в музичному «інтонаційному фонді» є символом, відзначимо, що саме дана інтонація є дещо дуалістична, бо «вона містить в собі незмінне і, разом з тим, динамічно рухливе значення, звукообразно-сміслову ритмоінтонаційне «ядро», котре зберігається при всяких її перетвореннях <...> в самих різноманітних творах. Це незмінне і водночас «рухливе» значення і дозволяє вважати інтонаційні мовні елементи символами» [5, с. 32]. Комплекс інтонаційно-художніх символів створює музично-мовний стиль.

Символіка пасіонності зароджується ще в далекій античності та проходить довгий історичний шлях, набуває розповсюдження в багатьох століттях у творчості різних композиторів, різноманітних жанрах, не лише духовних, але й світських і проявляється через конкретні музичні мотиви, риторичні і остинатні фігури, через їх розвиток та багаторазове проведення. Символіка розуміється нами як сукупність символів. Символами в музиці можуть виступати від найменшої структурної ланки музичної мови – інтонації, за допомогою якої передається світ, до більш складних побудов і навіть цілих музичних творів. Саме від символічної освіченості музиканта залежить правильність інтерпретації музичного твору, яка полягає в розшифруванні смислу, що стоїть за очевидним смислом, в розкритті рівнів значень, вміщених в буквальному розумінні. Саме в інтерпретації виражається множинність смислів.

Отже, пасіонний образ займає широке смислове поле від туги і високого трагізму до спокутування. З усього вищесказаного виведемо модель функціонування символіки пасіонності у вигляді прогресуюче змістовного ряду відчуттів, які входять до даного образу, а саме: **зітхання – сум – туга – печаль – жалібність – плач – скорбота – муки – страждання – біль – спокутування – відродження – благодать**, яке виражається конкретними музичними символами: **lamento – suspiratio – catabasis – pathopoia – passus duriusculus – тема хреста – тема хреста в оберненні – figura corta**.

Відмітимо, що тема хреста представляє собою найвищу концентрацію пасіонності, бо розп'яття Христа – страшний акт, який викликає почуття болю, страждання, обурення жорстокістю помсти нерозуміння. Разом з тим, через тему хреста в оберненні відбувається спокутування земних гріхів та досягнення благодаті. Тому тема хреста виражає не лише жертвність, покірність волі божій (зображуючи перетин світів), але й через здійснену муку – також і віру та надію на спасіння. Адже, немає мучеництва – немає подвигу, немає подвигу – немає святості.

Узагальнюючи та систематизуючи за характерними властивостями музично-риторичні фігури, музичні інтонації й теми пасіонного характеру, виділимо **п'ять основних груп символів**:

- печалі (lamento, suspiratio);
- страждання (passus duriusculus, salti duriusculus, pathopoia);
- страстей (тема хреста);
- спокутування (тема хреста в оберненні);
- відродження (мотив воскресіння, музично-риторична фігура – figura corta).

Даний поділ дає змогу прослідкувати емоційне наростання пасіонного почуття. Адже третя група є похідною та інтонаційно спорідненою із першою й частково другою. Поєднуючи в собі такі особливості, вона перетворюється на своєрідний «символ символів». Символіка спокутування компенсує попередні етапи страждання, а відродження стає їх логічним завершенням і посередником між скорботою та радістю. Кожний символ виражає свій відтінок пасіонності, тим не менш, всі вони органічно взаємопов'язані, взаємодіють один з одним, вкладаються в єдину систему пасіонності. Завдяки даному феномену твори

володіють значною репрезентативністю та знаковістю. І якщо в духовній музиці комплексна дія символів частіше всього пов'язана із образом Спасителя, то в світській, разом із стражданням і скорботою, символи переносять й ідеологію очищення, просвітлення та надію на майбутнє.

Взявши за основу дослідження феномен пасіонності, ми дійшли до основного і, на наш погляд, найважливішого висновку, що будь-яке горе, мука, скорбота і страждання (при їх художній трансформації), якими б глибокими вони не були, містять в собі елемент просвітлення, направлений до життєвого відродження, воскресіння, вознесіння, тобто присутня тенденція спокутування:

Умирает смерть в Тебе,
Жизнь с Тобою оживает.
Твое имя помогает
Всем, кто ропщет о судьбе.
Сделай же меня свободным
От греховных тяжких уз!
Ты – родник в краю безводном,
Ты – моя краса, Иисус!

Дані поетичні рядки із «Збірника пісень» Шемеллі, в створенні якого брав участь і сам Й. С. Бах, досить влучно підтверджують наші міркування [8, с. 60]. Всяка п'ятьма переходить в світло. Й спливають в пам'яті слова Вільяма Пенна: «Без страждань немає тріумфу, без тернів – трону, без ран – слави, без хреста немає вінця». Побачена нами тенденція, яка належить до принципів пасіонності, характерна для всіх віків, епох, стилів й проявляється не лише в бароко та романтизмі, але й класицизмі.

Список використаних джерел

1. Гумилев Л. Н. От Руси до России / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ Хранитель, 2007. – 415 с.
2. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание / В. И. Даль. – М. : Астрель, АСТ, Хранитель, 2007. – 348 с.
3. Медушевский В. В. Предметы осмысления и анализа в музыке и других искусствах / В. В. Медушевский // Музыкальное мистецтво і культура : наук. вісн. ОДМА ім. А. В. Нежданової : [зб. наук. пр. / гол. ред. О. В. Сокол]. – Одеса : Друк, 2003. – Вип. 4. – Кн. 1. – С. 7–15.
4. Російсько-український словник / ред. В. В. Жайворонка. – К. : Абрис, 2003. – 1401 с.
5. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / А. В. Сокол. – Одесса : Моряк, 2007. – 276 с.
6. Страсти // Энциклопедический музыкальный словарь / авт.-сост. Б. С. Штейнпресс и И. М. Ямпольский. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – С. 494.
7. Уилсон-Диксон Э. История христианской музыки / Э. Уилсон-Диксон. – СПб. : Мирт, 2001. – 427 с.
8. Ушаков Д. Ф. Бах-лютеранин: песни и арии для сборника Шемелли (BWV 439-507) / Д. Ф. Ушаков // Музыка и проповедь: к интерпретации наследия И. С. Баха : материалы науч. конф. – М. : Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2006. – Сб. 56. – С. 47–63.

The article is dedicated to research into the phenomenon of passion. He is represented the complex of musical symbols, connected in content-type ideology. Consider the principles of the functioning the phenomenon of passion in the instrumental-performance creation.

Key words: *phenomenon of passion, musical symbols, semantic field, the deeper meaning, the principle of thinking, content-type ideology, performing arts, interpretation.*

УДК 37:78-054

Вовк М. В.*

ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У даній статті розкривається проблема творчої музичної діяльності на матеріалі колективного інструментального виконавства, яка вже на початковому етапі навчання закладає міцну основу музичного розвитку всіх учнів, сприяє більш свідомому сприйманню навчального матеріалу, реалізує теоретичні знання у практику, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

Ключові слова: музична діяльність, творчість, самостійність, активність, виконавство, здібності.

У новому столітті Україна взяла на озброєння нову гуманістичну програму освіти, спрямовану на забезпечення та розвиток творчого потенціалу особистості учня, його самореалізацію. З цього погляду українська нація потребує вдосконалення системи музичної освіти й виховання, адже саме музично-естетичне виховання та його розвиток визначають рівень духовної культури українців.

Проблема музичного виховання і розвитку учнів початкових класів давно привертала увагу засновників музичної освіти – Б. Асаф'єва, Б. Яворського та багатьох інших. Шляхи стимулювання і активізації навчального процесу вони вбачали у виконавській і творчій діяльності молодших школярів. Б.Яворський вважав її важливим засобом емоційного і раціонального пізнання, основою, на якій реалізуються творчі здібності дітей.

Музичний розвиток школярів, вважав Б. Асаф'єв, здійснюється через особисту участь у виконавстві. На його переконання, кожна дитина має певні нахили композиторської обдарованості, тому пробудити музичну творчість у молодших школярів – це, перш за все, звернути увагу на те, що вони співають і грають. Ця думка, актуальна і для сучасної педагогіки, підкреслює розвиваюче значення комплексних імпровізацій дітей, що об'єднують їх творчі прояви в різних видах музичної діяльності [1].

Питання активізації і вдосконалення музичного розвитку молодших школярів розглядали психологами – Г. Орловим, Е. Назайкінським, Г. Кеучхуашвілі. Досліджували їх і педагоги-музиканти – Н. Ветлугіна, Е. Бальчітіс, Л. Грабець, З. Жофчак та ін. Більшість вчених, за винятком Н. Ветлугіної, Г. Баренбойма і Е. Бальчітіса, на уроках у школі надають перевагу співу і слуханню музики як основному засобу розвитку ритмічного, методичного, гармонічного слуху, тобто головним структурним компонентам музикальності.

Мета роботи полягає у розробці теоретичного обґрунтування проблеми музично-виконавської діяльності молодших школярів; визначенні можливостей підвищення ефективності її розвитку на матеріалі колективного музикування, оптимальних умов і доцільних засобів керівництва нею. Завданнями статті є дослідження педагогічних умов реалізації музичного інструментарію у навчальному процесі школи; розробка науково-обґрунтованої послідовності роботи з елементарними музичними інструментами на уроках мистецтва; аналіз практичних результатів та обґрунтування системного підходу до організації музично-виконавської діяльності молодших школярів.

Ми глибоко переконані в тому, що сучасний урок музики в школі не повинен обмежуватися співом і слуханням творів, яке хоч і доступне кожному учневі, все ж має пасивний характер, тому не може бути основним засобом загального музичного розвитку. За справедливим зауваженням Б.Асаф'єва, творчий інстинкт проявляється у дітей завжди в безпосе-

* © Вовк М. В., 2012

редньому прагненні не тільки споглядати чи механічно виконувати заплановане, але й брати активнішу участь у творчому самопрояві.

Відомо, що у викладачів хорового співу як засобу музичного виховання виникають проблеми, особливо в роботі з молодшими школярами. Як показує дослідження, у цьому віці інтонування голосом часто ускладнюється в результаті певних особливостей дитячої вокальної моторики.

За даними М. Грачової, Є. Алмазової, Н. Орлової, розвиток голосового апарату, його фізіологічне формування завершується лише в 10–11 років. Крім цього, малий діапазон співочого голосу молодших школярів значно обмежує обсяг вокального репертуару. Через обмеження часу, відведеного на уроки музики, вчитель не в змозі приділити належну увагу дітям, які неточно інтонують. Таких дітей немало в кожному класі. А це може спричинити збайдужіння до уроків музики.

За нашими спостереженнями, в кожному класі є до 50% учнів, яким важко домогтися чистоти співочої інтонації. Щоб залучити їх до активної роботи на уроці, в основу музичного розвитку слід покласти теорію компенсації музичних здібностей, розроблену Б.Тепловим. Психолог-дослідник виступає проти формального спрощення поняття про музичний слух, який часто зводиться вчителями до виявлення якості відтворення мелодії голосом. На його думку, відносно зниження якоїсь здібності не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з даною здібністю. Відсутня здібність у дитини може бути компенсована іншими, високорозвиненими [4].

Беручи до уваги особливості молодшого шкільного віку, дитячу жвавість, прагнення до рухливих вправ і т. ін., відомий композитор Карл Орф створив систему музичного розвитку дітей. Її цінність в тому, що вона спрямована на всебічне виховання особистості кожної дитини шляхом залучення до активного музикування, враховуючи можливості її творчого розвитку. Педагогічна майстерність, багатий інструментарій, використання ритмічної діяльності як засобу розвитку музичних здібностей, вміння імпровізувати і рухатись відповідно до образного змісту музики – дуже важливі компоненти системи К. Орфа, що сприяють формуванню у школярів продуктивної музично-виконавської творчості.

Послідовно вдосконалена система К. Орфа стимулює і розвиває різноманітні творчі прояви молодших школярів. Водночас, багато педагогів стверджують, що в ній ігнорується виховання вдумливого вслуховування в музику, ознайомлення учнів з музичною класичною спадщиною різко обмежується творами, доступними їх виконавським можливостям.

Практичне вивчення цього питання дає підстави вважати, що система К.Орфа в гармонійному поєднанні зі структурними компонентами уроку музики при спеціально розробленій методиці може бути з успіхом використана в музичному розвитку молодших школярів.

Свідченням цього є створення адекватного чеського варіанта “Шульверка”, розробленого професором В. Пош, О. Павловським і композитором П. Ебена. В цій системі переважають імпровізаційні інструментальні акомпоненти до пісень на ритмічних інструментах, а в 2–3 класах поступово вводяться і мелодичні інструменти для ритмічної і мелодичної імпровізації.

“Орфівський” принцип з деякими змінами наслідує система музичного виховання у Польщі. В початкових класах введено різноманітні музичні інструменти, що зробило уроки музики цікавішими.

Ми вважаємо, що популярність системи К. Орфа та споріднених систем в Чехословаччині, Німеччині, Польщі та інших країнах пояснюється тим, що елементарне музикування доступне всім дітям і є захоплюючим видом музичної діяльності. Самостійне музикування на уроках ставить всіх учнів в рівні умови. Гра на інструментах не лише не відкидає співу, а, навпаки, – органічно поєднується з ним, що суттєво підвищує значення елементарного музикування.

Звичайно, самостійна музична діяльність молодших школярів є не самоціллю музичного виховання, а дієвим засобом досягнення мети загальної музичної педагогіки – підготовки активного, грамотного слухача музики.

Музичною психологією виявлено, що новий динамічний стереотип найлегше формується в ранні дитячі роки. Н. Ветлугіна довела, що музичні заняття ефективні вже у дошкільному віці. На думку Б.Теплова, музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних нахилів, але вона є результатом розвитку, виховання і навчання. Відмова від активного інструментального виконавства у навчальному процесі молодших школярів створює після дошкільного музичного виховання штучний провал у дитячій музичній практиці, що є невинуватою перервою в розвитку дітей.

Сучасні умови життя висувають перед школою вимоги шукати ефективніші методи музичного виховання і розвитку всіх учнів, фокусуючи їх увагу на високохудожніх творах. Одним із таких засобів є самостійна музична діяльність, яка на матеріалі колективного інструментального виконавства вже на початковому етапі навчання закладає міцні засади музичного розвитку всіх учнів, допомагає більш свідомому сприйманню матеріалу, реалізує теоретичні знання на практиці, формує творчу самостійність особистості молодшого школяра.

На нашу думку, тенденція вдосконалення як структури уроку, так і збільшення кількості його складових компонентів (інструментальне виконавство), раціонального співвідношення з іншими видами музичної діяльності повинна допомогти вирішенню складного комплексу навчально-виховних завдань сучасного уроку музики в школі. Його навчальні можливості розширює самостійна музично-практична діяльність, завдяки якій молодші школярі глибше сприймають структурну канву і характер творів.

Слухання музики – важко фіксована діяльність. Активність і усвідомленість сприйнятого виявляється зовнішньо непомітно і досить пасивно в порівнянні з іншими видами музичного мистецтва. Дослідження музичного психолога Б.Теплова підтверджують, що сприймання музики слабо виявляється зовнішньо, але водночас є процесом, що вимагає активності як дитини, так і вчителя. Все ж, враховуючи молодший вік, його психологію і реальну моторну діяльність у процесі слухання, а також відсутність наочності, слід зауважити, що при сприйманні музики учні початкових класів утримують слухову увагу на розвитку музичної канви протягом короткого часу, оскільки їх природа вимагає практичної діяльності.

Аналіз сучасних уроків у молодших класах доводить, що навчальний матеріал, який використовується з метою ритмічного виховання, має не творчий, а здебільшого репродуктивний характер. Як наслідок в молодшому шкільному віці, що є найсприятливішим для музичного розвитку, практичні навички школярів – імпровізація, самостійний підбір ритмічного супроводу до пісень, танців, маршів, передача образно-емоційного змісту через виразність рухів і практичне музичне виконавство – не створюють чіткої системи музичного навчання, а в більшості випадків є її окремими компонентами [2, с. 16–17].

Позитивний вплив самостійної музично-практичної діяльності на розвиток школярів пояснюється і тим, що інструментальне виконавство супроводжується внутрішнім приспівуванням, при якому рух голосових зв'язок відтворює ритмічну канву музики і регулюється у відповідності зі звуковим малюнком, має неабияке значення для дітей з недостатньою слуховою координацією.

Дослідники А. Пілічаускас, В. Сургаутайте вважають самостійну музичну діяльність, особливо в молодшому шкільному віці, – дієвим засобом педагогічного впливу на учнів, необхідною умовою формування вдумливої, чутливої, здатної до творчої естетичної діяльності особистості.

На думку Д. Кабалецького, сприймання музичних творів ґрунтується на єдності розуму й відчуття і покладене в основу всіх видів та форм залучення дітей до музики-співу, слухання музики, гри на інструментах [5, с. 26-27]. Будь-яка форма спілкування з музикою вчить слухати і водночас вимагає вміння чути її. В експериментальних дослідженнях Д. Кабалецький приділяє увагу всебічному музичному вихованню шляхом залучення школярів до різноманітних видів музичної діяльності.

Надаючи великого значення співу в структурі уроку музики, Д. Кабалецький заперечує його як універсальний засіб виховання учнів. Прихильники такого універсального методу шукають підтримки в крилатих словах К.Ушинського: «Заспіває школа – заспіває весь народ». Але К. Ушинський не міг здійснити цей задум хоча б тому, що школа в період його діяльності не мала для цього можливостей.

Експериментальне дослідження Л. Дмитрієвої з метою виявлення музичних здібностей школярів підтверджує, що власне гармонійне комбінування в навчальному процесі різних видів музичної діяльності створює можливість залучення на рівних умовах у процесі музикування всіх учнів. Однак, ані Л.Дмитрієва, ні інші дослідники не вивчали проблему оптимального співвідношення гри та співу, інструментального виконавства і слухання музичних творів як ефективного засобу активізації і розвитку самостійної музичної діяльності.

На думку В. Лапченка, у співвідношенні гри і співу закладено принцип єдності художнього і технічного розвитку школярів. Поступове удосконалення практичного виконавства на такій основі сприяє формуванню музично-слухової уяви, а це позитивно впливає на навчання гри на музичних інструментах та глибину розкриття змісту музичного твору.

Вчені давно вже дійшли висновку, що суттєвою умовою успішного розвитку самостійної музичної діяльності є нагромадження молодшими школярами певного музично-практичного досвіду. Результати дослідження свідчать, що незалежно від природних здібностей молодших школярів їх творчість виявляється яскравіше і повніше в добре засвоєних формах співу і музично-ритмічного супроводу.

Особливість самостійних музичних умінь полягає в тому, що тут відбувається поєднання знань з певними діями, безпосередньо пов'язаними зі сприйманням творів. При самостійному аналізі взаємозв'язок знань і умінь здійснюється у два етапи. На першому – відбувається нагромадження певних музично-слухових уявлень, на другому – музично-слухові уявлення набувають форми знань. Вміння самостійно оперувати музичними знаннями в теоретичному і практичному плані формується на основі оволодіння способами самостійних умінь, які і визначають рівень сформованості навичок самостійної музичної діяльності [6, с. 72–118].

Першим елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є порівняння. В ході порівняння музичних творів слід враховувати логіко-дидактичні вимоги. Вони полягають у тому, що порівнювати можна виключно однорідні музичні твори, загальні – тоді, коли молодшим школярам відомі відмінності між ними.

Вміння самостійно порівнювати музичні твори залежать від багатьох факторів: рівня їх складності, усвідомлення спільного і відмінного, гнучкості і різнобічності мислення. Б. Асаф'єв стверджує, що порівняння музичних творів і контрастність їх частин відкривають перед творчою уявою музикантів безмежні можливості.

Наступним елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння виділяти головне. Досліджуючи психологію молодших школярів, Л. Божович, Н. Морозова, Д. Ельконін вважали, що вміння виокремлювати суттєве, аналізувати текст музичного твору дітям у цьому віці складно. Їм не властиве абстрактне мислення. Вони мислять конкретними образами, на які спираються в побудові суджень, не вміють розмірковувати в теоретичному плані, оскільки такі судження – складна мислительна діяльність.

Виділення головного при формуванні самостійних музичних умінь і навичок націлене на раціональніше використання знань у процесі їх практичного застосування, що дуже важливо для музично-творчої діяльності молодших школярів.

Третім елементом інтелектуального способу самостійної музичної діяльності є вміння узагальнювати музичний матеріал. Дидактична суть узагальнення полягає в тому, що учень знаходить найсуттєвіші ознаки, характеристики, поняття, закони того предмета, що вивчається. Для дітей молодшого шкільного віку ця логічна операція є дещо складною. Проблема полягає не лише в тому, що для її виконання необхідні інтелектуальні вміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне в музичному матеріалі, а й у тому, що молодші школярі не володіють достатнім теоретичним і практичним досвідом, який би міг забезпечити цей компонент самостійної діяльності.

Дидакт В. Паламарчук розрізняє два види узагальнень: емпіричне і теоретичне. Оскільки емпіричне узагальнення являє собою порівняння зовнішніх ознак, то теоретичне здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного. В самостійній музичній діяльності обидва види узагальнень є раціональними, але кожен із них має певну умову використання в залежності від особливостей навчального матеріалу, віку і можливостей учнів. Першим компонентом загального способу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів здійснювати самоконтроль у процесі виконання дій і завдань.

Самоконтроль спочатку виявляється як здатність особистості, тісно пов'язаної з пізнавальною і емоційно-вольовою сферою її психологічної діяльності, а також з такими проявами, як самооцінка, самосвідомість, самокритичність та ін. У самостійній музичній діяльності молодших школярів самоконтроль, закріпившись, починає виявлятися в усіх сферах діяльності, стає вагомим здобутком особистості. Якщо коректуюча дія мозку є фізіологічним механізмом самоконтролю, то внутрішня увага і внутрішня мова – його психологічним механізмом. Внутрішня увага в музичній творчості – це засіб самоконтролю за внутрішніми психологічними процесами, внутрішня мова – засіб функціонування знань, мислительних умінь і навичок, необхідних для його здійснення. Внутрішня увага і внутрішня мова виступають «пусковим механізмом» самоконтролю і «гальмівним механізмом» дії, що дає змогу не лише фіксувати і виправляти помилки в процесі музичної діяльності, але й запобігати їм.

Т. Беркман підкреслював, що в музичній діяльності велика роль належить слуховому контролю. Його особливість полягає в тому, що в процесі гри на інструменті або співу він пов'язаний не лише з наступною оцінкою того, що досягнуто під час виконання, але й сприяє правильному слуховому уявленню про те, що і як повинно вийти [6, с. 72–118].

Другим компонентом загального засобу самостійної музичної діяльності є вміння молодших школярів планувати виконання музичних завдань. У цьому напрямку працювало багато дослідників. Самостійний аналіз і планування, наголошував М. Скаткін, сприяє розвитку спостережливості молодших школярів, глибокому усвідомленню запропонованого їм завдання, що забезпечує успіх подальшої самостійної роботи.

Тісному взаємозв'язку само планування і самоконтролю присвячує свої дослідження Н. Кувашнов. На його думку, планування самостійного виконання навчальних завдань сприяє покращеному самоконтролю, тому «вчителі повинні звернути увагу на формування в учнів навичок планування» [7, с. 298–311]. В основі самоконтролю і планування закладено збереження послідовності в роботі і співвідношенні окремих її етапів. Самостійне планування сприяє зосередженому виконанню молодшими школярами музичних завдань, економії часу, пошуку шляхів раціональної праці.

Враховуючи важливість самопланування в музичній діяльності, психологію молодшого шкільного віку, неможливість учнів тривалий час концентрувати увагу на навчальних предметах, а також схильність до конкретнішої мислительної діяльності, виявленої у чуттєво-пізнавальній формі, слід, по-перше, взяти до уваги знання, вміння і навички, раніше набуті учнями і, по-друге, поступово вчити їх планування теоретичної і практичної діяльності, пояснюючи і

аргументуючи послідовність виконання дій і операцій [8]. Все це сприяє розвитку навичок планування, коректування, вдосконалення якості складання планів.

Використання ударно-ритмічних і звуковисотних інструментів як засобів, за допомогою яких у молодших школярів розвиваються інтелектуальні, загальні, соціальні способи самостійних дій, при системному підході може позитивно впливати на формування самостійних навичок виконання музичних завдань.

Одна з основних особливостей розвитку самостійної музичної діяльності полягає в тому, що вона повинна здійснюватись на основі певної системи. На кожному її етапі необхідно враховувати:

- адекватність відтворення школярами при виконанні музично-практичних завдань;
- інтерес учнів до самостійності роботи всіх видів;
- самоконтроль за правильністю і послідовністю особистих навчальних дій протягом всього періоду виконання музично-практичних завдань.

Дидактичні фактори, системи самостійної діяльності запропоновані нами полягають у послідовності виконання музичних завдань, зумовлені поступовим ускладненням навчального матеріалу.

При формуванні самостійної діяльності необхідно враховувати:

- чіткість уявлення школярами мети і значення музичного завдання, основних шляхів і послідовності їх виконання;
- кваліфікованість індивідуального підходу до учнів, що координує правильність співвідношення між складністю завдань та здібностями дітей;
- досвід самостійного виконання дітьми, набутий на попередніх заняттях;
- якість навичок і рівень підготовки учнів при доборі самостійних музично-практичних завдань.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1974. – 92 с.
2. Глебов О. И. О музыкальных творческих навыках у детей / О. И. Глебов // Музыкальное воспитание в школе. – 1980. – Вып. VI. – С. 16–17.
3. Ветлугина Н. О. Музыкальное развитие ребенка / Н. О. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
5. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Советская музыка. – 1976. – № 1. – С. 26–27.
6. Беркман Т. Л. Анализ усвоения музыкальных знаний / Т. Л. Беркман // Усвоение знаний и развитие младших школьников / Под ред. Л. В. Занкова. – М. : Просвещение, 1965. – С. 72–118.
7. Кушников Н. И. Влияние предварительного планирования на самоконтроль учащихся начальной школы / Н. И. Кушников // Материалы Новосибирской науч. конф. – Новосибирск, 1963. – С. 289–311.
8. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах / К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1981. – 198 с.

In this article it has been enlightening the problem of the creative musical activity on the materials of the collective instrumental performance which even on the initial stages of the education forms the strong basic for the musical development of all the pupils and helps to more comprehension understanding the learning material, makes use of the theoretical knowledge into practice, forms creative individuality in the personality of a junior school-child.

Key words: musical activity, creativity, individuality, activity, performance, abilities.

УДК 785+398 -042.3:32

Водяний Б. О.*

НАРОДНІ МУЗИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИКО-РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячена проблемі вивчення і функціонування українських народних музичних інструментів у різних типах навчальних закладів та художній самодіяльності. Історико-регіональні аспекти піднятої проблеми розглядаються на матеріалі західноподільського регіону.

Ключові слова: музичні інструменти, народна інструментальна музика, система освіти, західноподільський регіон.

Питання функціонування українських народних музичних інструментів у системі мистецької освіти доволі складне, як з огляду науково-теоретичного обґрунтування, так і з боку практичного використання народних інструментів у різних формах музикування.

Такий мистецький феномен як «народний музичний інструмент» має обов'язкову приналежність до конкретного етносу. В процесі історичного розвитку народна музична естетика кожної епохи виводила на роль лідера свій музичний інструмент або групу інструментів, які відображали специфічні особливості народно-інструментальної культури певного регіону, впливали на формування стилістики інструментальної музики. Тому вживати поняття просто «народні музичні інструменти» доцільно лише у загальному, найширшому значенні, а коли йдеться про функціонування музичних інструментів у національних культурах, тоді це поняття потребує таких означень як: «український», «російський», «грузинський» і т.п., а з огляду на окремі регіональні органологічні, функційно-жанрові аспекти, акустико-ергологічні особливості народних інструментів вживаються додаткові уточнення: «закарпатський», «гуцульський», «подільський» та ін. інструменти. Все це загальновідомі твердження, які не потребують особливого доведення.

Проблема «народності» того чи іншого музичного інструмента знайшла своє наукове обґрунтування у працях відомих органологів др.пол. ХХ століття К. Верткова, Ю. Бойко, Г. Дрегера, І. Мацієвського, О. Ельшека, Е.Штокмана та ін. І. Мацієвський детально розробляє методологію дослідження

Однак, впродовж досить тривалого історичного періоду – майже від другої чверті ХХ століття і практично до сьогодення – в системі мистецької освіти України досить стабільно вживається поняття «народні музичні інструменти» без будь-яких національних означень і уточнень. Для прикладу: «кафедра народних інструментів» у вищих мистецьких навчальних закладах, «відділ народних інструментів» у ДМШ, школах мистецтв та училищах, «оркестр (чи ансамбль) народних інструментів»; ціла низка наукових праць, особливо педагогічного спрямування, де просто «музичні інструменти» стають засобами формування чи розвитку певних об'єктів досліджень. Які наслідки і результати такого явища, здобутки чи втрати у культурно-освітній галузі супроводжували цей процес? Спробуємо в відповіді на ці питання, розглянувши вказану проблему на матеріалі народної інструментальної культури західноподільського регіону.

Регіональні дослідження дають можливість найповніше простежити всі характерні музично-діалектні особливості народної інструментальної культури в автентичному середовищі побутування, виявити її взаємозв'язки із різними проявами культурного, освітнього та соціально-політичного життя певного регіону. Регіональні інструментальні традиції досліджувались у працях Н. Ганудельової, Р. Гусак, В. Кисіля, І. Мацієвського, М. Хая, В. Шостака Б. Яремка, В. Яромлита ін.

Метою статті є дослідження на матеріалі народно-інструментальної культури Західного Поділля період входження народних музичних інструментів у навчальну практику різного типу закладів освіти та масову громадсько-культурну діяльність (художню самодіяльність),

* © Водяний Б. О., 2012

простежити регіональні і загальноукраїнські тенденції цього процесу. Поданий у статті матеріал спрямовується також на виявлення творчих перспектив українських народних інструментів у культурному бутті ХХІ століття.

Складність функціонування саме «українського народного інструменталізму» як духовно-мистецького явища у сучасному соціокультурному середовищі, зрештою, як і всього іншого «українського», криється у попередніх історичних періодах розвитку цього мистецького феномена. Одна з причин історично сформувалася ще у період минулої радянської епохи, коли вся система освітньої і культурної діяльності суспільних інституцій підпорядковувалася політико-ідеологічним принципам тоталітарної держави у якій виживали тільки ті жанри народної творчості, які могли мати декларовану «національну форму», але мусили бути «соціалістичні за змістом». У процесі застосування цього принципу до народних інструментів на різних рівнях їх функціонування і тлумачення виникло багато непорозумінь і неузгоджень. Створився такий ідеологічний підтекст, коли науковцям доводилося більше ламати голову над доказом «класового», «пролетарського» характеру музичного інструментарію, аніж національного. Проаналізуємо цей період.

Культурно-історичний процес на західноукраїнських землях в період між Першою і Другою світовими війнами характеризується в цілому зусиллями українського народу, спрямованими на оборону культурних і національних інтересів перед загрозою колонізації. На стані народного інструменталізму Західного Поділля цей період суттєво не позначився, але всю народну культуру очікували серйозні зміни, які «набирали силу» вже на території тодішньої Радянської України. Час розвитку, відкриттів і сподівань в українській культурі у 1920-х роках був лише історичним спалахом творчої енергії нації, яка прагнула відродитися. Так склалися обставини, пише історик О. Субтельний, що «зайнята насамперед збереженням своєї політичної гегемонії комуністична партія ще не підпорядкувала собі культурну діяльність» [7, с. 342-343], але вона вже встигла нав'язати українцям т.зв. «теорію боротьби двох культур», з якої випливало, що оскільки російська культура на Україні пов'язана з прогресивним пролетаріатом і містом, у той час як культура українська – з відсталим селянством і селом, то російська культура рано чи пізно переможе, і обов'язок комуністів полягає в тому, щоб підтримати цей «природний процес» [7, с. 338]. Ось лише декілька фактів, які можна вважати вже наслідками цієї політики у галузі народної інструментальної культури: у 1920 році при Харківському губернському відділі народної освіти був створений оркестр російських народних інструментів; у 1923 році, вперше в Україні було застосовано чотириструнну квінтову домру конструкції Г. Любімова; з 1927 року відкриваються відділи народних інструментів (клас баяна, домри, балалайки) у вищих мистецьких навчальних закладах України – Харкові (1927 р.), Одесі (1930 р.), Києві (1938 р.), Львові (1946 р.) і (!) тільки у 1948 році у Москві. У 1934 році редактор журналу «Радянська музика» О. Білокопитов називає працю Г. Хоткевича «Музичні інструменти українського народу» націоналістичним підручником з питань музики. Ансамблі і оркестри російських народних інструментів гастролують по країні і, «перебуваючи на гастролях, завжди допомагають партійним та радянським органам у масово-політичній роботі серед трудящих» [2, с. 26]. Традиційні музичні інструменти піддаються інтенсивним реконструкціям і експериментам, які переступають ту грань, про яку сам же В. Андреев говорив, що «всякоеусовершенствование народного гудка в конечном итоге приведет к скрипке, альту или виолончели» [1, с. 88]. По суті традиційні інструменти поставлені в жорсткі умови виживання.

З часу приєднання у 1939 році західноукраїнських земель до Союзу РСР, «більшовики почали застосовувати свою культурну політику, яка поряд з терором, стала дуже сильною зброєю в довгому і складному процесі спочатку советизації, а згодом зовсім очевидної русифікації» [6, с. 420]. Народні інструменти і виконувана на них музика потрапляють у систему здійснюваних державою заходів по управлінню культурним процесом. На їх виконання спрямувались значні матеріальні, кадрові ресурси, забезпечувались організаційно-методичні основи їх практичної реалізації. Цим створювались необхідні умови для розвитку т.зв. «паралельної культури» (В. Ноол) – розгалуженої мережі інституцій, з допомогою яких насаджувалась офіційна ідеологія влади, ціллю якої було витіснення традиційної культури. Натомість, будь-

якій творчості народу дозволялося існувати в рамках художньої самодіяльності – явища, що цілком контролювалося державою. Це був складний процес корінного зламу народних традицій, спроба розчинити фольклор у художній самодіяльності і у кінцевому результаті його знищити.

У регіоні створено велику кількість ансамблів і оркестрів, що функціонували в рамках художньої самодіяльності, до яких залучалися традиційні музиканти. На час проведення першої обласної олімпіади художньої самодіяльності, у жовтні 1949 року, на Західному Поділлі нараховувалось вже більше 150 ансамблів і оркестрів народних інструментів (дані Тернопільського обласного архіву). Та чи був цей кількісний ріст колективів показником бурхливого розвитку народного інструментального мистецтва і взагалі, якими були ці колективи?

Спробуємо в'яснити це питання. Місцева преса Борщівського і Заліщицького районів (газети «Вільна праця» та «Перемога») зберегли своєрідний літопис музичного життя цього регіону, аналіз якого показав конкретні тенденції культурного процесу того періоду. За складом ці колективи являли собою дивну суміш інструментів: «Чаруюче враження залишив оркестр. Народні інструменти – гуслі, цимбали, мандоліни, балалайки, баяни – все це чудово зазвучало у виконанні ними «Реве та стогне Дніпр широкий» («Перемога», 19 квітня 1957 р.); в іншій замітці знаходимо: «Домровий оркестр виконав ряд українських і російських пісень» («ВП» 13 лютого 1957 р.). Домрові оркестри, або т.зв. струнні гуртки передусім організовувалися у загальноосвітніх і музичних школах. Організацією таких колективів займалися культпрацівники, представники місцевої адміністрації, районні відділи культури. Кураторами у цій роботі були працівники партійних органів. Результатом такої діяльності стало широке розповсюдження до початку 60-х років народних оркестрів «андреевського типу», до складу яких входили інструменти, що ніколи раніше не побутували в регіоні – домри, балалайки, баяни. Бувало, що у цей склад вводили і традиційні інструменти: скрипки, цимбали, бас, бубон, але у такому наборі довго існувати такі колективи не могли і вони неминуче розпадались – штучно створені явища – недовговічні. У цьому плані можна розглядати і діяльність відомого на Тернопільщині у 60-х роках самодіяльного оркестру народних інструментів Мельнице-Подільського РБК під керівництвом великого ентузіаста народного інструментального мистецтва Василя Зуляка. Оркестр створювався шляхом об'єднання в ансамбль 20-25 цимбалістів (1948 р.) і приєднанням до нього згодом ансамблю сопілкарів. Далі в склад оркестру були введені ще струнні інструменти: скрипки, бандури, ліри, басолі, контрабаси, т.зв. кобзи ладкові (варіант домри); духові: баяни, кларнети, сурми, коза (дуда), трембіти; ударні: барабан, бубни, тулумбаси, тарілки, трикутник і «бугай» (фрикційний інструмент). «Треба мати справжній героїзм, щоб об'єднати всі ці інструменти», – писав рецензент І. Шаргородський («Культура і життя», 16 вересня 1965 р.). Але творча діяльність цього оркестру тривала всього декілька років. Після розпаду колективу залишився народний традиційний ансамбль у складі двох скрипок, цимбалів, сопілки, кларнета, басолі і бубна.

Вже у 70-х роках баяно-домрово-балалаечні оркестри, по суті оркестри російських народних інструментів, у системі художньої самодіяльності почали занепадати, але міцно і надовго залишилися вони тільки у музичних школах і училищах (музичному, культурно-освітньому, педагогічному). Процес русифікації відверто руйнував традиції народної інструментальної музики в західноподільському регіоні і практично по всій Україні. Заохочуваний існуючими державними ідеологічними установками, цей процес діставав підтримку ще й з боку окремих науковців, які висвітлювали «благотворное влияние В. Андреева на процесс формирования и развития массового исполнительства на русских народных инструментах на Украине» [3, с. 64]. Це притому, що навіть для російської народної інструментальної культури, як доводить Ю. Бойко, «родство народного и андреевского инструментария с современной научной точки зрения весьма формально, и чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к любой партитурной схеме андреевских оркестров. Тот инструмент, который сегодня носит название «домра» и на которых играют в андреевских оркестрах, никогда в традиционной народной инструментальной практике не существовал и в настоящее время не существует» [1, с. 88].

Отже, діяльність інструментальних оркестрів ансамблів, які за всіма ознаками були еkleктичними і мали виразно не український характер, спрямовувалася у русло зовсім далеке від справжніх традицій народно-інструментальної культури. Такі колективи були, за висловом Ф. Рубцова, «Ни тебе старое, ни новое искусство. Ни культура, ни бескультурье, а некая серединка» [5, 208]. А деякі теоретики художньої самодіяльності взагалі писали, що «фольклор у самодіяльності можна було використовувати тільки за умови докорінного переосмислення і переоцінки» [4, с. 150]. Дійсно, треба дивуватися величезній силі народних традицій, які, пройшовши через такі теоретичні постулати і цілком відповідну їм реальну практику, зуміли залишитися у народному середовищі.

Розвиток українських народних інструментів у вказаному періоді супроводжувався складними політико-ідеологічними явищами, які призвели до значного руйнування автентичного народного інструментального мистецтва. Із введенням музичної освіти на народних інструментах, починаючи з 20-х років, відбувається поділ народного інструментального мистецтва на окремі напрямки: традиційний (фольклорний), народно-академічний, аматорський. У кожному із цих напрямків утверджуються свої концепції, науково-методичні підходи, естетичні засади композиторської творчості, інструментального виконавства тощо. У кожному напрямку суттєво відрізняються функціональні параметри інструментального музикування, залежні від його властивостей та внутрішніх мотивів і, в той же час, від соціокультурних умов побутування.

Система мистецької освіти, з її багатогранністю у питаннях змісту і форми навчально-виховного процесу навчальних закладів різних типів, яка охоплює дошкільну, загальну середню, позашкільну (зокрема, спеціалізовану) та професійну мистецьку освіту, а також художньо-освітню діяльність установ культури, могла би бути саме тією інституцією, яка повинна забезпечити розвиток і збереження самобутності національної музичної культури. Але треба, нарешті, все поставити на свої місця і назвати своїми іменами: українські народні інструменти нехай будять український дух, щоб нові покоління зростали у середовищі рідної культури, російські інструменти нехай задовольняють духовні потреби тих, кому вони близькі і дорогі. Здається, зараз ще є можливість зробити у цьому напрямку продуктивні і позитивні кроки, і роль людей високого освітнього рівня, які, за словами К Квітки, готові були б «присвятитися справі з ідеї», може бути вирішальною.

Список використаних джерел

1. Бойко Ю.Е. Русские народные инструменты и оркестры русских народных инструментов / Бойко Ю.Е. // Традиционный фольклор в современной художественной жизни. Фольклор и фольклоризм : Сборник научных трудов ЛГИТМиК. – Л., 1984. – С. 87–96.
2. Бортник Є.О. Домра на Україні / Бортник Є.О. // Музика, – 1979. – № 6. – С. 25–26.
3. Бортник Е.О. Формирование и развитие домрового искусства на Украине в аспекте русско-украинских музыкальных связей // дис... канд. иск-ведения : 17.00.02 / Бортник Евгений Александрович. – Харьков, 1982. – 175 с.
4. Каргин А.С. Самодеятельное художественное творчество. История. Теория, Практика / Каргин А.С. – М. : Высшая школа, 1988. – 286 с.
5. Рубцов Ф. А. Статьи по музыкальному фольклору / Рубцов Ф. А. – М.; Л. : Сов. Композитор, 1973. – 221 с.
6. Семчишин М. Тисяча років української культури. Історичний огляд культурного процесу / Семчишин М. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1985. – 550 с.
7. Субтельний О. Україна. Історія / Субтельний О. – К. : Либідь, 1991. – 720 с.

The article deals with the study and functioning of Ukrainian folk musical instruments in different types of schools and amateur performances. Historical and regional aspects of the problems raised are considered on the basis of the region Western Podillya.

Key words: musical instruments, folk instrumental music education, Western Podillya region.

УДК378. 147. 134: 786 (043.3)

Воєвідко Л. М.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

В статті висвітлено методи першого блоку методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики. Частково окреслено методи візуального підсилення художнього образу та креативного розкриття художнього сенсу музичних творів у роботі зі студентами для оптимізації процесу фахової підготовки.

Ключові слова: оптимізація, активізація, парадигмальні стандарти, візуалізація, українські музично-виконавські традиції.

На основі теоретичного висвітлення проблеми, одержаних діагностичних даних, нами розроблена методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя, яка передбачає чотири змістових блоки фахової підготовки майбутніх учителів музики, що дадуть змогу різнобічно підготувати студента до його майбутньої музично-педагогічної діяльності: 1) оптимізація процесу фахової підготовки студентів за рахунок індивідуального підходу; 2) активізація формування виконавських умінь на основі використання здобутків українських виконавських традицій; 3) вироблення у студентів парадигмальних стандартів до художнього аналізу музичних творів на основі використання матеріалів українських фортепіанно-виконавських традицій; 4) набуття умінь відбору репертуару з його тривалим збереженням у концертній готовності.

Відповідно, змістові блоки передбачають чотири етапи здійснення фахової підготовки майбутнього учителя музики з використанням українських виконавських традицій зазначеного періоду: *перший* – фундаментальний, який повинен забезпечити глибокі знання теоретичних положень та дати ключові знання за чотирма змістовими блоками; *другий* – синтезуючий, що дасть змогу перевірки теоретичних положень шляхом практичних втілень з глибшими знаннями за усіма параметрами змістових блоків; *третій етап* – рефлексивно-оцінний має сприяти набуттю у студентів вмінь аналізування та *четвертий етап* – креативний, який дасть свободу вільного застосування методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у власній музичній лабораторії майбутнім учителям музики. Блокову будову методики можна прослідкувати за наступною схемою.



Рис. 1. Схема методичного блоку фахової підготовки студентів кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутніх учителів музики з відповідним блоковим структуруванням [1,117].

Першим і основним змістовим блоком є оптимізація процесу фахової підготовки студентів, яка відбувається, в першу чергу, за рахунок індивідуального підходу та чіткої організації навчання студентів (аудиторні, самостійні заняття, заліки, екзамени). Він має наступну послідовність у використанні українських виконавських традицій зазначеного вище

періоду: 1) формування теоретично-обґрунтованих знань щодо використання вимог блоку у власній навчальній та у подальшій педагогічній діяльності; 2) розуміння переваг застосування українських виконавських традицій, як додаткового фактору впливу на школярів під час навчальних практик; 3) потреба у необхідності долучення даних парадигм до освітнього процесу, в тому числі і в трансформованому вигляді.

Процес приведення фахової підготовки до оптимального стану (оптимізація) можливий, в першу чергу за умови перегляду роботи над художнім образом кожного твору зі студентами. Оптимізація процесу навчання — управління навчанням на основі всебічного врахування його закономірностей, принципів, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення найвищої його ефективності. Питання оптимізації носить концептуальне навантаження в рамках змістового блоку, тому його слід розглядати найпершим. Окрім того, до даного блоку слід віднести роботу над артикуляцією, фактурою, динамікою та агогікою. Звісно, що до роботи над зазначеними засобами музичної мови можна приступати тільки в рамках першого етапу процесу впровадження методики використання українських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя.

Зважаючи на критерії оптимізації які лежать в площині фахової підготовки ефективності процесу навчання (результат успішності навчання); якості навчання (ступінь відповідності між результатами та цілями і завданнями навчання, а також ступінь відповідності між результатами і максимальними можливостями кожного студента); оптимальності витрат часу і зусиль викладача та студента (відповідність нормам), аспекти роботи над формуванням умінь художнього відтворення образу композиції фактично ототожнюються роботі над музичним твором керуючись тим, що робота над ним, як пише Г. Нейгауз: «...починається з перших кроків вивчення музики...» [3,14] і не закінчується до доведення звучання твору до бажаного.

Ефективним методом даного змістового блоку є *метод візуального підсилення художнього образу*, який повинен сприяти потужному розкриттю художнього задуму композитора через візуалізований ряд. Даний метод має розширити та поглибити знання, що необхідні задля реальної передачі художнього образу використовуючи при цьому: друкований продукт, зразки архітектури, скульптури, малюнку, графіки, відеоряд, художні стрічки, документальні стрічки, театр, літературні читання, концерти та ін. Послідовне залучення даного методу разом з інструментальним виконанням допоможе швидше знайти ключ до розкриття музичного сенсу творів. Також варто вжити прийом почергового застосування перелічених вище аспектів, здатних підсилити ефективність методу.

Застосування методу візуального підсилення художнього образу передбачає органічний розвиток наочно-зорових вражень, що дасть нам активізацію інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців. Відтак, інтелектуально-диференційований підхід фахівця до організації музичного виховання школярів сприятиме наявності багатогранності здібностей та витримки музиканта. Окрім цього, аналітичність розумової діяльності, що концентрується в зорово-наочних стимулах навчання, як необхідна складова виражально-художньої діяльності дасть той потужний потенціал розкриття художнього сенсу будь-якого музичного твору в процесі фахової підготовки.

За нашими переконаннями, одна із найсуттєвіших характеристик художнього світу є ступінь та особливості візуалізації, її ідентичність, яку розуміємо як яскравість та часову тривалість внутрішнього зорового бачення того, що зображено у музичному творі. Кожен музичний твір у свідомості студента художній зміст має свої ступені візуальності – один ступінь у середніх формах, інший – у мініатюрах, ще інший – у крупних формах. Скажімо, візуальна складова внутрішнього світу мініатюри – це, як правило, зоровий образ, адекватний живописному творові, що має свою композицію, кольористику і т.д. Інша річ – візуальна складова музичного твору з епічною тематикою, в якій охоплено все розмаїття навколишнього світу – пейзажі, події. Дуже важливо виявляти зі студентами власне художню складову візуалізації.

Дослідження візуальності внутрішнього світу музичного твору на предмет наявності художньої енергетики, потребує вибору або ж навіть і вироблення адекватного методологічного та методичного інструментарію. При цьому, перш за все дослідницької уваги потребує художня предметність, яка багато в чому і визначає візуальну складову художнього образу музичного твору для найбільш реалістичної інтерпретації. Цілеспрямоване дослідження умов, за яких візуалізований образ набуває художнього статусу, здатне відкрити чимало таємниць художності у роботі над музичними творами у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Протягом ХХ століття, відбувалась інтеграція різних галузей наукового знання і мистецтва. Характерним прикладом прояву такої інтеграції стала так звана «кольорова музика». Над проблемою синтезу звуку й кольору працювали фізики і психологи, винахідники та конструктори, художники і музиканти, що призвело до грандіозних відкриттів саме у ХХ столітті. В процесі наукових експериментів стало зрозумілим, що одночасне використання зорових і слухових відчуттів людини призводить до певного впливу на її психіку, емоційний та душевний стан, спонукає до тих чи інших дій. Сьогодні наука про музику в кольорі переживає стадію неймовірних відкриттів та творчих доробок. Дослідженню цього питання присвятили свої роботи науковці: І. Артамонов, Є. Бауер, І. Ванечкін, Б. Галеев, О. Дроздова, Г. Кізевальтер, А. Смірнов, Ф. Юр'єв, V. Shamoni, и. Сгетегіш та інші.

В наступному ракурсі методики слід зазначити, що художній образ слугує для визначення зв'язку між дійсністю і мистецтвом і найбільш концентровано виражає специфіку мистецтва в цілому, тому найбільший наголос слід робити у фаховій підготовці на чітке вміння художнього відтворення музичних творів. Його визначають як форму або засіб відображення дійсності в мистецтві, особливістю якого є вираження абстрактної ідеї у конкретній формі почуттів. У певній мірі сприйняття та відтворення художнього образу – це співтворчість, результатом якої є музичний продукт, здатний справити на людину одночасно певний виховний та емоційний вплив. В ньому зливаються два моменти – об'єктивне та суб'єктивне та визначається пізнавально-творча природа музичного мистецтва. Відповідно до логіки художнього пізнання світу слід зазначити, що художній образ виникає в музичному творі внаслідок творчого перетворення об'єктивної дійсності. Виходячи з вище зазначеного, керуючись логічною послідовністю, наступним став *метод креативного розкриття художнього сенсу* музичного твору.

Поява художніх образів ґрунтується на уяві – «основній силі людської природи», за характеристикою Гастона Башляра. Французький психолог наголошував, що уява є не лише здатністю утворювати, а й змінювати образи. Термін «образ» у широкому розумінні означає відображення зовнішнього світу у свідомості людини або конкретно-чуттєве уявлення про щось. Художній образ є однією з форм створення художньої дійсності з позицій певного естетичного ідеалу в конкретній емоційно наснаженій формі. Від звичайного пізнавального образу художній образ відрізняється не лише наявністю узагальнення, а й властивою йому емоційно-естетичною оцінкою митця, його естетичним ідеалом і смаком. Слід зауважити на таких двох моментах. По-перше, мистецтво може бути як відображенням (відтворенням) дійсності, так і цілком новою дійсністю. У першому випадку митецький твір розглядають як модель (копію) дійсності (міметична теорія мистецтва), а в іншому – як небувалу реальність (феноменологічна позиція). Отже, представлений у музичному творі художній світ може бути максимально наближеним до видимого (як у реалізмі чи натуралізмі), а може максимально відрізнитися від нього – бути фантастичним, містичним, міфічним тощо (скажімо, як у романтизмі). По-друге, мистецтво передає від однієї людини до іншої або до інших певні ідеї, певні інформації. Тобто мистецтво має не лише моделюючий чи креативний (творчий), а й семіотичний (знаковий) характер, оскільки служить для передачі інформації. Якщо наука пізнає буття за допомогою понять, то мистецтво – за допомогою художніх образів, які створюються за допомогою музичної мови.

На думку А. Алексеєва, «Прослуховування музичної мови твору, – це процес пошуку художнього сенсу, розкриття його естетичної цінності» [1, 61]. Усвідомлення художнього явища є ніщо інше, як встановлення причини, джерела зовнішнього художньо-естетичного впливу та визначення його сутності. При виборі структури процесу навчання слід подбати про підпорядкованість її меті навчання, цілісне охоплення всіх основних його компонентів, використання принципів дидактики, можливостей змісту і форм навчання, знаючи особливості кожного з методів навчання, раціонально поєднати їх, уникаючи шаблонних рішень [4, с. 51-52].

Розглядаючи сприйняття музики як процес співтворчості необхідно зазначити, що студент-виконавець повинен не просто споглядати музичне полотно, а й передбачати логіку музичного розвитку. Разом з тим, музична логіка відрізняється від звичайної тим, що містить не тільки об'єктивні моменти, а й суб'єктивні. Роботу над художнім твором в класі ми пропонуємо умовно поділяти на три етапи згідно з ідеями педагогів-виконавців минулого. Умовність поділу залежить від особистісно-індивідуальних відмінностей студентів, від особливостей їх дарувань, від загально-музичної та виконавської підготовки, торкається самого розподілу процесу та тривалості окремих етапів роботи у фаховій підготовці студентів щодо вмінь художнього відтворення музичного твору.

Вибір певної структури навчання пов'язаний з прийняттям педагогом рішення про його завдання, зміст, форми і методи. Такі рішення мають різний рівень обґрунтованості й впевненості, показуючи, що обраний комплекс засобів є найкращим для конкретних умов. Детермінований процес, що опирається на знаннях причинно-наслідкових та інших зв'язків, які дають змогу передбачити результати показують, що використання даних методів оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів музики дають бажаний ефект покращення фахової підготовки студентів.

Загострюючи увагу на оптимізації фахової підготовки, слід зазначити, що в процесі її реалізації за першим змістовим блоком ми проходимо крізь усі етапи, де фундаментальний, – забезпечує глибокі знання теоретичних положень, синтезуючий, – дає змогу перевірки теоретичних положень шляхом практичних втілень з глибшими знаннями з вимогами даного змістового блоку, рефлексивно-оцінний, – сприяє набуттю у студентів вмінь художньо-педагогічного аналізування та креативний, який дає свободу вільного застосування методики використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у власній музичній лабораторії майбутнім учителям музики.

Список використаних джерел

1. Алексеєв А. Д. История фортепианного искусства : в 3 ч. / А. Д. Алексеєв – М. : Музыка, 1962. – Ч.1. – 144 с.
2. Воевідко Л.М. Методика використання українських виконавських традицій кінця XIX – початку XX сторіччя у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Воевідко Л.М. - Київ, 2010. – 217 с.
3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М., 1961. – 382 с.
4. Омеляненко В. Л. Педагогіка : Навч. посіб. для пед. навчальних закладів/ В. Л. Омеляненко, С.Г. Мельничук, С.В. Омеляненко; М-во освіти України; КДПУ ім. В.Винниченка. -Кіровоград : Б.В.. -1997.

The paper deals with methods of the first block method using Ukrainian performance traditions of the late XIX - early XX century in professional training of future teachers of music. Part outlines the methods of visual art image enhancement and creative artistic sense disclosure of musical works in the work with students to optimize training.

Key words: optimization, activation, paradigm standards, visualization, Ukrainian music and performance traditions.

УДК 373.3.016

Гавриленко Л. М.*

ВОКАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СПІВУ ЗА М.ЛЕОНТОВИЧЕМ

У статті розкриваються основні вокально-методичні принципи навчання дітей співу, започатковані М.Леонтовичем та які використовуються у практичній діяльності викладачами сучасної школи, звертається увага на актуальності та доцільності використання цих принципів у роботі з учнями.

Ключові слова: музичне виховання, вокально-методичні принципи, М.Леонтович, викладач співу, учні.

Основним підґрунтям у вихованні і розвитку природного співацького інстинкту дітей є вітчизняна вокальна музично-педагогічна спадщина, широке використання народного джерела українського народу – пісні, тому що спів є невід’ємною частиною української музичної освіти і культури.

Історія української вокальної педагогіки з питань навчання дітей співу впродовж кількох сторіч з довершеною ясністю підтверджує факт існування проблеми розвитку дитячого голосу. Неоціненним надбанням є вокально-методичні принципи навчання дітей співу, викладені видатним композитором та педагогом М.Леонтовичем. Цей аспект ще не достатньо висвітлений у вокально-методичній та науковій літературі.

Основи методики вокального виховання дітей заклали вітчизняні педагоги-музиканти Д.Бортнянський, В.Верховинець, М.Дилецький, Ф.Колесса, М.Леонтович, М.Лисенко, С.Людкевич, К.Стеценко, Б.Яворський та ін.

У сучасній науково-методичній літературі проблема розвитку голосу дітей розглядалася в різних аспектах, а саме: вивчено методику вокально-хорової роботи з дітьми (Л.Венгрус, К.Малініна, Л.Сверлюк, О.Чурикова-Кушнір); висвітлено питання особливостей будови голосового апарату дітей та пропаганди бережливого ставлення до голосу (Л.Дмитрієв, О.Лайко, І.Левідов, В.Морозов, Ж.Романова).

Щодо вивчення музично-педагогічної спадщини видатного українського композитора та педагога М.Леонтовича, проводилися наступні дослідження: М.Гордійчук, А.Завальнюк, В.Іванов, П.Козицький вивчали життя та творчість М.Леонтовича; В.Золочевський, Б.Луканюк, С.Орфеев висвітлювали композиційну і тематичну будову опрацювань народних пісень, Н.Герасимова-Персидська та Т.Круліковська вивчали риси поліфонії в хорових творах композитора. Але питання початків методики навчання дітей співу, які викладені у вокально-педагогічній спадщині М.Леонтовича вивчені недостатньо. Тому піднята проблема є доцільною та актуальною.

Спів – основний вид музичного мистецтва, якого послідовно навчають у яслах, дитячому садку, школі й різних самодіяльних та професійних закладах для дорослих. Спів впливає не тільки на музичний розвиток дитини, але й на інтелектуальний та особистісний. Для дитини голос – це найперший і найдоступніший інструмент.

На нашу думку, для успішного формування основ вокальної культури в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах сьогодні буде надзвичайно корисним та доцільним вивчення й використання на практиці вокально-методичних принципів навчання дітей співу вітчизняної музично-естетичної спадщини. А саме засади прогресивних діячів у галузі музичної освіти початку 20-х років ХХ ст. – В.Верховинця, Ф.Колесси, М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Я.Степового та Б.Яворського. Особливе місце серед названих діячів

* © Гавриленко Л. М., 2012

належить М.Леонтовичу, життя та творчість якого тісно пов'язана з Поділлям. Зупинимось у нашому дослідженні саме на його вокально-методичній спадщині.

Український композитор і педагог М. Леонтович упродовж усього життя проводив активну роботу у справі поширення української народної музики, ознайомлення з нею дітей та молоді. Всі, хто знав цю людину, високого, худого, з прекрасними тонкими руками, великими очима, що дивилися уважно і спокійно, згадують його скромність, душевну щедрість, доброзичливість, сердечність, щирю любов до дітей.

Ми дізнаємося про його методику викладання співів, збирання музичного фольклору, про організацію ним шкільних хорів, учнівських оркестрів. Досвід своєї педагогічної роботи М. Леонтович узагальнив у навчальному посібнику для загальноосвітніх шкіл України «Нотна грамота. Підручник для навчання співів у народних школах» (Київ, 1920), який в наші дні вивчається музично-педагогічною наукою і експериментально впроваджується у загальноосвітніх школах.

Понад двадцять років М.Леонтович віддавав роботі вчителя співів у школах різного типу міст Тиврова, Вінниці, Гришиного, Тульчина та Києва. Композитор був добре обізнаний зі станом викладання співів у школах, з художнім рівнем учнівських хорів. Багато сил він віддавав педагогічній праці в учительській семінарії, Музично-драматичному інституті імені М.Лисенка, на диригентських і театральних курсах та курсах працівників дошкільного виховання. У Музично-драматичному інституті імені М.Лисенка і на диригентських курсах М.Леонтович викладав хоровий спів, основи техніки диригування, теорію музики і контрапункт. Під час занять часто знайомив хористів зі своїми піснями («Дозволь мені, мати», «Ой там, за горою», «Дударик»), виявляючи чудове вміння за дуже короткий час охопити хоровий твір в цілому і створити повноцінне враження. У процесі засвоєння матеріалу він користувався аналітико-синтетичним методом, завдяки чому досягав добрих наслідків.

Як викладач музично-теоретичних предметів, зокрема контрапункту, композитор був прихильником методологічних принципів свого вчителя Б.Яворського – автора теорії ладового ритму, що була тоді досить поширеною. Досвідченим практиком-методистом виявив себе М.Леонтович і на курсах дошкільного виховання. Дотримуючись стрункої послідовності, він застосовує свої методи вивчення пісень дітьми, пропонуючи спочатку прості, а далі складніші пісенні зразки і звертаючи увагу на складові частини пісні – мотив, фразу, речення, період (куплет), враховує у процесі співу почуття ритму у дітей, застосовуючи при цьому відбивання ритмічного пульсу руками, ногою, пальцями, пропонує спів сидячи і стоячи, спів окремими групами, а потім усіх разом, вважає необхідним вдаватися до музично-слухової наочності, зокрема співу вчителя.

Великого значення надавав М.Леонтович дикції, співацькому диханню, застерігав від надто сильного, форсованого звуку, відстоюючи тихий або голосний спів і відповідне його застосування у виконанні пісень. Даючи поради щодо добору пісень, М.Леонтович орієнтує вчителів співів на пісні канонічного складу, засвоєння яких створює ґрунт для двоголосого співу. Композитор підкреслював, що вчитель завжди повинен дбати про розвиток музичних здібностей дітей і використовувати для цього різні методи навчання. Ці засади й сьогодні залишаються актуальними у сучасній вітчизняній педагогіці.

Основним завданням у музичному вихованні дітей М.Леонтович вважав передусім розвиток пам'яті, інтелектуальних сил, естетичних почуттів, виявлення громадянських інстинктів [3, с. 34]. Він звертав увагу на дисципліну, витримку і волю як найважливіші якості, що розвиваються під час занять з хорового співу. Цінні методичні рекомендації для вчителів співу містяться у навчальних посібниках М.Леонтовича: „Матеріали до методики співів у початковій школі“, „Деякі методичні вказівки щодо організації нотного співу в народних хорах“, „Практичні вказівки з методики навчання співів у хорах”.

Набутий Леонтовичем практичний досвід учителя співів ліг в основу підручника «Нотна грамота», написаного композитором у 1919 році. Це, по суті, – найперший посібник для середньої школи, створений у післяжовтневий час. Підручник побудовано на тренувальних вправах для співу з листа, поясненні основних розділів елементарної теорії музики, піснях для хорового співу. Весь дидактичний матеріал розміщено у строгой методичній послідовності – від простого до складного, з визначенням самостійних завдань учням, включаючи їхню власну творчість (добір мелодій). Досить ґрунтовно подано також методику вивчення інтервалів, побудову мажорної і мінорної гам.

Як педагог-методист, М.Леонтович вважав потрібним детально ознайомити дітей з основами музичної грамоти, він, зокрема, розглядає всі види інтервалів (збільшених і зменшених), а також знайомить учнів з гармонічним і мелодичним мінором. Пісенний репертуар підручника охоплює найрізноманітніші жанри української народної пісні. Тут, зокрема, представлені веснянки, пісні-хороводи, побутові та історичні пісні, дитячі пісні-ігри. Серед нотних зразків трапляються російські та білоруські народні мелодії. Рукопис підручника готував до друку К.Стеценко, але у зв'язку з реорганізацією Дніпросоюзу і закриттям музично-видавничого відділу (1920 р.) посібнику, на жаль, не судилося вийти у світ. Не дивлячись на те, що підручник створено давно і в методиці викладання музики з'явилося багато нового, він і досі не втратив свого значення і є корисним матеріалом для учителів співу [4].

М.Леонтович дає поради щодо розвитку музичного слуху, зміцнення дихання у дітей, методики роботи на початковому етапі: „Щодо звукового матеріалу, то вже на перших ступенях навчання ми мусимо дотримуватися пісень у межах мажорного тетраорду (до, ре, мі, фа) і добирати відповідних пісень, пристосованих до дитячого віку. Цей тетраорд потрібно вивчити співати на голосну „А” і слідкувати, щоб діти досить відкривали рота (два пальці мають уміститись межи верхніми і нижніми зубами). Вибирається тон не високий і не низький (наприклад, „фа“)... Діти не повинні дуже голосно співати або кричати: це вадить і стоїть на перешкоді розвитку музичного слуху” [2, с. 170-171].

Видатний педагог М.Леонтович наголошує на початковому етапі ознайомлення дітей з ритмічною стороною пісні, найлегшою для дітей (спершу – ритм, потім – динаміка (сила), і нарешті – мелодія – і дійсний спів по нотах). У „Практичних вказівках до методики навчання співу в хорах” М.Леонтович радить звернути увагу на ритмічний рух пісні, мелодії, на періодичність акцентів у цьому рухові, на кількість моментів у кожній ритмічній групі (так званому тактові).

М.Леонтович твердив, що спів має лягти в основу серйозної діяльності – як виконавської, так і слухацької. Якщо наші діти не навчаться переживати зміст пісні, яка відображає дійсність, то пізніше вони навряд чи зможуть зрозуміти твори музичної спадщини і сучасності. Акцентуємо увагу саме на останньому вислові, не усвідомлений дитячий спів може в дорослому житті призвести до втрати інтересу до національної спадщини свого народу та нерозуміння витоків сучасної музики. Ось чому конче необхідним є усвідомлене виконання пісень молодшими школярами. М.Леонтович вважає цю засаду головним принципом в навчанні дітей співу.

Формуючи вокальну культуру дітей, слід опиратися на основний принцип, який відстоювали ще з XVII сторіччя провідні діячі та музиканти національної вокальної школи – М.Ділецький, М.Бортнянський, М.Лисенко, С.Людкевич, Ф.Колесса – збереження дзвінкості, сріблястості дитячого голосу під час занять вокалом з дітьми молодшого шкільного віку. М.Леонтович основним багатством дитячого голосу також вважав його сріблястість та дзвінкість [1, с. 131].

Музично-педагогічні принципи М.Леонтовича були підхоплені його учнями й спадкоємцями – вчителями співів, хоровими диригентами, а також композиторами і педаго-

гами П.Козицьким, О.Мінківським, М.Покровським, Г.Гриневичем, А.Лебединцем, Р.Скалецьким, І.Годзішевським та багатьма іншими. З ім'ям М.Леонтовича пов'язане становлення методики музичного виховання в школі як предмета в перші повоєнні роки. Практичний досвід учителя, педагогічна спадщина М.Леонтовича, його музична творчість для дітей залишаються й нині в арсеналі засобів естетичного виховання підрос-таючого покоління.

Отже, критично оцінюючи значення вокально-методичних положень, залишених М.Леонтовичем для сучасної вокальної педагогіки, варто відзначити, що вони здебільшого втратили новизну, хоча й зберегли свою актуальність. Адже вокальна наука і практика не стоять на місці.

Основні вокально-методичні принципи з музично-педагогічної спадщини М.Леонтовича, які формують основи вокальної культури у молодших школярів, ми можемо використовувати і в наш час, а саме:

- ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою й етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання;
- усвідомлене виконання пісень;
- збереження високого дзвінкого дитячого звучання;
- визнання провідної ролі фольклору в музичній освіті школярів;
- прагнення до вільного володіння нотною грамотою та розвитку природного співочого інстинкту української нації;
- обов'язкове ознайомлення молодших школярів на початковому етапі вокального навчання з ритмічною стороною пісні – ритм-динаміка-мелодія, спів по нотах;
- системність та відповідність методики вокального виховання до віку дітей;
- початок побудови голосу в примарних тонах.

На сьогодні українську народну та класичну вокальну музику маємо розглядати не тільки як джерело емоційної насолоди, але і як засіб формування вокальної культури учнівської молоді.

Педагогічна й диригентська діяльність М.Леонтовича заклала міцні основи української музичної культури. Врахування наукового та педагогічного досвіду композитора при уважному його вивченні може стати вагомим підґрунтям під час створення методик навчання співу дітей на сучасному етапі.

Список використаних джерел

1. Гавриленко Л.М. Методичні засади навчання співу у працях вітчизняних педагогів-музикантів / Лариса Гавриленко // зб. наук. пр. – Кам'янець-Поділ. держ. ун-т; відп. ред. П.С. Каньоса. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2006. – Вип. 9. – С. 131-133.
2. Леонтович Микола. Спогади. Листи. Матеріали / Микола Леонтович [упоряд. В.Ф. Іванов]. – К. : Муз. Україна, 1982. – 238 с.
3. Орфеев С.М. Леонтович і українська пісня / С.Д. Орфеев. – К. : Муз. Україна, 1981. – 76 с.
4. Цюряк І. Педагогічна і виконавська діяльність М.Леонтовича в контексті розвитку національної системи освіти [елек. ресурс]: стаття. – 32 кб. – Режим доступу : <http://www.studentam.net.ua>

In the article the main vocal and methodological principles of teaching children to sing, which was the start by N.Leontovich, and are used in the practice of modern school teachers, draws attention to the relevance and feasibility of applying these principles when working with students.

Key words: music education, vocal and methodological principles of N.Leontovich, teacher of singing, students.

УДК 373. 5 [016:78+015.311:17] (091) «19»

Горбенко С.С.*

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ СЕГМЕНТ ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ХХ СТ.

У статті характеризуються найбільш вагомими фактами, педагогічними ідеями, поглядами вітчизняних діячів музичної педагогіки які відрізняються гуманістичною орієнтацією і склали своєрідну модель особистісно-орієнтованого музичного навчання і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у ХХ ст.

Ключові слова: музично-дидактичні принципи, музичні заняття, гуманістичний характер, естетичне співпереживання, творча діяльність, усвідомлене сприйняття, особистісні ціннісні орієнтації.

Гуманізація освіти є однією з найчастіше обговорюваних тем у навчальних закладах, згадуваних на сторінках педагогічної преси. Така увага до змісту та особливостей цієї важливої і актуальної, як з теоретичної, так і практичної точок зору, категорії зумовлюється, в останні роки, еволюцією сучасних філософських концепцій, згідно з якими центром соціального, наукового, освітньо-культурного життя стає Людина. Система гуманістичних поглядів формувалась протягом віків і була сповнена усіляких протиріч. ХХ століття – одне з найскладніших явищ в історії не лише європейської, а й світової освіти і культури. По-перше, це пояснюється великою кількістю соціальних потрясінь, які витиснули духовні цінності на одвірки людської свідомості. По-друге, в цей період відбуваються суттєві зміни в економічній галузі. По-третє, поступове перетворення суспільства на комплекс різних об'єднань та угруповань призвело до процесу загальної інституціоналізації, в результаті якої людина була позбавлена свого власного «Я», втратила індивідуальність. Все це у прямій чи опосередкованій формі відобразилось і на освітніх процесах, зокрема художньо-естетичному навчанні і вихованні.

У сучасній науково-педагогічній літературі все більше уваги автори приділяють проблемі гуманізації навчально-виховного процесу (Г.О.Балл, М.Н.Берулава, І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, Б.Год, Л.О.Голубничка, О.П.Демченко, В.Землянська, Б.Г.Корнетов, Ю.Мальований, О.Ф.Норкіна, Н.М.Носовець, С.І.Подмазін, Т.І.Поніманська, Т.І.Сущенко, І.Тимошук, Н.Чернега, Є.М.Шиянов та ін.). Ряд досліджень присвячено питанням зародження і розвитку особистісно-орієнтованої освіти (Л.В.Кондрашова, В.М.Красновський, Т.А.Праслова, А.П.Смайцер, В.І.Чарська та ін.). Деякі розробки маємо і в мистецькій, зокрема, музичній освіті (Є.О.Гаспарович, Н.І.Гречаник, С.В.Дицьо, П.Б.Косенко, Л.М.Масол, О.М.Олексюк, О.М.Отич, В.В.Пилипчук, О.Я.Ростовський, І.О.Цюряк та ін.)

ХХ століття характеризується різкою зміною політичних режимів, соціально-економічної ситуації, насичене різноманітними історичними подіями та умовами, в яких розвивалася українська культура.

Нова філософія освіти у центр навчально-виховного процесу ставила особистість учня, розвиток його індивідуальних якостей, природних здібностей, задатків, талантів. У „Проекті єдиної школи на Україні”(1) підкреслювалось, що „...при вихованні дитини за вихідну точку треба брати те, що є в дитячій душі; дитячий світ, цей мікрокосм із власним добром і злом, є тим полем, де мусить провадитися праця вчителя” (1, с.5).

Одним з найвагомійших засобів виховання учнівської молоді вважалося мистецтво, яке стало союзником у справі виховання нової людини. Вперше в історії вітчизняної школи естетичне виховання стає обов'язковим для дітей різного віку. Наголошуючи на необхід-

* © Горбенко С.С., 2012

ності викладання мистецтв протягом усіх ступенів проекрованої школи, автори документу підкреслювали, що ознайомлення учнів з різними видами художньої творчості не повинно було мати на меті обов'язкове досконале вивчення того чи іншого виду мистецтва. Першочергове завдання естетичної підготовки полягало у „вихованні волі та творчих здібностей дітей” (1, с.17).

Провідне місце серед усіх мистецьких дисциплін в новій українській школі, з огляду на їх значення „ у справі розвитку духовної природи дитини”, належало співам та музиці. Як зазначалося у „Проекті...”, співи, як і мова, є фізичним вираженням душевних емоцій дитини. Ознайомлення з теорією музики сприяє і всебічному розвитку інтелекту учнів. Беручи до уваги зазначені аспекти освітньо-виховного значення музичних занять, автори документу наполягали на їх обов'язковості для дітей усіх класів.

Починаючи з 1920 року, у навчальних програмах ставилось завдання **всєбічного музичного розвитку**. Так, у програмі-мінімум для Єдиної трудової школи I і II ступенів цілі музичного виховання формувались наступним чином: „Зробити учня, що закінчує школу, музично розвинутим і музично грамотним. Для досягнення такої цілі потрібно:

- розвинути здібність сприймати музичні твори, привити смак до кращих зразків світової класичної музики шляхом широкого ознайомлення з ними і свідомого засвоєння (**слухання музики**);
- сформувати необхідні виконавські уміння і навички (**хоровий спів**);
- повідомити учням необхідні для їх розвитку теоретичні знання (**музична грамота**)” (2,с.147).

Перші кроки в розробці наукових основ діяльності нової гуманістичної школи пов'язані з іменем Павла Петровича Блонського (1884 – 1941). Основна ідея, яку він розвивав у своїх наукових працях – школа повинна стати орієнтиром не тільки на навчання, а й для всього життя дитини. Естетичне виховання він розумів як виховання творця художньо-естетичних цінностей, включаючи в поняття «естетична творчість» уміння сприймати і оцінювати твори мистецтва.

Не можна не згадати про гуманістичну і високопрофесійну діяльність **Валентини Миколаївни Шацької** (1882-1978) Особлива заслуга належить педагогу-музиканту в розробці принципів загального музичного виховання дітей. Її теоретичні праці та науково-педагогічна діяльність пройняті справжньою повагою до особи дитини, безмежною вірою в можливості та необхідність музичного розвитку всіх без винятку дітей незалежно від їхніх музичних даних. Можна з упевненістю стверджувати, що суспільно-просвітницька робота В.М.Шацької з дітьми, яка проводилась до середини тридцятих років, відіграла значну роль у становленні теорії і практики масової музичної освіти. Вона відстоювала думку про те, що „*здатність слухати і естетично переживати музику, чути основне, головне в її змісті, співпереживати виражені в ній почуття, відрізнити й розуміти значення її виражальних засобів – все це не є природженими здібностями людини, а піддається вихованню й розвитку в процесі відповідної діяльності на основі навчання*” (3,с.8-9).

Гуманістична спрямованість музичної освіти учнівської молоді особливо яскраво прослідковується у діяльності відомого педагога-музиканта **Болеслава Леопольдовича Яворського** (1877-1942). Головною ціллю у всій педагогічній діяльності Б.Л.Яворського був пошук шляхів формування творчих здібностей. Формування дитячої музичної творчості, на його думку, включає в себе п'ять етапів, котрі сам Яворський називав „**введенням в творчество**” :

- накопичення вражень в різноманітних формах;
- спонтанне вираження творчого початку в зорових, сенсорно-моторних і мовних проявах;
- імпровізування – рухове, музичне, літературно-мовне, образотворче;
- створення оригінальних композицій, мелодій, віршів, що є відображенням певного художнього враження;
- музична творчість (написання мелодій, пісень, п'єс, варіацій тощо).

До особистостей, що увійшли в історію вітчизняної загальної музичної освіти і вирізнялися гуманістичним мисленням, належить **Борис Володимирович Асаф'єв** (1884-1949). Завдання музичної освіти і виховання він бачив у тому, щоб через масове музичне виховання сприяти створенню нової музичної культури. Вирішення цієї проблеми вчений вбачав у зближенні музикантів-професіоналів з „масами, що прагнуть музики”, в усвідомленні того, що музика – велика культурна сила, здатна глибоко впливати на формування особистості й колективу. А це можливо тільки у випадку виховання навичок активного, усвідомленого сприйняття музики.

Б.В.Асаф'єв не ратував за творення дітьми чогось „складного”. Він закликав до найпростішого, до того, що ми сьогодні називаємо, користуючись терміном К.Орфа, „елементарною музикою”. До творчих прийомів він відносив: перетворення одноголосної мелодії у двохголосну; варіювання основної мелодії; вигадання найпростішого супроводу, або внесення змін до того, що вже існує; „інтенсифікація” наспіву шляхом приєднання до нього нижніх і верхніх підголосків, змислення нескладних мелодій на поетичний текст, що сподобався дітям та ін. (4,с.80).

Одним із педагогів, чиї погляди на музичну освіту мали прогресивний гуманістичний характер, є учень Б.Л.Яворського з композиції **Микола Дмитрович Леонтович** (1877-1921). Його творчість здобула всенародне визнання і назавжди увійшла в золотий фонд не тільки української, але й світової музичної культури. Разом з тим, на гуманістичну сутність його ідей та зміст музично-педагогічної діяльності ми звертаємо увагу недостатньо.

У своїх працях М.Леонтович відстоював думку про обов'язкове музичне виховання всіх дітей. „У Миколи Дмитровича був принцип: на уроках повинні співати всі – хто вміє і хто не вміє, хто має слух і голос та не має їх”, - читаємо у спогадах Л.Гравецької. В роботі з дітьми він рекомендував йти **від меншого до більшого, від нижчого до вищого, від елементарного до труднішого**. Уникати будь-якого формалізму в навчанні, механічного засвоєння матеріалу; не вимагати від учня докладного знання. Залучати до створення власних мелодій і тим самим виявляти його фантазію, привчати до самостійності у співі, часто опитуючи дітей поодиноці. На його думку, увесь процес співацького виховання має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню школярів до пісні. Особливої уваги приділяв М.Д.Леонтович розвитку власної творчості дітей: „...самостійна творчість учнів розвиває слух і робить їх більш-менш свідомими в нотній грамоті. Щодо складання невеличких мелодій самими учнями, то треба їм давати можливість виявити свою фантазію без усякого впливу вчителя....подібні спроби творчості спричиняються до удосконалення в нотному співі” (5,с.59).

Прихильником гуманістичних підходів у загальному музичному вихованні дітей початку ХХ ст. можна вважати **Кирила Григоровича Стеценка** (1882-1922). Він був переконаний у загальноосвітньому, пізнавальному значенні співу в естетичному вихованні учнів і зазначав, що пісня впливає, головним чином, на формування їх духовної природи, розвиток музичних здібностей, естетичного смаку, почуття прекрасного, сили волі та організованості. Основні педагогічні ідеї К.Стеценка полягають у вимозі **терплячого і шанобливого ставлення до кожної дитини, врахування її індивідуальних особливостей, спостереження і вивчення їх у процесі проведення музичної роботи**. Композитор вважав, що завдання педагогів виховувати таких людей, які мали б тверду волю у проведенні найвищих ідей духу людини, ідей правди, добра на користь рідного краю і народу українського. Він виступав за корінну реорганізацію навчальних закладів, зміну програм змісту, форм і методів навчання та виховання.

В перші пореволюційні роки передові митці України виступали проти формального ставлення до музичного виховання, висловлювались за побудову педагогічної системи на основі пробудження у дітей асоціативного мислення та активного творчого відношення їх до музичного мистецтва. У процесі формування культури активного сприйняття музики

головний акцент ставився на зацікавленості емоційною захопленістю дітей при постійному інтелектуальному заглибленні у саме сприйняття. Це було надто складним завданням і вимагало створення певної послідовної методичної системи. Недивлячись на те, що такої системи не існувало, багато музичних діячів виступали із своїми поглядами та окремими методичними порадами. Серед них особливе місце належить **Пилипу Омеляновичу Козицькому** (1893-1960), який залишив нам у спадщину багато цінних педагогічних ідей гуманістичного спрямування у сфері музичного навчання і виховання дітей шкільного віку. Заслуга його полягає в тому, що він пов'язав нові форми роботи з дітьми (слухання музики і творчу імпровізацію), з історично традиційною формою – хоровим співом, наповнивши його новим змістом.

Важливе місце у формуванні та розвитку гуманістичних поглядів на зміст музичного виховання учнів належить відомому психологу **Б.М.Теплову (1896 – 1965)**. У своїй книзі „Психология музыкальных способностей” (1947р.) він запропонував класифікацію музичних здібностей та розкрив основні умови їх розвитку. Так, „**музикальність**” у його розумінні – це здатність до диференційованого відчуття музичного звучання і співпереживання змісту музики. Гармонійний розвиток музичних здібностей полягає у залучення дитини до різних видів музичної діяльності.

Б.М.Теплов доводив, що проявлення музичних здібностей у кожної дитини індивідуально. У одних, в силу природних задатків, вони яскраво виражені, у інших – формуються і поступово розкриваються в процесі активної музичної діяльності. Таким чином, не можна говорити про відсутність музичних здібностей у дітей. Їх проявлення у значній мірі залежить від виховання і навчання, що стимулює позитивні емоції та інтерес.

Ідеї та погляди Б.М.Теплова до сьогоднішнього дня не втратили свого значення для розуміння характеру музичного розвитку дітей шкільного віку.

У 70-ті роки з'явилась необхідність у суттєвих змінах, що привели б до створення нової послідовної системи дитячого музичного навчання і виховання, яка б увібрала в себе кращі вітчизняні традиції, спиралась не тільки на передові принципи загальної педагогіки, психології, але й на специфіку самої музики. Саме в цей період для створення новаторської системи занять з музики до загальноосвітньої школи приходить **Дмитро Борисович Кабалевський** (1904-1987). Він ставить широке і глибоко гуманне завдання: ввести дітей і підлітків у світ великої серйозної музики, справивши таким чином, благотворний вплив на формування особистості кожного з них. А це значить навчити розуміти твори світової класики, вселити у дитячі душі любов до них та інтерес.

З кінця 70-х років особливе значення у відновленні та збагаченні гуманістичних цінностей вітчизняної педагогіки набула творча практика вчителів, що об'єдналася на платформі „**педагогіки співробітництва**” (Ш.О.Амонашвілі, І.П.Волков, Є.М.Ільїн, В.Ф.Шаталов, М.П.Щетинін та ін.). Її ідеї та досвід сприяли піднесенню особистості учня в педагогічному процесі, перетворенню його у рівноправний, з педагогом, суб'єкт цього процесу, використанню в ньому таких прийомів і методів, які сприяли б розвитку творчих начал у навчальній діяльності учнів, укріпленню в них почуття честі й достоїнства. Все це стосувалось і процесу музичного навчання і виховання. З'являються нові навчальні програми та методичні посібники з музичного виховання у яких вагоме місце зайняла ідея самостійності, творчого підходу до розвитку дитини на уроках музики. Фактично означений період відзначається поступовою зміною ціннісних орієнтацій в педагогічній теорії і практиці: **з пануючої суспільної на особистісну**.

Звертаємо увагу на те, що у період 70-80-х років спостерігається широкий педагогічний інтерес до позаурочної музичної роботи з дітьми. Окрім масової навчальної роботи в гуртках вокально-хорової та інструментальної самодіяльності, важливе місце посідають творчі вечори,

зустрічі з діячами музичного мистецтва, відвідування оперних вистав і концертів, проведення різноманітних конкурсів, фестивалів, шкільних свят пісні.

Фактично у 80-ті роки були розроблені чіткі вимоги до музичного виховання учнів, що характеризувалися наступними основними положеннями гуманістичного змісту:

- педагогічний процес, спрямований на досягнення істинно художньої музики, повинен виходити із її змістовності, що безпосередньо впливає на естетичний розвиток особистості учня;
- формування в учнів уявлення про музичне мистецтво, як своєрідної форми відображення дійсності вже з молодшого шкільного віку.

В педагогічних дослідженнях виступають два основні гуманістичні напрямки: роль мистецтва у формуванні особистості; творча активність учнів, засвоєння ними навичок самостійної діяльності. Ідея гуманізації шкільної освіти виступає у цей період в якості важливого фактора удосконалення музичного виховання школярів. Це торкнулося, насамперед, питань використання народної музично-педагогічної спадщини, пошуків ефективних шляхів музичного виховання на основі української національної культури, що знайшли відображення, перш за все у нових програмах.

Так, Програми та поурочні методичні розробки з музики для учнів початкової та основної школи (авторська група у складі: *О.Я.Ростовського, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебнікової, З.Т.Бервецького*; К.,1996) побудовані на концептуальних ідеях Д.Б.Кабалевського. При цьому вони відкрили широкі можливості для втілення українознавчих ідей на уроках музики, зробили можливою варіантну множинність своєї практичної реалізації. Ці програми пронизані наступними гуманістичними принципами:

- виховання музичної культури як частини усєї духовної культури;
- сприйняття музики як основи музичної освіти;
- розгляд музики як цілісного явища;
- формування музичної грамотності на противагу вивчення музичної грамоти;
- створення на уроці творчої атмосфери на основі особистісного спілкування учителя і учнів.

Гуманістичною ідеєю пронизана й інша програма „Музика та позакласна робота з музики” для учнів 1-4 та 5-8 класів (автори: *А.Т.Авдієвський, А.Г.Болгарський, І.М.Гадалова*; К.,1994). Її метою, за висловом авторів, є формування духовної культури особистості у тісному зв'язку з культурою народу; підготовка дітей до життя й творчості на основі народних традицій, що склалися протягом не одного покоління; виховання не лише знавців і шанувальників, а й активних творців фольклорних традицій українського народу.

До середини 80-х років склалися характерні риси і принципи музичного виховання, які дозволяють говорити про певну систему:

- загальність і обов'язковість музичного виховання;
- різносторонність впливів і видів музичної діяльності;
- зв'язок музично-теоретичних знань з музичною практикою;
- взаємодія емоційності і свідомості;
- єдність музичного виховання, навчання і розвитку;
- наступність музичного виховання в дошкільних закладах і школі.

В кінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. відбулась поступова зміна ціннісних орієнтацій у педагогічній теорії і практиці. На зміну суспільній прийшла особистісна орієнтація, гуманістична. Вона передбачала відмову від пошуку універсальних форм, методів прийомів навчання і виховання, апріорно – їх варіативність в залежності від індивідуальних здібностей та особливостей розвитку дитини. Фактично освіта у цей час повертається до формули часів класичної давності – **вчимося не для школи, а для життя**, спрямовується на гуманізацію, на відродження національних культурно-історичних традицій. Такий орієнтир торкнувся

і художньої освіти. У відповідності з даною тенденцією пріоритетними мотивами стають *самопізнання, самоутвердження, самореалізація особистості, свобода розвитку її художньо-творчих задатків та духовних інтересів.*

У 90-і роки особлива увага педагогіки була звернена до проблем взаємозв'язку школи з оточуючим соціальним середовищем. У світлі цієї тенденції все більшої активності набуває координація роботи шкіл і засобів масової інформації, які були найпопулярнішими із усіх форм залучення молоді до соціальних цінностей. Зростаюча роль радіо і телебачення в розвитку особистості учнів, у формуванні їх мислення, світосприйняття, ціннісних орієнтацій чітко проявилася і у сфері музично-естетичного виховання. Соціологічні дослідження показали, що засоби масової інформації стали ведучим джерелом музичних вражень. Саме їх репертуар визначає зміст і спрямованість інтересів та смаків учнів. Самостійне прослуховування чи перегляд учнями музичних передач, які здійснювали вирішальний вплив на зміст їх музичної свідомості, часто ставали стихійними і не піддавалися педагогічному управлінню. Такий стан справ посилив значення особистісного фактора у процесі музичного виховання через засоби масової інформації. На перший план впливає необхідність забезпечення активності учня, який повинен бути не пасивним об'єктом інформаційного впливу, а його активним суб'єктом.

Висновки. Отже, на основі аналізу особливостей та досягнень загальної музичної освіти на кінець ХХ століття можна визначити такі її провідні принципи:

- вивчення національних музичних скарбів на тлі досягнень світової художньої культури;
- зв'язку музики з іншими мистецькими явищами;
- орієнтації впливу музики на духовний розвиток особистості, її моральні якості;
- врахування первинних, безпосередніх емоційних вражень, що виникають у процесі конкретного чуттєвого сприйняття дитиною сутності музичного образу;
- неповторності, глибокої своєрідності художніх уявлень кожної дитини;
- одночасності співпереживання дитиною художньому образу і самому собі, своїм найбільш значущим життєвим цінностям.

Список використаних джерел

1. Проект єдиної школи на Україні. Кн. 1. Основна школа. – Кам'янець-Подільський, 1919.
2. Програма-мінімум для Єдиної трудової школи I и II ступени. – Петроград: Губоно, 1923.
3. Шацкая В.Н. Музыка в школе /В.Н.Шацкая. – М., 1963.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении /Б.В.Асафьев. – М. – Л., 1965.
5. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України /М.Д.Леонтович. – К.:Музична Україна, 1989.
6. Стеценко К.Г. Українська пісня в школі. Доповідь на I Всеукраїнському з'їзді вчителів. Рукопис /К.Г.Стеценко. – К., 1917.
7. Сергієвський В. Співи чи музика? /В.Сергієвський //Музика масам. – 1930. - № 5-6.
8. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе /Д.Б.Кабалевский. – М., 1973.
9. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: Теорія та історія. Навчальний посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В.Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.

In the article the most valuable factors, pedagogical ideas, views of national representatives of musical pedagogic are characterized. They are characterized by their humanistic oriented views and have created the so-called model of self-oriented musical education and upbringing of pupils in general educational establishments in 20th century.

Key words: *Musical-didactical principles, musical lessons, humanistic character, esthetic empathy, creative activities, comprehension, personal axiological orientations*

УДК 7.071 (477.53)

Гук О. І.*

ДО 65-РІЧЧЯ 3 ДНЯ НАРОДЖЕННЯ РАЇСИ КУЗЬМЕНКО

У статті досліджується творча та концертна діяльність Заслуженого діяча мистецтв, самобутньої бандуристки, диригента, педагога – Раїси Кузьменко.

Ключові слова: педагог, Раїса Кузьменко, капела бандуристів, концертна діяльність, репертуар.

В умовах переходу українського суспільства до європейських стандартів освіти особливо гостро стало питання вимог до особистості педагога – його загальної та спеціальної підготовки, культурного рівня, педагогічної майстерності та творчої активності.

Адже музиканту-педагогу необхідна виняткова компетентність, вміння та навички вчителя-артиста, вчителя-митця, що відображуються саме в артистичній техніці. Гармонія розуму і почуттів – основа педагогічної технології і техніки, які при постійному вдосконаленні ведуть до педагогічної майстерності, що, у свою чергу, є передумовою творчості.

Як влучно зазначає О.Бобечко у своїй статті «Жінка-виконавець у кобзарському мистецтві»: «Сьогодні маємо плеяду відомих жінок-бандуристок, популярних у цілому музичному світі, які присвятили своє життя служінню музичному мистецтву і рідному народу, надавши бандурі виняткового статусу у вітчизняній культурі. Керовані ентузіазмом, загартовані перипетіями сучасності, ці талановиті музиканти, педагоги, композитори, диригенти, науковці, громадські діячі, акумулюючи спадкоємний процес, виховуючи учнів, передаючи їм свій професійний багаж готують якісно нову мистецьку генерацію. Сучасні жінки-бандуристки продовжують традиції, закладені попередницями, сприяють постійному пошуку найбільш ефективних методів викладання гри на бандурі, нового дидактичного матеріалу, оновлюють та розширюють репертуар, займаються концертно-виконавською та музикознавчою діяльністю, прагнуть до гідного представлення України на міжнародному форумі духовних сил. Серед них Надія Брояко, Оксана Герасименко, Віолетта Дутчак, Лариса Дедюх, Любов Манзюк, Людмила Посікіра, Галина Топоровська та ін.» [1, 32].

Непересічною особистістю, однією із яскравих представниць бандурного мистецтва є Кузьменко Раїса Октабринівна (1946-2007) – талановита бандуристка, педагог, диригент, керівник капели бандуристів Чернівецького училища мистецтв ім. С. Воробкевича, Заслужений діяч мистецтв України. Саме вона практично першою розбудовувала бандурну школу на Буковині.

Об'ємний огляд музичного життя диригента і педагога зробила М.Шевченко у книжковому виданні «Звуки бандури – це мої почуття... Про педагогічно-методичну і виконавську діяльність заслуженого діяча мистецтв України Раїси Яркової-Кузьменко (1946-2007рр.)» [8]. Серед наявних публікацій про Раїсу Кузьменко та її творчість домінують статті в періодичній пресі (автори – В.Клим [4], Л.Паранюк [6], П.Нечаєва [5], О.Гук. [3], Я.Волощук [2], Г.Полянко [7] та ін.).

Проте аналіз діяльності керівника капели бандуристів Чернівецького училища мистецтв періоду 1974-2007 рр. поки що не зроблений через відсутність джерельного підґрунтя. Тому залишається актуальною потреба зібрати, дослідити, реконструювати та узагальнити архівні матеріали, які дали б можливість отримати достовірну інформацію про цілісну систему фактів і змогу проаналізувати діяльність педагога. На основі першоджерел необхідно доповнити існуючу інформацію новими даними з бібліотечних, архівних фондів та тогочасної періодики щодо творчої постаті Раїси Кузьменко.

* © Гук О. І., 2012

Матеріали даного дослідження склалися також в результаті особистого спілкування та навчання автора статті у класі Раїси Кузьменко.

Метою пропонованої статті є висвітлення деяких рис творчого портрету мисткині, розкриття значення її діяльності для розвитку бандурного мистецтва в Україні на основі аналізу її педагогічних методів, концертної діяльності, публікацій у пресі.

Народилася Раїса Кузьменко в м. Долина Івано-Франківської області. Дитинство було нелегким, жили з матір'ю бідно, мати тяжко працювала, заробітки були мізерні, а батько помер. Після закінчення середньої школи Раїса поступила на навчання у Луцьке музичне училище по класу бандури, де провчилася 2 роки. Потім продовжила навчання у Івано-Франківську. Після закінчення Івано-Франківського музичного училища поступила до Львівської державної консерваторії у клас заслуженого діяча мистецтв, професора В.Я. Герасименка, яку закінчила у 1973 році. Навчаючись у знаменитого, відданого справі бандури Василя Явтуховича, Раїса пройшла школу, яка дала вагомі плоди, великий ріст кобзарському мистецтву, школу дійсно професійного навчання гри на бандурі. З 1973 року працювала у Чернівецькому музичному училищі, де викладала клас бандури, вела капелу бандуристок, педагогічну практику та методику.

Її творча діяльність зосереджувалась передусім в педагогічній сфері, яка була зумовлена формуванням у 70–80-ті роки ХХ століття засад академічної бандурної школи в музичному училищі. Творчість Р.О. Кузьменко стала підґрунтям розквіту й визнання бандури як професійного музичного інструменту на Буковині в 80–90-ті роки, академічного бандурного виконавства, репрезентованого мистецтвом її вихованців.

Із надзвичайною вимогливістю до гри на бандурі пов'язані безупинні пошуки засобів академізації бандури, піднесення народного інструменту до вершин камерно-академічного мистецтва, формування високої культури її учнів, збагачення засобів їх інструментального інтонування та залучення до справжнього мистецтва інтерпретації.

Велике значення в педагогічній системі Раїси Кузьменко мав процес «прослуховування». Зазвичай у класі збирались учні і слухали один одного, враховуючи зауваження педагога своїм товаришам, намагалися рівнятися на кращих, а також, що дуже важливо, виховувались в атмосфері публічних виступів, коли весь урок перетворювався на концерт. У класі Раїси Октябринівни була справжня «естафета поколінь». У неї завжди було декілька сильних, талановитих бандуристів на яких рівнялися всі учні. Методика прослуховування один одного давала велике знання матеріалу, і з психологічної сторони виявлялася дуже корисною: взаємне слухання змушувало грати ще краще, активніше і ефективніше займатись вдома. Педагог велике значення надавала вивченню технічного матеріалу – гам, вправ, етюдів. Вона перебирала безліч технічної скрипкової і фортепіанної літератури, проектувала і створювала вправи на різні види техніки, ввела практику грати гами ансамблем, що безумовно корисно було і для «зігрування» в ансамблі, давало «відчуття ліктя». Раїса Кузьменко організовувала щоденні заняття капели з метою засвоєння і закріплення правильних навиків оволодіння інструментом, розвитку гармонічного слуху та покращення вокальних даних учнів. Уважно підбирала художній матеріал для кожного учня, прогнозуючи розвиток на багато років вперед. В процесі навчання велике значення надавала роботі над художнім образом, спираючись на індивідуальність учня, ніколи не нав'язуючи того, що б йому протирічило.

За час роботи в училищі Р.О. Кузьменко випустила більше як 80 випускників. Багато з них закінчили вузи по всій Україні – Київську та Львівську консерваторії, Київський інститут культури, Чернівецький державний університет та інші навчальні заклади. Її учні мають високий професійний рівень, є лауреатами та дипломантами республіканських і міжнародних конкурсів. Це Тарас Столяр, Тетяна Всеволодська, Галина Савчук, Оксана Тимошук, Галина Окля, Надія Миронюк та багато інших.

Серед випускників є і заслужені артисти України – Тарас Столяр, Наталя Шелепницька (Тиш).

Добру професійну школу дала Раїса Октябринівна учням і по диригуванню, що допомогло їм успішно працювати в музичних школах, керуючи дитячими ансамблями бандуристів. Проте, педагогічна діяльність – це лише частина неймовірно плідної і справді самовідданої діяльності на благо України.

Багатогранність обдарування як найбільш визначальну ознаку її педагогічного досвіду підкреслюють слова самої Раїси Октябринівни: «Я працюю і живу з бандурою. Вона мені більше, як професія. Це неможливо пояснити, це щось дуже рідне, як мама, дитина. Звуки бандури – це мої почуття, це моя можливість через бандуру передати те, що я відчуваю, що думаю. Це мої безсонні ночі, коли народжується музика, яку я співаю, мучить мене, не дає спокою. Але це є велике щастя, коли відкривається таємниця, яку знає тільки бандура і я...» [9, 36].

Творчий шлях Раїси Октябринівни був багатограним, але основним сенсом її життя, її любов'ю, її дитиною, джерелом її енергії, її болем і найбільшою радістю була капела бандуристів. Саме в капелі вона змогла реалізувати свої яскраві диригентські та вокальні здібності, досягнути прекрасного поєднання різних тембрів голосів із чудовими звуками бандури.

Капела бандуристів Чернівецького училища мистецтв ім. С. Воробкевича була заснована у 1974 році. Її засновником та першим керівником і стала Раїса Кузьменко. За пропаганду духовної музики керівника капели бандуристів нагороджено орденом «Єднання» асоціації християнських конфесій Німеччини. З січня 2007 року керівником капели стала учениця Р.О.Кузьменко, випускниця Львівської національної музичної академії ім.М.Лисенка Ольга Гук (Кабачій).

Саме капела бандуристів стала пропагандистом духовної української і світової класичної музики в Європі. Концертна діяльність завжди була дуже помітна. Усі визначні заходи області капела прикрашає своїм виступом. Щорічні концерти, присвячені Тарасові Шевченку, Івану Франку, Ользі Кобилянській, Сидорові Воробкевичу, Володимирі Івасюку проходять за участю капели бандуристів.

Велика заслуга Раїси Кузьменко і у відродженні національних традицій. Саме її капела вперше в Чернівцях у 1990 році виконала «Гімн України» та «Червону калину».

Капела бандуристів часто виступає не лише на Буковині, а й у Києві і у Львові. У Києві брали участь у концерті В.Марченка у Києво-Могилянській академії, у щорічних звітах Чернівецької області у Палаці «Україна». Також відбулося декілька концертів у Румунії.

У 1995, 1996, 1998, 2000 роках капела гастролювала у Німеччині. Концерти відбувались у головних центрах, як Кельну, так й у інших містах Німеччини. Чернівецькі бандуристи супроводжували Служби Божі у католицьких, протестантських і православних храмах, дали чимало концертів духовної, класичної та популярної музики.

У репертуарі Чернівецької капели є «Іже херувими», «Благослови, душе моя, Господа» Д. Бортнянського, «Вірую» М. Слонова, «Милість спокою жертву хвали», «Отче наш» М. Леонтовича, «Аве Марія» Й. С. Баха, які втілились в Службу Божу ставши її прикрасою. Після Служби Божої тут же в церквах відбувались концерти, на яких лунали і сучасні твори.

У 1998 році при сприянні Всеволода Мардака з ФРН відбулися концерти в Нідерландах, у місті Роттердам, присвячені річниці загибелі голови Проводу ОУН полковника Євгена Коновальця.

Звукостудія м. Ахена у костьолі Albertus Magus здійснила запис музичних творів у виконанні капели всього за один день. На диск було записано духовну музику, українську та зарубіжну класику, вокальні та інструментальні твори.

Юні чернівецькі музиканти стали учасниками культурної програми у День Незалежності України на виставці «ЕХРО 2000» в м. Ганновері, де капела виступала, отримавши офіційне запрошення від посольства України в Німеччині. Завдяки гастролям капели у простій народній дипломатії, тисячі німецьких громадян побачили високий рівень укра-

їнської культури, почули милозвучність української мови, побачили чудовий струнний інструмент – бандуру.

Великий доробок капели становлять старовинні козацькі та історичні пісні та твори сучасних українських композиторів «Червона калина», «Від Бережан до Кадри», «На Чорнобиль журавлі летіли» О. Білаша, на слова Д.Павличка, «Пливе човен», «Молитва за Україну». Особливе місце займають твори на слова Тараса Шевченка «Думи мої», «Розрита могила» Д.Давидовського, «Не щебече соловейко» Г.Верьовки, «Учітеся, брати мої». Окремо треба виділити твори українського композитора Д.Бортнянського «Херувимська, ч.7» і його знамениті і досі рідкоспівані хорові концерти №№ 15 та 16 та «Невільничий ринок у Кафі» Г.Хоткевича. Поряд з творами українських композиторів колектив виконував класичні твори «Місячна соната» Л. Бетховена, «Аве Єва» з балету «Створення світу» А. Петрова, «Аве Марія», «Серенада» Ф. Шуберта, «Менует з сюїти «Арлезіанка» Ж. Бізе, Концерт ре-мінор, «Пори року» А. Вівальді та ін.

Саме Раїса Кузьменко зробила помітний внесок у справу розвитку музичного життя України, зокрема Буковини.

Не тільки бандуристи, але й українське суспільство належно оцінило її велику подвижницьку працю і нагородило званням Заслуженого діяча мистецтв за заслуги в галузі бандурного мистецтва. Цією нагородою держава підкреслила, що робота Раїси Октябринівни для бандури та України була потрібна, важлива та дорогоцінна.

Таким чином, одним із провідних принципів педагогічного методу школи Р.О. Кузьменко був його тісний зв'язок з виконавською майстерністю. Її учні гідно продовжують справу свого педагога, навчаючи нове покоління гри на бандурі. Адже, саме від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного балансу і майстерності, високого рівня інтелекту і душевної чуйності залежить ефективність музичного виховання.

Музично-педагогічна творча діяльність Раїси Кузьменко є прикладом важкої, але натхненної, кропіткої роботи на ниві бандурного мистецтва. А феномен її особистості полягає у винятковій здатності органічно адаптувати мистецький контекст розвинутого європейського інструменталізму, зберігаючи яскраву національну самобутність бандури як інструменту.

Список використаних джерел

1. Бобечко О. Жінка-виконавець у кобзарському мистецтві / О.Бобечко // Народно-інструментальне мистецтво на зламі ХХ-ХХІ століть: Збірник матеріалів II-ї міжнародної науково-практичної конференції (ДДМУ ім. В. Барвінського, 25.03.2009, м.Дрогобич) Ред.-упор. А. Душний, Б.Пиц, С.Карась. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – С. 25-34.
2. Волощук Я. Вшанували педагога-бандуристку / Я. Волощук // Буковина. – №98. – 2011. – С. 3.
3. Гук О. Мелодія душі, що лине крізь вічність / О.Гук // Час. – №14. – 2007. – С. 14.
4. Клим В. Буковинці в Келні/ В.Клим// Українське слово. – №125. – 1995, – С. 3-4.
5. Нечаєва П. Ваші руки як птиці / П. Нечаєва// Доба. – № 71. – 2000.
6. Паранюк Л. Християнський орден Раїси Кузьменко / Л.Паранюк // Буковина. – №73. – 2000 – 16 с.
7. Полянко Г. Звуки бандури – це мої почуття/ Г.Полянко// Буковина. – №88. – 2007 – 16 с.
8. Шевченко М. Звуки бандури – це мої почуття... / Про педагогічну і виконавську діяльність заслуженого діяча мистецтв України Раїси Яркової-Кузьменко (1946-2007). – Івано-Франківськ: Нова зоря, 2008. – 40с.

Creative and concerto activity of the Honoured worker of arts, original bandura-player, conductor, teacher is investigated in the article - Rajyisa Кузьменко.

Key words: teacher, Rajyisa Кузьменко, choir of bandura-players, concerto activity, repertoire.

УДК 374.036:78.071.2

Димченко С. С.*

ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФАХОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КЛАСУ УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

У статті розглядаються основні завдання розвитку фахового виховання, які є головними факторами виконавської майстерності студента. У логічній послідовності автор аналізує нові підходи до співпраці педагога та студента в класі ударних інструментів.

Ключові слова: фахове виховання, музичне мислення, виконавська майстерність, професійне спілкування.

На сьогоднішній день особлива увага приділяється вихованню творчої особистості в соціокультурному плані та глибоко індивідуального процесу її саморозвитку [4]. Як стверджує О. Коберник: “Принцип особистісно-орієнтованого підходу робить студента активним суб’єктом навчально-виховного процесу, а його саморозвиток, формування якостей і властивостей самостійного мислення є найвищим показником ефективності й успішності виховання” [5].

Проблема духовного потенціалу спеціаліста, як особистості, здатної самостійно вирішувати виконавські та педагогічні завдання, є однією з найактуальніших. Тому сучасні методи викладання творчих дисциплін у мистецькому вузі акцентують увагу на вихованні у студентів таких основних вмінь та навичок: всебічного використання музично-теоретичних знань; самостійного та творчого мислення; глибокого усвідомлення закономірностей музично-виконавського процесу; прогнозування результатів власної діяльності.

Цінні поради щодо питання творчої спрямованості процесу фахового виховання, історії, теорії та практики виконавського мистецтва знайшли своє відображення в наукових працях і статтях О.Алексеева, Л.Баренбойма, Ю. Вахраньова, В.Віори, Л. Гінзбурга, Г.Когана, Б.Яворського. Серед українських дослідників цього напрямку музикознавчої науки найбільш відомими є виконавці-засновники наукових шкіл фахових галузей В.Апатцький, М.Давидов, В.Посвалюк, Г.Курковський, В.Рожок, а також музикознавці В.Москаленко, О.Марков, О.Катрич, О.Котляревська, В.Сумарокова.

Вчені дослідили та довели, що багатьом молодим виконавцям не вистачає яскравості та ексцентричності, глибини та емоційності проникнення у задум композитора. Спостерігається однотипність та одноплановість виконавських манер, стандартність емоцій, інертність переживання. Досить поширеною є практика заміни творчого музичного виховання формальним “проходженням репертуару”. Ось чому повноцінне оволодіння комплексом виконавської майстерності можливе лише за умови максимального розвитку активності й самостійності музичного мислення студента-інструменталіста.

Саме тому, першочерговим і відповідальним завданням педагога в класі ударних інструментів є “...формування виконавця, інтерпретатора, який міг би за допомогою свого інструменту глибоко і адекватно передати зміст музичного твору” [2].

Відомо, що особистість музиканта формується і реалізується під час художньої інтерпретаційної діяльності. Традиційно вважається, що художня інтерпретація є проявом розумової діяльності, а інтерпретаційний процес включає духовне проектування результату виконавської діяльності як реалізацію певної концепції в її матеріально-звуковому втіленні (В.Крицький, О.Ляшенко, О.Рудницька, І.Сулима). Науковець О.Олексюк зазначає, що різноманітні методи навчання щодо творчої самореалізації майбутніх музикантів-виконавців мають спільну рису – вони фокусують увагу на діяльнісному підході і посиленні

* © Димченко С. С., 2012

інтелектуальної активності студентів в ході їхніх інтерпретаційних пошуків [7]. Інший дослідник В.Москаленко стверджує, що інтерпретаційний процес передбачає два етапи творчої діяльності інтерпретатора: 1) розуміння музичного твору (аналіз); 2) створення його інтерпретаційної версії [6].

Метою статті є висвітлення теоретичних і практичних аспектів дослідження проблеми науково-методичного забезпечення музично-професійної підготовки студентів класу ударних інструментів.

Досвід і проведені дослідження цієї проблеми дозволяють з впевненістю говорити про необхідний мінімум знань, здібностей та умінь викладача вести спілкування в усіх ланках освітньо-виховної діяльності. Стратегічною метою при цьому є формування і розвиток окремих комунікативних якостей, а також цілісної культури професійного спілкування як важливої інтегративної риси педагога.

Г.Нейгауз наголошував, що він – вчитель музики, який залучає дитину до прекрасного світу мистецтва. Але гра на інструменті – справа дуже важка. Досягнення справжньої майстерності вимагає невтомної праці. І оскільки музику можна високохудожньо відтворити лише за допомогою цієї майстерності, то і викладач, і студент мають звертати увагу на формування великої кількості різноманітних навичок. Однак, долаючи технічні труднощі, на жодному етапі не можна забувати, що головною метою є музика. Інакше кажучи, перед студентом постають дві нерозривні проблеми: що грати і як грати?

На думку М.Давидова, послідовність формування системи виконавських навичок забезпечує розвиток музиканта. Тому вирішення творчих завдань залежить від рівня розвитку музичного мислення студента, оскільки завершальною ланкою цієї системи стає його творчо-виконавська діяльність [3].

Справді, коли студент не розуміє задуму композитора, не знає, що сказати своїм виконанням, то він не знатиме як грати. Навпаки, студент, який чудово уявляє зміст музики, але не володіє всією сукупністю виражальних засобів, не зможе передати ні змісту, ні задуму.

Отже, потрібно досконало володіти обома складовими частинами виконавського процесу. Слід формувати в студентові музиканта-виконавця.

Основне завдання педагога в класі ударних інструментів – виховати справжнього музиканта, наділеного всіма необхідними якостями. Викладач зобов'язаний виховувати в студентові самостійність. У мистецтві виконання найбільше цінуються індивідуальність, особисте ставлення до музичного матеріалу. Тому з початку і до кінця навчання необхідно дбайливо “виношувати” в молодому музикантові його мистецьку індивідуальність, його музичне “Я”.

Втілити це можливо тільки шляхом самостійності. Людина може знайти себе, знайти індивідуальні риси своєї артистичної натури, якщо шукає сама, а не покірливо виконує вказівки іншого, нехай і досвідченішого, талановитішого музиканта, тому потрібно вимагати від студента самостійного доведення нового твору до досяжного йому рівня. На перший урок він повинен принести педагогові твір у готовому, відповідно до його можливостей, вигляді і виконати напам'ять.

Вимога грати напам'ять під час першого уроку передбачає велику самостійну роботу студента. Повсякденна практика показує, що переважна більшість студентів спочатку побоюється цих вимог, але дуже швидко звикає до них і долає усі труднощі.

Виконання перед педагогом усього твору напам'ять привчає студента до відповідальності, виробляє у нього ставлення до уроку, як до великої і навіть святкової події, близької до концертного виступу.

Перше виконання на сцені – особливий, неповторний процес, винятковий стан духу, пов'язаний з максимальною мобілізацією всіх творчих, артистичних і фізичних сил, до того ж ускладнений естрадним хвилюванням. До цього стану потрібно звикати, як до будь-якої

важкої справи. Поряд з безліччю виконавських та технічних навичок потрібно формувати також звичку до концертного стану.

Виконання твору на кожному уроці допомагає студентові поступово охопити його в цілому, усвідомити співвідношення частин, виробляє вміння втілювати потрібні звучності і барви, привчає до здійснення виконавського плану та, зрештою, до розподілу своїх сил.

Викладача, що недооцінив фактора звикання до виконавського процесу, засмучує, коли його студент, який добре знає твір, може на сцені помилятися навіть у надійно вивченому тексті. Це накладає на педагога обов'язок виявляти велику педагогічну і творчу активність.

На першому уроці педагог неодмінно аналізує все, щоб зрозуміти наміри студента та знайти те цінне індивідуальне, що є в його виконанні. Залежно від рівня здібностей студента, це може бути і цікаве трактування твору чи окремих його частин та інтуїтивна оригінальна знахідка, яка іноді йде наперекір традиційному тлумаченню. У кожного студента може проявитися щось своє, і це "щось" бажано зберегти. Педагог зобов'язаний виховувати в студентові віру у власні сили, в те, що без допомоги ззовні він здатен досягти результату. Як зазначав В. Сухомлинський в своїй праці, – "...найголовніше в діяльності педагога, є спрямованість на людину, здатність поважати іншого, любити його" [9].

Такі вчені – дослідники як А.Добрович, Н.Кузьміна, О.Леонт'єв, Г. Воробйов зазначають професійне спілкування як творчу діяльність, яка має справу з безліччю заздалегідь непередбачених ситуацій, з вирішенням нескінченних неординарних завдань. Творчий характер спілкування підтверджується й тим, що воно потребує мобілізації всіх інтелектуальних та емоційних ресурсів.

Слухаючи перше виконання, викладач повинен відчувати, чи правильно студент зрозумів основний зміст музики найголовніше – образність. Навіть талановитий студент – вчиться, і викладач завжди може багато розповісти про епоху, стиль, творче обличчя та характерні риси композитора, про жанр, форму, структуру, образність даного твору.

Особливу увагу слід приділити питанню про темп твору. Прагнення грати швидко заради швидкості особливо властиве молоді. Завдання педагога – переконати студента у тому, що швидка гра та хороша гра – зовсім не синоніми. Але на першому уроці важливо інше – не лякати студента швидким темпом. Як відомо, швидкий темп – поняття відносне. Композитор Б. Асаф'єв зауважує, що "...віртуозність, як "гедоністична" сфера концертуючого стилю та як стимул розвитку блиску й досконалості техніки, зовсім не відміняла серйозної глибокої роботи над виразними якостями мелодико-інструментального стилю" [1].

У роботі над будь-яким віртуозним твором потрібно переконати студента, що грати потрібно не швидко, а якісно, що краса техніки зникає від надто швидкого руху. Слід сказати, що в одному випадку йому бракує легкості, в іншому – чіткості, а ще в іншому – рівності і що досягти усього цього можна тільки в тому темпі, в якому у нього на даному етапі все виходить. Цей педагогічний прийом приводить до того, що студент перестає "гнатися за темпом", боїться того, що він не зможе зіграти так швидко, як викладач, та починає спокійно працювати над технікою. А темп, у міру подолання труднощів та в результаті занять, непомітно підвищується. Цю психологічну настанову потрібно застосовувати й на першому уроці в процесі подальшої роботи. На окремі труднощі слід лише вказати, але поки що обійти поза увагою їх подолання, бо вся увага з початку має бути зосереджена на загальному, а не на деталях. На разі, педагог розповідає студентові, поєднуючи розповідь з показом. Він повинен вміти показати на практиці те, до чого має прагнути студент.

Перший урок вважаємо чи не найголовнішим для студента та найвідповідальнішим для викладача.

Програвання студентом цілого твору або частини великої циклічної форми та нарешті показ викладачем на інструменті необхідних прикладів займають так багато часу, що нерідко студент більше нічого не встигає опрацювати на першому уроці.

Другий урок над цим же твором повинен відбутися не раніше, ніж через тиждень. І знову ж таки слід прослухати все з початку до кінця, щоб побачити, що опрацював студент і як він зрозумів пояснення викладача.

Практику і методику занять неможливо укласти в певну схему: кожен урок – це творчість викладача, застосування його принципів до конкретного студента та твору.

Певна річ, і на другому, і на наступних уроках потрібно говорити про завдання в цілому, а іноді й на першому уроці зайнятись однією важливою технічною проблемою.

Студент має точно відтворювати авторський текст. Насамперед, це стосується штрихів як виражального засобу. Саме штрихи і є засобом передачі змісту музики так само, як і динаміка, агогіка тощо; як і інші засоби, вони цілком підпорядковані характерові даної музики. Особливо це стосується *staccato*, яке залежно від змісту може мати різноманітний характер: гострий чи легкий, співучий чи експресивний, навіть страшний.

Одним з вирішальних факторів успішної роботи в класі є правильний добір репертуару. Відомо, що улюблені твори швидше вивчаються та краще виконуються. Тому, підбираючи програму, слід з самого початку дати зрозуміти студенту, що він може висловлювати свої уподобання, які будуть враховуватись при виборі репертуару, однак на першому плані завжди повинні бути навчальні вимоги, які передбачені навчально-виховним процесом музичного навчального закладу.

Підсумовуючи вищезазначене відзначимо, що головним завданням педагога у фаховому вихованні студента є налагодження творчого та професійного педагогічного впливу, що створюють атмосферу стійкого психологічного контакту. Така атмосфера взаєморозуміння забезпечить позитивні результати у формуванні виконавської майстерності студента в класі ударних інструментів.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В.Асафьев. – М., 1973. – 259 с.
2. Будз М.М. Розвитак музичного мислення як фактор виховання творчої майстерності студента-інструменталіста / М.М.Будз // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2003. – №3. – С. 81-83.
3. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М. А. Давидов. – Київ, 2004. – 287с.
4. Державна національна програма / “Освіта. Україна ХХІ ст.”. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Коберник О.М. Навчально-виховний процес: сутність, проектування, організація / О.М. Коберник. – К. : Освіта, 1998. – 128 с.
6. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблемам анализа) / В.Г. Москаленко. – К.: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.
7. Олексюк О.М. Ціннісно-змістовна інтерпретація як творча самореалізація музиканта-виконавця / О.М. Олексюк // Науковий вісник НМАУ ім. П.І Чайковського, 2009. – Вип. 82. – С. 296-299.
8. Рабченюк Т.І. Майстерність педагогічного спілкування / Т.І. Рабченюк // Нова педагогічна думка. – Рівне. – 2003. – №3. – С. 15-17.
9. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину: Вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа. – 1976. – Т. 2 – с. 149-150.

The main tasks of the development of the musical education of students are represented in this article. The interesting approaches to solving the problem of cooperation of teacher and student are analyzed here.

Key words: *musical education, musical thinking, performer's skills, professional communication.*

УДК 37.016:78

Ененко И. А. *

О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ НАЧАЛЬНОГО ПЕРИОДА РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

В статье анализируются характерные особенности начального периода работы учащегося над музыкальным произведением. Рассматриваются три основные стадии владения сочинением и формирования у учащихся умения сознательно проследить различные этапы своей работы.

Ключевые слова: разбор, чтение с листа, образ, нотный текст, показ.

Работа учащегося над музыкальным произведением чрезвычайно многообразна. Она зависит в значительной мере от самого произведения – сложности его содержания, технических трудностей. Помимо этого процесс работы, приемы и методы связаны с возрастными особенностями, уровнем общего и музыкального развития учащегося, его степенью одаренности. Однако эту работу объединяют и определяют характеризующие ее общие положения, отражающие принципы фортепианной педагогики.

Цель данной работы – проанализировать имеющуюся по данному вопросу литературу и определить закономерности, присущие начальному этапу работы над музыкальным произведением.

Большую помощь учащимся оказывает умение сознательно проследить различные стадии развития своей работы.

Хотя работа и должна быть логическим процессом, в котором отдельные элементы взаимосвязаны друг с другом и который должен быть направлен к полному овладению произведением, все же, с точки зрения Кристи Хольцвейсиг, этот процесс можно разделить на три стадии:

1. Музыкальное и психологическое ознакомление с произведением (представление о характере, структуре, стиле, индивидуальном своеобразии и идейном содержании пьесы; познание основной технической концепции).

Метод работы:

- а) неоднократная игра с листа пьесы целиком, в значительной мере вольно обращаясь с деталями текста, но по возможности бегло); либо – ознакомление с пьесой при помощи прослушивания (можно с одновременным дирижированием), пропевание ее с соблюдением ритма и темпа.
- б) проигрывание отдельных характерных элементов музыкальной структуры, например, тем, модуляций и т.п. (активное усвоение музыкальной формы);
- в) чтение литературы о композиторе, его эпохе, стиле и т. п., составление общей оценки произведения исходя из современных эстетических взглядов и т. п. (пока без использования грамзаписи!).

2. Точное усвоение полного нотного текста (музыкальное и техническое овладение всеми деталями, формирование слуховых и мышечных рефлексов).

Метод работы:

играть каждой рукой в отдельности; двумя руками вместе; отдельные места; отдельные голоса; с педалью и без педали; подбирая наиболее удобную аппликатуру и подходящие типы звукоизвлечения; транспонируя и варьируя; частично заучивая наизусть.

Темп игры следует выбирать такой, чтобы соответствующую задачу в каждом отдельном случае можно было хорошо контролировать слухом.

3. Собственное художественное воспроизведение (исполнение произведения целиком для закрепления технической стороны и совершенствования стороны художественной).

Метод работы:

беглая, свободная игра всего произведения; наизусть, на разных инструментах (пианино или рояле, для большей уверенности в «туше»); в разных помещениях (с целью проверки

акустических возможностей педали); запись на магнитофонную ленту (для сравнения с грам-записью); выступление перед различной аудиторией.

Эта стадия предполагает, что учащийся будет часто возвращаться к методу работы второй стадии с тем, чтобы утвердиться в технике и закрепить игру наизусть. При совершенствовании же образной трактовки произведения следует обратиться к своему внутреннему представлению о нем, которое сложилось еще в первой стадии.

Педагог должен иметь четкое представление об этих стадиях и давать ученику рекомендации при выборе соответствующих методов работы над произведением [11, с. 123 – 124].

Шапов А.П. считает, что процесс работы над пьесой может быть условно разделен на следующие четыре этапа: а) этап предварительного ознакомления; б) этап работы по кускам; в) этап целостного оформления; г) этап достижения эстрадной готовности.

Условность этого деления состоит в том, что границы между этапами обычно сливаются; кроме того, в поздних этапах нередко приходится возвращаться к работе, характерных для ранних [13, с. 82].

Перед началом работы над новой пьесой необходимо почувствовать ее характер, уловить ее основное содержание и постараться словесно определить заключенные в ней выразительные и изобразительные моменты.

При достаточном развитии внутреннего слуха лучшей формой для такой предварительной работы является мысленное прочтение нотного текста (без инструмента), при котором нужно стараться построить в воображении контуры звуковой формы и через них (а также с помощью ремарок автора) прийти к пониманию эмоциональных состояний и образов. Там, где развитие внутреннего слуха оказывается недостаточным для построения контуров звучания, приходится, конечно, прибегать к помощи инструмента.

Если сложность звуковой ткани пьесы лежит выше уровня развития внутреннего слуха пианиста, приходится с самого начала прибегать к проигрыванию пьесы. Однако при первой же возможности нужно пробовать мысленно интонировать хотя бы отдельные куски. Ведь слуховое освоение музыки является ведущей стороной в работе исполнителя, так как только через слух исполнитель приходит к переживанию содержания; с другой стороны – от ясности звуковых образов в первую очередь зависит и техника игры.

Предварительное проигрывание пьесы на инструменте обычно носит приблизительный характер. Главная задача здесь – схватить общий характер музыки и общую логику ее развития. Не следует долго задерживаться на предварительном проигрывании пьесы, чтобы случайные неточности не успели войти в привычку.

Начальное ознакомление с пьесой должно сочетаться с ее музыковедческим и музыкально-теоретическим анализом (который будет далее продолжаться на всем протяжении работы). Этот анализ заключается в следующем:

а) устанавливается место данного произведения в ряду других произведений того же композитора (и главным образом того же жанра); при этом очень полезно почувствовать и сформулировать для себя отличие данного произведения от наиболее с ним сходного произведения того же автора.

Рекомендуется обращение к музыковедческим источникам.

б) производится начальный структурный анализ данного произведения: устанавливается основное членение пьесы; схватывается и словесно формулируется характер каждой части, а также ее связь с предыдущим, последующим и целым; обнаруживаются, с одной стороны, тематические, а с другой стороны, промежуточные, дополнительные и всякого рода иные вспомогательные музыкальные образования.

в) производится начальный мелодический и гармонический анализ: расшифровывается движение голосов, устанавливаются кульминационные моменты, осознается общий модуляционный план, а также особенности мелодики и гармонизации, характерной именно для данной пьесы, связанные с ее особенным содержанием [6, с. 83-84].

Верное прочтение подлинного нотного текста сочинений, постижение строя и логики музыкально-образного мышления, раскрытие тончайших нюансов интонационно-ритмических и ладово-гармонических закономерностей профессор Ленинградской консерватории Н.И. Голубовская рассматривала как объективную, а потому единственно оправданную исходную основу исполнительской интерпретации. Бережное отношение к авторскому тексту требует от исполнителя, по мысли Н. Голубовской, единства рефлексии и интуиции, рационального и эмоционального, продуманности и непосредственности. Подчинение авторскому замыслу открывает перед исполнителем широкие возможности проявления своей творческой индивидуальности.

По мнению Когана Г.М., работа исполнителя над произведением должна начинаться не с разучивания по кускам, а с просмотра всего произведения, с проигрывания его целиком [4, с. 7]. Не поведет ли эскизное проигрывание к небрежности исполнения? Поведет, если ограничиться таким методом работы. Он пригоден лишь для первой, начальной стадии освоения произведения – стадии, которую Г.Коган называет предварительной, так как она предшествует началу настоящей работы [4, с. 9].

Нельзя не только сводить всю работу над произведением к названной стадии, но и задерживаться на ней продолжительное время. Стадия просмотра должна быть короткой, достаточно два-три проигрывания, чтобы исполнитель приобрел общее понятие о характере, построении, главных моментах произведения. После просмотра работа над произведением переходит во вторую стадию, которую Г.Коган называет разучиванием в собственном смысле этого слова. Стадия разучивания – решающая, она поглощает девять десятых всего того времени и труда, которые затрачивает исполнитель на овладение данным произведением. Основное содержание этой стадии – работа над пьесой по кускам, техническое освоение и художественная отделка каждого из них.

О необходимом условии работы за инструментом – научить разучиванию ученика говорит и Е.М. Тимакин. Ведь первое знакомство, первое ощущение очень важно для пробуждения интереса. В правильном разборе заключено не менее половины всей работы над произведением, причем половины очень важной для всего остального процесса разучивания [9, с. 11].

Чем опытнее педагог, тем большее значение он придает навыкам разбора. Он знает, что недостаточное внимание к разбору и преждевременная самостоятельность ученика в этой области в большинстве случаев замедляют и затрудняют дальнейшую работу. Уроки заполняются так называемой «черновой» работой, задания на дом не выходят за пределы исправления одних и тех же элементарных ошибок. В результате атмосфера урока становится напряженной, контакт учителя с учеником нарушается, снижается интерес к музыкальным занятиям. Вот почему необходимо учить разбору с первых занятий, причем делать это систематически. В качестве материала выбираются доступные по трудности ученику, разнообразные по характеру пьесы. Основная задача при этом состоит в скорейшем переходе от разрозненного процесса складывания отдельных звуков к слитному процессу исполнения, поскольку только в условиях связного и цельного исполнения формируется художественно-музыкальный образ и определяются пути дальнейшей работы.

Интересна работа над произведением В.В. Листовой. На различных этапах развития ученика эта работа строится по-разному. В раннем возрасте первоначальное чтение текста пьесы нужно делать в присутствии педагога. С уже подготовленным учеником характер работы бывает другой. В классе В.В.Листовой такой ученик сначала просматривает произведение, знакомое на слух, без игры, внимательно следя за текстом. Это первый этап знакомства. При такой работе развивается зрительное восприятие, зрительная память и внутренний слух. Ученик должен хорошо знать партию каждой руки, а в полифонических произведениях – партии голосов. Текстовые ошибки при беглом чтении может исказить его представление о характере музыкальной речи. Чтение с листа пьесы, предназначенной для изучения, – задача очень сложная и часто детям непосильная [7, с. 43].

На первом этапе работы ученики В.В.Листовой должны были ощутить материал – пройти пьесу крепкими пальцами, крупным звуком. Рука должна привыкнуть к материалу – клави-

атурному воплощению текста. Пьесу надо учить сразу правильными пальцами, верными штрихами, намечая основные членения формы [7, с. 44].

Что касается проникновения в сущность произведения, В.В. Листова утверждает, что миру чувств человека, музыке научить нельзя. Чувствам не учат, музыке человек учится сам. Но дать ему направление, развить способность более тонкого восприятия, и особенно его вкус, – можно.

Ученик должен понимать, что он несет главную ответственность перед композитором, а не перед преподавателем. Композитора никто не заменит, ответственность перед композитором неизмеримо больше. А роль педагога в том, что он стремится сделать как можно более крепкой связь между композитором и исполнителем. Он учит владеть инструментом, читать нотный текст, ставит дыхание фраз, показывает приемы звукоизвлечения. Но музыке человек учится сам.

М.Фейгин подчеркивает активную роль ученика при работе над музыкальным произведением. Музыкант обычно знакомится с произведением в общих чертах, составляет предварительное эскизное о нем представление. Но поскольку большинство учеников плохо читают с листа, педагог проигрывает пьесу, чтобы увлечь ученика. И все же следует побуждать ученика самостоятельно ознакомиться с произведением, помогать ему в этом. Практически для плохо читающих с листа учеников ознакомление идет параллельно с разбором текста [10, с. 55]. Ученик должен как можно раньше сыграть произведение целиком, в темпе, без поправок и остановок, стремясь схватить и передать в общих чертах характер музыки. Это М. Фейгин и называет прочтением музыки. Проигрывание пьесы, хотя бы и очень несовершенное, создает перспективу для дальнейшего детального, тщательного изучения текста.

Чтобы облегчить ученикам понимание музыки, педагог обязан предварительно проверить нотный текст, музыкальные термины. Одна из обязанностей педагога – учить понимание нотных знаков, развивать слышание нотного текста. Важно с первых шагов уметь связать нотные знаки со слуховыми представлениями. При чтении важно схватывать осмысленные музыкальные комплексы: горизонтальные – мелодические построения, сначала самые короткие, а затем постепенно все более протяженные; вертикальные – также вначале простейшие созвучия, а затем все более сложные аккорды. Многими педагогами практикуется совместный разбор на уроке трудных отрывков разучиваемого произведения. Назначение совместного разбора – направить последующую самостоятельную работу ученика.

Главное на начальном этапе работы над произведением – не торопить ученика и не опережать естественный процесс осмысливания музыки. Пусть ученик вначале выразительно сыграет хотя бы отдельные фрагменты произведения, но сделает это сам. Педагог поможет ученику создать целостный замысел. Но при этом не следует показывать и разъяснять ученику то, в чем он обязан разобраться самостоятельно.

На начальном этапе работы большое значение имеет еще один прием: образные сравнения, аналогии с явлениями природы, с творениями других видов искусств – пояснения, обращенные к воображению ученика [10, с. 56].

Ученикам свойственно фантазировать в связи с музыкой. Если произведение не оставило ученика равнодушным, вызвало эмоциональный отклик, он попытается выразить это состояние словами. Интонацию или фразу можно пояснить каким-то сравнением или эпитетом. Примитивное высказывание ученика не лишает его ценности.

Наиболее тонкими и впечатляющими часто оказываются лаконичные, но емкие авторские ремарки. Сам ученик далеко не всегда умеет проникнуться всей значительностью бесценных авторских указаний. Этому мешает слабое знание иностранного языка, недостаточное понимание «многословности» исторически сложившейся музыкальной терминологии. К тому же каждый композитор пользуется своими излюбленными терминами и вносит новые оттенки в привычные и общепринятые, поэтому ученик нуждается в разъяснениях и дополнениях педагога.

В работе со старшими учениками большую роль играют параллели с другими видами искусств. Большие музыканты часто делятся со студентами своими художественными ассоциациями.

Студенты не всегда решаются признаться, что произведения искусства, о котором говорит педагог, им неизвестно. Однако это может побудить студента с ним познакомиться, и тогда аналогия, привлеченная педагогом, сыграет свою роль.

Не забывая об условности разделения стадий работы над произведением, можем считать, что первая стадия завершается созданием эмоционально окрашенного образа и охватом общих контуров воплощения.

По мнению Альфреда Корто, первая стадия работы состоит в восприятии произведения, в его осознании. И, сравнивая музыкальное восприятие с восприятием литературным, рекомендует познакомиться сначала с заглавием произведения, с именем автора.

1. Название откроет ему либо форму, либо впечатляющий характер, либо литературное заимствование.
2. Если исполнитель обладает внутренним слухом, ему достаточно будет мысленно ознакомиться с произведением. В противном случае, вслед за тем как он определил тональность и размер, он будет сольфеджировать произведение, выделяя из целого главную линию. Он будет заниматься подобным чтением до тех пор, пока не сумеет проделать его быстро.
3. Прodelать гармоническое чтение аккордов, имеющих выразительный характер и отмечающих модуляции.
4. Проанализировать строение произведения. Находить темы, характеризовать их (мелодически, ритмически), следить за их развитием и изменениями.
5. Затем прочесть все произведение полностью (подобно дирижеру) для уточнения исполнительского плана в соответствии с данными анализа. Время, посвященное этой работе, сократит и упростит работу на инструменте.

Ученики А. Корто должны были заполнять анкету по поводу каждого изучаемого ими музыкального произведения. Анкета включала в себя следующие вопросы:

1. Имя, фамилия, место рождения и смерти автора.
2. Национальность автора.
3. Название произведения, опус, время сочинения и посвящение.
4. Обстоятельства, способствовавшие возникновению произведения. Указания, данные автором.
5. Форма, движение, тональный план.
6. Характерные особенности (гармонический анализ, испытанные влияния, аналогии, родственные связи).
7. Характер и содержание произведения (по определению исполнителя).
8. Эстетические и технические комментарии. Советы для работы и интерпретации [5, с. 216-217].

А. Корто не требовал написания множества страниц, но просил дать ему возможность прочитать что-либо, принадлежащее именно ученикам.

Изучение произведения представляет единый целостный процесс: вместе с тем в нем можно наметить определенные «вехи». По мнению Н.А. Любомудровой, процесс работы подразделяется на три этапа: 1. ознакомление с произведением и его разбор; 2. преодоление как более общих трудностей, так и частных, связанных с исполнением деталей; 3. «собрание» всех разделов произведения в единое целое, работа над ним [6, с. 31].

Иными словами, приступая к новому для себя сочинению, учащийся знакомится с ним, просматривает, проигрывает несколько раз целиком, затем занимается подробным разбором текста. Далее он переходит к отдельным, прежде всего основным исполнительским задачам, затем изучение деталей, сосредоточивает внимание на различных элементах музыкальной ткани и на требованиях к исполнителю. Позже на первый план выступает воссоздание из больших или меньших построений, разделов произведения единого целого и работа над воплощением общего исполнительского замысла. Таким образом, утверждает Н. Любомудрова, учащийся, начав с целого, на основании своих представлений о нем работает далее над различными частными задачами и вновь возвращается ко всему произведению уже на новом уровне.

Для более глубокого понимания сочинения преподаватель знакомит учащегося с фактами из жизни композитора, его воззрениями, характеризует его эпоху и творчество в целом, проводит параллели с другими произведениями – инструментальными, симфоническими, отмечая их специфические черты или, наоборот, находя общее в художественных образах. Подготовленным учащимся можно порекомендовать самому поинтересоваться литературой, посвященной композитору, его эпистолярным наследием. Возможно в процессе работы прослушивание записи изучаемого, а нередко и других произведений того же автора. В беседе о прослушанном следует обратить внимание на характерных особенностях произведения, на подход исполнителя к передаче авторского замысла, на типичные черты исполнения, детали трактовки. При этом нельзя забывать, что запись не должна восприниматься учащимися как объект для подражания.

Ознакомившись с произведением, ученик приступает к тщательному прочтению текста, к его разбору. Осмысленный, грамотный разбор создает основу для дальнейшей правильной работы. Внимательное отношение к тексту при разборе приводит к вдумчивому изучению и тщательному выполнению авторских указаний. Навыки правильного разбора прививаются ученику с первых лет обучения.

Большое значение имеет мысленное прочтение нотного текста. Г.Цыпин отмечает, что мысленный просмотр и ознакомление с новым музыкальным материалом, освобождая на время читающего от реальных игровых действий, дают ему возможность целиком сконцентрироваться на содержании музыки, ее форме и строении, ее интонационных, гармонических и ритмических свойствах. Прочитывание нотного текста в уме способствует выработке соответствующих внутренних музыкально-слуховых представлений, которые служат в дальнейшем надежной опорой при игре. Вслед за предварительным мысленным обзором произведения оно читается за инструментом значительно легче и точнее, заметно уменьшается число ошибок и игровых погрешностей, исполнение делается более свободным, уверенным, художественно убедительным [12, с. 152].

Первые впечатления направляют и стимулируют творческий поиск пианиста. Процесс познания музыкального образа опирается на глубокое исследование нотного текста произведения, практическая неисчерпаемость которого позволяет искать и находить все новые грани звучания и превращать условные знаки нотной записи в яркие, сочные, емкие звуковые образы. Проникая вглубь идейно-образного содержания музыки, отмечает Р.Н.Гржибовская, исполнитель обнаруживает закономерности формы, музыкального языка и стиля, индивидуальные черты и особенности [3, с. 193].

На основе выше изложенного можно сделать следующий вывод. К закономерностям начального периода работы над музыкальным произведением можно отнести:

- ознакомление с произведением:

- а) чтение с листа новой пьесы;
- б) исполнение преподавателем;
- в) прослушивание аудиозаписи;

- начальное представление о произведении:

- а) короткий рассказ о содержании, характере, настроении произведения;
- б) сведения об авторе произведения;
- в) характерные особенности стиля;
- г) жанровые особенности произведения;
- д) контуры будущего исполнительского плана (в общих чертах);

- разбор произведения:

- а) изучение авторского текста;
- б) деление произведения на эпизоды (куски);
- в) теоретический анализ мелодии, гармонии, формы и т. д.;
- г) постановка исполнительских задач и их решение.

Последующие этапы работы на музыкальным произведением взаимосвязаны с начальным и представляют интерес для изучения и дальнейшей публикации.

Список використаних джерел

1. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением / Л.С. Гинзбург. – М. : Госмузиздат, 1960. – 171 с.
2. Голубовская Н. И. О музыкальном исполнительстве / Н.И. Голубовская. – Л. : Музыка, 1985. – 142 с.
3. Гржибовская Р.Н. Интерпретация музыкального произведения / Р.Н. Гржибовская // Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А. Каузовой, А. Николаевой. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
4. Коган Г. М. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М. : Госмузиздат, 1963. – 200 с.
5. Корто А. О фортепианном искусстве / А. Корто. – М. : Музыка, 1965. – 362 с.
6. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано / Н.А. Любомудрова. – М. : Музыка, 1982. – 143 с.
7. Макуренкова Е. П. О педагогике В.В. Листовой / Е.П. Макуренкова. – М. : Музыка, 1991. – 63 с.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.
9. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М. : Сов. композитор, 1989. – 143 с.
10. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э. Фейгин. – М. : Музыка, 1975. – 109 с.
11. Хольцвейсиг К. Разные стадии работы над произведением / К. Хольцвейсиг // Ребенок за роялем / ред.-сост. Ян Достал. – М. : Музыка, 1981. – 332 с.
12. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 174 с.
13. Щапов А. П. Фортепианная педагогика / А.П. Щапов. – М. : Сов. Россия, 1960. – 171 с.

The article deals with the analysis of the features of the starting period of a student's work at a music piece. Three basic stages of mastering a music piece and forming student's skills to monitor different steps of their work are observed.

Key words: analysis, at sight reading, a note text, performance.

УДК 78(477)(092)

Житкевич А.С.*

ЗОЛОТИЙ ГОЛОС КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО

У статті висвітлюється життєвий і творчий шлях відомої концертно-камерної й оперної співачки Павліни Мацюк.

Ключові слова: Кам'янець-Подільський, Любомир Мацюк, провінція Парана, Нью-Йорк, Метрополітен-опера

«Вона вільно володіла російською, німецькою, португальською й англійською мовами, але завжди залишалася українкою від серця, душі й свідомості». Про таку особливість вдачі відомої концертно-камерної співачки П. Мацюк розповіла мені її колишня сусідка та приятелька Марта Григоріїв. А знала вона співачку доволі добре. Тож спробуємо поєднати зібране мною й розказане пані Мартою.

Ія Мацюк народилася 3 березня 1920 року в м. Кам'янці-Подільському в родині Павла та Єлизавети Хомайків. Батько був землеміром. Він мав приємного тембру голос (баритон) і любляв співати українські народні пісні. «А ще, – доповнює пані Марта, – співачка розповідала, що він був особисто знайомий із самим Федором Шаляпіним і довгий час листувався з ним».

* © Житкевич А.С., 2012

У Кам'янці-Подільському Ія навчалася в школі, що розміщувалася в стінах престижної колись Маріїнської дівочої гімназії, де двома десятками літ раніше вчилися відомі зірки оперної сцени Лідія Липковська й Зінаїда Рибчинська.

То був час, коли Кам'янець-Подільський славився високим рівнем музичної культури й освіти. Та іншим стало місто з приходом більшовиків. У роки їхнього дитинства, воно було переповнене військовими, причиною чого був кордон з Румунією, а тому всі навчальні заклади були переведені до інших міст. Останнім із них 1928 року припинив там існувати музичний технікум. На початок 30-х років з мистецьких закладів у місті залишився лише драматичний театр, туди часто навідувалася Ія, а по закінченні школи виступала там переважно в співочих ролях. У 1939-1941 рр. Ія навчалася в Харкові, а до Кам'янця-Подільського повернулася влітку 1941-го, коли місто вже було захоплене німцями.

На початку осені 1941-го Ія познайомилася зі своїм майбутнім чоловіком Любомиром Мацюком, який прибув до Кам'янця-Подільського в складі похідної групи ОУН, що виконувала просвітницьку місію відродження державницьких ідей українського народу. Ця зустріч вирішила все її подальше життя.

Любомир Мацюк мав музичну освіту. У 1936-39 рр. він навчався в Львівському музичному інституті ім. М.Лисенка, а в Кам'янці-Подільський його скерували для організації хорів і музично-театральних дійств. Він відразу звернув увагу на дівчину з гарним тембром голосу. А коли заспівали дуєтом – обоє зрозуміли, що в них неабияка злагожденість голосів.

Та невдовзі гестапо розпочало запеклу боротьбу з галицькими посланцями. Любомирові загрожувала небезпека. Якийсь час Ія й Любомир перебували у Проскуріві, навіть організували там театр, але невдовзі виїхали до Львова. Ію прийняли до музичного інституту імені М. Лисенка до класу Одарки Бандрівської. Одружилися молоді 1943-го. в Унятичах – рідному селі нареченого.

Згодом сім'я Мацюків виїхала до Відня, де Ія продовжила студії вокального співу в консерваторії (клас проф. Цотте) і разом з Любомиром розпочала концертні виступи в Австрії, Німеччині, Чехії, Словаччині, а невдовзі у Франції, співаючи для вояків американської армії та бійців двох куренів Української дивізії у Франції. Бувало, що відразу ж після концерту, українські вояки йшли в атаку з рідною піснею, яка ще свіжо дзвеніла в душі. «Як шкода, – згадувала співачка, – що багатьох наших приятелів ми бачили тоді востаннє».

У 1947 році родина Мацюка разом з іншими українськими родинами опинилися в Бразилії. В інтерв'ю з журналісткою Л. Бурою, що відбулося в Нью-Йорку восени 1957-го, вона сказала: «Бразилія зустріла нас прихильно. Це – молода країна, і її населення любить музику й спів. Ми збагнули це, почувши їхні народні пісні «самба», що лунають усюди. Перші наші кроки в новій країні, полекшили нам земляки. Ми дали концерт у Куритибі, на який були запрошені також голова й диригент місцевого Музичного товариства. Потім ми дістали запрошення цього товариства дати концерт від їх фірми. Ми погодилися, і вже автоматично всі музичні товариства по містах Бразилії влаштовували нам концерти».

За рік родина Мацюків вже вільно володіла португальською мовою. Любомира запросили на посаду вчителя вокального співу до консерваторії Куритиби (понад 300 тисяч жителів), а Ія знайшла роботу на радіо й телебаченні в Сан-Паулу. Налагоджувалися творчі контакти з іншими мистцями та імпресарію для виступів на різних договірних концертах. Їх навіть запросили виступити з українськими піснями на репрезентаційному концерті, присвяченому 300-літтю провінції Парана, на якому був присутній президент країни.

На початку 1957 року подружжя Мацюків запросили до Аргентини, де вони мали великий концертний виступ у Буенос-Айресі, а у перших числах листопада 1957 року вони прибувають до Філадельфії, а вже за два тижні відбувся їхній концерт у «Френклін-аудиторії» - найпрестижнішій залі міста. Наступним був Нью-Йорк. Почувши Ію на одному з концертів у Нью-Йорку, композитор Микола Фоменко в газеті «Свобода» писав: «Вона виявилася співачкою з великою вокальною культурою і гарним тембром голосу». Зазначимо, що вже тоді у її репертуарі були

твори К. Стеценка, С. Людкевича, Я. Степового, М. Лисенка, Д. Січинського, Я. Лопатинського. З народних пісень Ія співала «Якби мені черевички», «Спать мені не хочеться», «Ой стій, вербо» та інші. Вона виконувала арії з опер В.-А. Моцарта, Л. Бетговена, Дж. Пуччіні, С. Гулака-Артемовського та М. Фоменка.

1959 року Ія й Любомир Мацюки оселилися в Чикаго, а невдовзі розпочалося їх довготривале концертне турне містами й містечками Північної Америки та Канади. У різний час їм акомпанували Дарія Каранович, Лев Туркевич, Євгенія Чепельська, Олександр Омельський, приязні рецензії писали музикознавці В. Витвицький, Р. Савицький, Т. Богданська, О. Музиченко. Дует став частим гостем урочистих імпрез, що відбувалися в українських громадах. Цей період був чи не найпродуктивніший у біографії мистців, коли вони досягли високопрофесійного рівня звучання виконуваних творів. Відчувши це, 1966 року вони вирішили поїхати до Бразилії й записати там переважну більшість співаного репертуару на платівку. Ію, як колишню учасницю Муніципального театру вмовили взяти участь у постановці опер «Мадам Баттерфляй», «Богема», «Тоска» Дж. Пуччіні та «Невільник» Гварані в містах Сант-Паулу та Мінас-Жерайс.

1971 року на концерті до 100-річчя уродин Лесі Українки в Клівленді Ія успішно виконала декілька романсів на слова поетеси й навіть взяла участь у постановці опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського. Але були ще й «Дні української громади в Чикаго», яке відзначали 19, 20 та 21 травня. Про цю подію в журналі «Екран» за березень-червень 1978 року сповіщалося: «О годині 3-тій по полудні в концертній залі театру «Аудиторіум» відбувся величавий і небуденний концерт. У ньому взяли участь Павло Плішка – бас Метрополітен-опери в Нью-Йорку й відома співачка Ія Мацюк-Грицай та маестро Арен Бояжі – акомпаніатор із Нью-Йорку». У травні 1979 року здійснила гастрольну поїздку до Австралії, де взяла участь у Шевченківських концертах та деяких оперних виставах. Її виступи відбулися в Сідней, Аделаїді, Мельбурні й Канбері.

Концертні виступи призвели до нервової хвороби Любомира та розпаду сім'ї. 1980 року він повернувся до Європи, де підлікувавшись, ще деякий час працював у Варшавській консерваторії. Любомир Мацюк помер 17 лютого 1991 року в м. Лодзі.

Ія вийшла заміж удруге. Її чоловіком став відомий в українській громаді Нью-Йорку інженер Тарас Грицай. Співачка залишила Чикаго та переїхала до чоловіка. А коли він помер, купила невеликий будинок у містечку Веніс на Флориді. Саме тут і познайомила з нею пані Марта: «Ія була особистістю цікавою й розсудливою. Вона глибоко переймалася долею Батьківщини. Українською мовою володіла бездоганно, ніколи не вживаючи ніяких суржиків. Стіни її хати прикрашало багато картин відомих і маловідомих українських малярів. Поговорити любила, однак ніколи не вступала ні в які суперечки, особливо на релігійні теми. Водити авто так і не навчилася, а це деякою мірою ускладнювало її життя. Бувало, ми з чоловіком по два-три рази на тиждень допомагали їй у закупівлі продуктів чи за інших потреб. За минулим не шкодувала, лише часто повторювала, що невдячна це справа – служіння мистецтву, бо якби не Тарас, то так би була й донині матеріально незабезпеченою. Із чоловіковою донькою Тетяною вона підтримувала добрі стосунки, але близькими вони так і не стали».

Померла співачка 29 вересня 2008 року. Похована на знаменитому Українському цвинтарі Св. Андрія Первозваного в Бавнд-Бруку.

Список використаних джерел

1. Приходько В. Під сонцем Поділля. Спогади // В. Приходько. - ч. I. - Вид. 4 - е. - Нью-Йорк. - Мюнхен, 1967. - 300 с.

In the article the vital and creative way of the known concerto-chamber and opera singer Ii is illuminated Pavlo Masyuk.

Key words: Kam'ianets'-Podil's'kyi, Lubomyr Masyuk, province Parana, New York, Passage-opera.

УДК 78.071.2 (477)

Зінків І. Я.*

БАНДУРНА ТВОРЧІСТЬ ГНАТА ХОТКЕВИЧА: МІЖ ТРАДИЦІЄЮ І МОДЕРНІЗМОМ

Стаття присвячена висвітленню модерністичних рис бандурної творчості Г. Хоткевича на основі стилізового аналізу декількох, найцікавіших його бандурних творів – «Бурі на Чорному морі», «Невольничому ринку у Кафі» та «Ранку» («Ранку полковниці в житлокоопі»).

Ключові слова: бандура, бандурна творчість, модернізм, авангард.

Актуальність теми, зазначеної у назві розвідки, обумовлена відсутністю серйозних досліджень, які б торкалися бандурної творчості Гната Хоткевича. Якщо окремі жанри його творчої спадщини (опера, хорово) висвітлені досить повно [5], то бандурна творчість є практично не дослідженою.

У 2007 році вперше вийшла друком робота Хоткевича «Бандура та її репертуар», опублікована канадським бандуристом, дослідником творчості Хоткевича В. Мішаловим, де автор характеризує власні твори для бандури досить побіжно, з наведенням програм, однак здебільшого з позицій їх виконавської специфіки [7].

Метою статті є висвітлення жанрової класифікації бандурних опусів й показ рис модернізмунитця та характеристика найпоказовіших з них під кутом зору тих нових тенденцій, що були внесені Хоткевичем у розвиток української бандурної творчості 1910–1930-х років (в річищі української музики цього періоду загалом).

Модернізм на зламі XIX – XX ст. висунув проблему нового культурного синтезу (цитата, стилізація, колаж, геппенінг), ознаки якого яскраво відбилися і в його музичній культурі. Українське музичне мистецтво того часу було складним конгломератом постромантичних і модерністичних тенденцій, на тлі яких зародження перших зразків бандурної творчості, пов'язане передусім з іменем Хоткевича, могло б нести ознаки певної маргінальності – стосовно розвитку інших національних шкіл, зокрема, й російської, якби не одна обставина – пасіонарність та воістину ренесансна обдарованість її творця. З одного боку, Хоткевич у своїй бандурній творчості намагався втілювати Лисенкові традиції: для нього український класик був тією інтегруючою постаттю, усебічні іпостасі якої віддзеркалилися в його власній музично-громадській діяльності і на які він, безперечно, взував у власній творчості. З іншого боку, в його спадщині простежується інтерес до музики неєвропейських народів (опера «Шакункулі» за мотивами індійського епосу). І це було не просто зацікавлення Сходом, притаманне композиторам «нової російської школи» (О. Бородіну, М. Римському-Корсакову, М. Балакіреву) чи першим течіям європейського модерну (французькому модернізму в особах К. Дебюссі й М. Равеля), а свідомою інтенцією автора, обумовленою намаганням обґрунтувати індоевропейські витоки традиційної музичної культури українського народу. Зацікавлення східною, зокрема, індійською тематикою у Хоткевича було не випадковим: тема Сходу приваблювала митця через студіювання витоків та генези українського традиційного епічного інструментарію, передусім бандури.

З іменем Хоткевича пов'язане становлення та розвиток репертуару для старосвітської та академічної («стандартизованої») харківської бандури в 1910–20-х роках. Композитор-бандурист, він перший почав серйозно перейматися станом бандурної справи в Україні і був першим з українських митців, хто послідовно й цілеспрямовано поставив і розв'язав завдання створення професійного репертуару для бандури в різних його жанрах. У цій сфері в українській музиці він відіграв роль, аналогічну Лисенковій із створення основних жанрів української професійної музики доби романтизму та часу зародження в ній перших модерністичних тенденцій (включаючи й неокласичні). Знайомий з великим маестро по сумісній концертній діяльності з Українським хором та заняттями з композиції (у 1899–1900 рр.), в особі Лисенка

* © Зінків І. Я., 2012

він мав яскравий приклад служіння ідеям розвитку національної музичної культури, намагаючись поєднати у власній творчості високий Лисенків професіоналізм, стилістику жанрів українського музичного фольклору та епічної традиції. В той самий час чимало його творів позначені ідейними і мистецькими віяннями нової, модерної доби.

Твори для бандури, в яких митець органічно сполучив два типи професіоналізму – народний і академічний, виникли внаслідок власної концертної діяльності митця кінця 1890–1920-х років, наукових досліджень у галузі реконструкції бандури з метою перетворення її з традиційного, типового для селянського середовища на академічно-концертний інструмент [5, с. 251], що в 1920-х роках частково співпадало з деклараціями тогочасної радянської політики у сфері розвитку національних пріоритетів мистецтва як «мистецтва мас» – «національного за змістом та інтернаціонального за формою» (великого сталінського стилю–соцреалізму).

Колективізація, а згодом і індустріалізація УРСР, супроводжувана голодомором нечуваних масштабів і «червоним терором», викликала на початку 1930-х років загальну кризу музичної творчості. Політичний характер промислово-економічної інтеграції в СРСР, що супроводжувався винищенням свідомо мислячої інтелігенції, відбився й на особистій долі митця та його творчості. Побудова індустріальної цивілізації в УРСР виявилася для розвитку бандури та її репертуару не найсприятливішою обставиною, про що з гіркотою згадував Г. Хоткевич на схилку років [8, с.87]. Сам інструмент в нових соціальних умовах набував інших, не властивих традиційній бандурі ідеологічно-політичних функцій, які повинні були відповідати завданням виховання «нової людини». Масовізація мистецтва, що була однією з супутніх ознак індустріалізації кінця 1920-х років [9, с. 79], боляче віддзеркалилась у кризі всієї (не лише бандурної) музичної творчості. Явища масовізації (як результат кардинальних змін у стосунках між музичною елітою і масами) позначилися на діяльності та репертуарі Полтавської капели бандуристів, для якої творив і творчим керівником якої до початку 1930-х рр. був Г. Хоткевич. І хоча спостерігався нечуваний приплив молодих творчих сил, які часто на замовлення нової влади складали для бандури твори-одноденки, про які сьогодні ми згадуємо здебільшого виключно в історичному аспекті, відбувався розрив між елітарною (і навіть класичною) та масовою культурою, хоча цей процес не обернувся виродженням в цілому. Звичайно, мистецький рівень таких творів Хоткевича, як «Буря на Чорному морі», «Осінь», «Ранок», «Quasi una serenata» для більшості митців 1930-х років, які творили для бандури, залишався недосяжним ідеалом. Їх значення для розвитку національної музичної (а не тільки бандурної) традиції ми можемо об'єктивно оцінити лише сьогодні.

І все ж поставлене Хоткевичем завдання створення не лише масового, але й високохудожнього сольного концертного репертуару для бандури, який би забезпечував самостійне буття національного інструменту на концертній естраді, значною мірою було вирішено. Тим не менше, для митця це корелювалось з необхідністю болісного, майже примусового переходу на позиції конформізму, частковою відмовою від своїх попередніх творчих ідеалів, переконань та наукових поглядів, що стало особистою трагедією Хоткевича, та, однак, не врятувало його від фізичного знищення тоталітарним режимом як «ворога народу». Його творчі устремління концентрувалися, подібно іншим українським композиторам-модерністам, на поглибленому зацікавленні національною історією, епосом, усною народною творчістю, українською романтичною поезією, темою Сходу, а також із впливами сучасного (передусім українського та російського) авангарду, про що свідчить хоча б дивом уціліла п'єса «Ранок» для бандурного ансамблю, з жанровим підзаголовком «Гумореска». У цьому творі композитор широко послуговується неостилістикою – колажем цитат з романтичної музики як символу епохи, що ніколи більше не повернеться (серенада, сициліана) та банальних сучасних йому лексем радянської дійсності – «маршів революції». [7, с. 164–165].

В бандурній творчості Хоткевича можна виділити декілька **жанрово-типологічних груп**, які об'єднали твори як для старосвітської, так і для академічної харківської бандури. **Першу групу** складають твори для **бандури соло** – авторські обробки народних танців «Одарочка», «Козачок» (три п'єси, одна з них – обробка козачка, записаного від кобзаря Г. Гончаренка), «Кужіль», «Попадя», «Танок», «Чорнобривий корольок», «Женчичок-брєнчичок» (обробка

української народної пісні), а також інструментальні обробки народних пісень інших народів: татарської «Юсік мінарет», російської «Частушки» (муз. Г. Хоткевича).

Окрему підгрупу складають інструментальні п'єси програмного типу для бандурного оркестру («Ранок», «Осінь», «Quasi una serenata», «Марш», «Гумореска», «Колгоспна», «Попурі з українських мотивів», варіації на тему української народної пісні «І шумить, і гуде»). До цієї ж підгрупи слід зачислити твори інструктивного спрямування – «Етюд-козачок», «Етюд на великий палець», «Терціяльний етюд», «Етюд на три пальці»).

До **другої** групи належать авторські думи, створені Хоткевичем за мотивами народних: «Буря на Чорному морі» (старокозацька дума), «Про трьох братів самарських», «Про Хведо-раБезродного», «Про смерть козака-бандуриста», «Про козака Голоту», «Битва при Жовтих водах», а також авторські обробки історичних пісень – «Кармелюк», «Про Нечая», «Пісня про Нечая», «Спів Ревухи». До цієї ж групи можна зачислити також окремі сольні вокальні обробки народних пісень (козацьких, чумацьких, побутових, гумористичних, серед них – для старосвітської бандури: «Казала Солоха», «Очерет лугом гуде», «Сонце низенько»; для харківської бандури – «Ой у полі криниченька», Ой хмелю, «Ой сусідко», «По діброві вітер вие» (сл. Т. Шевченка), «Про Бондарівну» (балада).

Третю групу утворюють сольні вокальні твори для голосу і бандури, серед яких домінує жанр перекладень: «Їхав козак на війноньку» (муз. М. Гайворонського, сл. Р. Купчинського) та революційних пісень сучасних йому авторів – «Більше надії, брати» В. Верховинця (на слова В. Чумака), «Ми ковалі» Ф. Попадича (на слова Ф. Панова), «Дванадцять косарів» К. Богуславського (на слова І. Шевченка). Окрему підгрупу серед вокальних творів складають мело-декламації в супроводі бандури («У тієї Катерини», «Рано опустилась», «Я знов один», «Я в'ю вінок», «До часу, як мене спізнала»), написані на слова Миколи Філянського.

Четверту групу складають хоріві твори у супроводі бандурного оркестру на народну тематику «Байда» (героїчна поема), «Буря на Чорному морі» (старокозацька дума), «Про Нечая», «Залізник», «Сахрон», «Про попаду», «Наїхали чумаченьки» та інші), які виникли внаслідок перекладень сольних творів для хору бандуристів Полтавської капели.

Зупинимося на розгляді деяких сольних творів для бандури на прикладі думи «Буря на Чорному морі» та програмної фантазії «Невільничий ринок у Кафі» для голосу і бандури та розглянемо їх суто музичну специфіку.

Дума «Буря на Чорному морі» була запозичена Г. Хоткевичем, мабуть, із фольклорних записів молодого Ізмаїла Срезневського – одного з засновників харківської фольклористичної школи. Її текст був опублікований фольклористом в «Українскомальманехе», в період його захоплення українською романтичною поезією. Срезневський записав її від кобзарів з Харківщини у 1830-х роках, працюючи вчителем на Катеринославщині [4, с. 66-68]. У його записах думового епосу відбилися ранньоромантичні тенденції фольклористичної науки – посилення епічного первня, героїзація головних персонажів, романтична містифікація. Тому навряд чи все в записах фольклориста було автентичним. Однак саме з цього джерела, ймовірно, Хоткевич і почерпнув текст для своєї думи.

Музична стилістика авторської думи явно позначена впливами концертної манери виконання самого Хоткевича. При втіленні імпровізаційної манери дум композитор широко послуговується винайденими ним **новими прийомами виконання епосу** – широким використанням глісандуючої, шумової, акордової техніки, паралельним голосоведінням, упровадженням розгорнутих інструментальних інтерлюдій між уступами, – тобто тими прийомами, які були чужими для традиційної манери виконання кобзарського епосу.

«Невольничий ринок у Кафі» (1912 р.) є, мабуть, одним з найяскравіших, найпопулярніших і найчастіше виконуваних творів майстра, створених для старосвітської бандури (існує авторський переклад для харківської концертної бандури, 1928), а також ансамблевий варіант твору, призначений для виконання Полтавською капелю бандуристів (1931р.). Наскрізність розгортання композиції досягається контрастним зіставленням образів (слов'янського і мусульманського світів), суто інструментальними прийомами звукопису, що сприяє утворенню форми монтажного типу (як і у випадку «Бурі на Чорному морі»).

«Невільничий ринок» (Allegretto, g moll) розпочинається картиною пробудження східного базару в Кафі – сучасного м. Феодосії в Криму. На тлі бурдонного «шелестіння» бандурних басів розгортається монодичний спів муедзина (А) – заклик до ранкової молитви, мелодія якої розгортається за типом східної монодії вузькообсяговими мелодичними поспівками орієнтального забарвлення (тт. 7–25, 28–45), породжуючи оновлені тематичні варіанти. В кульмінації його розвитку з'являється нова тема (В, за Хоткевичем – «великороська») в умовах змінного метру (5/4–4/4, тт. 46–59), доповнена новою темою східного забарвлення (С, на основі А1, тт. 60–70), змінюючись похідною D (тт. 81–100), що завершується сполучною зв'язкою до заключного розділу фантазії, заснованого на темі української пісні «Віють вітри» (тт. 101–118). Наскрізне розгортання музичних подій композиції (ABCDE) засноване на контрастному зіставленні музичних традицій двох світів – східного і слов'янського. Твір завершується викладом розгорненої авторської програми.

Спостерігаючи загальний вплив у «Невольничому ринку» фортепіанної фактури на бандурну (по-фортепіанному викладені віртуозні пасажі, подвійні ноти, короткі й довгі глісандо), можна відзначити формування протилежної до Лисенкової тенденції. Лисенко, який стояв біля витоків створення українського романтично-віртуозного фортепіанного стилю і, витворюючи його, здійснив перенесення на фортепіано специфіки фактури українських цитроподібних інструментів – бандури і цимбалів. Хоткевич йде у протилежному напрямку – намагається достосувати фортепіанні (а також скрипкові й гітарні) прийоми гри до стилістики власних бандурних творів, збагачуючи виразово-образну палітру як старосвітської, так і «стандартизованої» концертної бандури, творцем і натхненником створення якої він був.

Прояви естетики модернізму особливо опукло можна простежити і у п'єсі «**Ранок**» (повна назва – «Ранок полковниці в житлокоопі»), яка є, мабуть найбільш новаторським твором серед віднайдених на сьогодні бандурних опусів Хоткевича, і в якому чи не вперше в українській сучасній музиці послідовно використано метод інтертекстуальності – явище полістилістики, нове для української музично-професійної традиції того часу. Відомо, що «ретроспективні» музично-стилістичні напрямки, що склалися в музиці останньої третини ХІХ–ХХ ст., передбачають наявність часових розривів у творі, коли існуюча музична традиція починає адаптуватися до нових історико-культурних і соціально-політичних умов, або ж коли композитор звертається до історичного «позавчора». В обох випадках відбувається суміщення різних мистецьких кодів (минулого і теперішнього), що дає підстави говорити про те, що неостилістика, по суті, виконує функції полістилістики [10, с. 88].

Якщо цитування в попередні епохи було підпорядковане стильовим нормам контексту, і для слухача, незнайомого з першоджерелом, було не таким вже й помітним, то в музиці перших десятиліть ХХ ст. стильові зв'язки перейшли у відкриту систему, де в межах однієї композиції можуть взаємодіяти неоднорідні елементи (як часові, так і стилістичні). В такому ракурсі вони постають у п'єсі «Ранок». При цьому композитор навмисне підкреслює «шви»-стики між різнорідним «чужим» матеріалом. Цитати Хоткевичем цілком не маскуються – вони стають основною формою побудови власного тексту, де поруч зіставляється музика різних епох – романтизму й сучасності.

Реконструкція Хоткевичем художньої спадщини минулого у п'єсі має характер стилізації, втіленої з ефектом буфонади, через включення з самого початку твору фактурно й інтонаційно спотвореної цитати з «Серенади» Ф. Шуберта. Її цитування має суттєві для музичного тексту наслідки: неостилістика переосмислюється композитором не просто як художній переклад [10, с. 88], при цьому доволі «осучаснений» (в дусі ритмічних новацій Стравінського). Інтертекстуальна основа п'єси зазнає також глибокої трансформації: відбувається переінтеграція її елементів в авторському висловлюванні, що породжує окрему мовну систему – індивідуальний стиль митця, його ідіолект [3, с. 4]. Для корпусу українських музичних текстів 1920-х – початку 1930-х років, а не тільки для даної п'єси Хоткевича, це була нечувана «ламка традицій» у створенні музики для народного інструмента. Зазначимо, що прояви модернізму в цьому творі перетинаються з деякими тенденціями російського авангарду (А. Мосолов, молодий Д. Шостакович), французької «Шістки» та Е. Саті. Подібним чином можна потрактувати й чотирикратне «вкра-

плення» до тексту Шубертової «Серенади» іншої цитати, породженої сучасними для Хоткевича ідеологемами, яка поступово руйнує образ «нічної музики». Нею стає марш «Ми ковалі» – цитата з твору Ф. Попадича, що виконує у п'єсі подвійне функційно-семантичне навантаження. З одного боку, включення її в драматургію є «даниною» новій епосі, ідеологеми якої були мало зрозумілими майстру, але які він змушений був сповідувати й «оспілювати»; з іншого – цитування маршу є завуальованим виявом творчого протесту та ідеологічної позиції митця: його буфонний характер викликає аплузії до прокоф'євсько-шостаковичівських гротескованих маршів. Початок останнього розділу п'єси знаменує поява ще одної цитати – звучання «скрипучої» музичної шкатулки, що відтворює тему сициліани з «Віденського карнавалу» Н. Паганіні. В кодї, як ледь чутний відгомін, на флажолетах бандури повертається тема маршу, трансформована в ритмі сициліани. Восстанне вона проводиться терцієвим вторуванням, раптово обриваючись на домінантовому акорді (*ritenuto*) з авторською ремаркою: «на кінець сильно й протяжливо».

Отже, у п'єсі «Ранок» відбувається полістилістичне зіткнення музичних традицій різних стильових епох, і досягається воно виключно **засобами цитування чужих текстів**. Перша з них була символом старого світу, що відходив, світу вічних буржуазних цінностей (утверджених добою класицизму і романтизму), які в той час підлягали нищівній критиці і висміюванню з боку ідеологічних опонентів митця. Щоправда, тема «нічної музики» звучить як карикатура на образ нової «непманської буржуазії» в обличчі полковниці, вона по-модерному, в дусі гротескних тем Дебюссї (прелюдїя «Менестрелї») чи раннього Стравінського («Петрушка») виламана, тематично «усічена» за кожним проведенням, інтонаційно спотворена, нераз до невпізнанності. Натомість символ сучасної митцю радянської епохи – піонерський марш – банально-реальний і асоціюється з творчим досвідом цитування подібних тем-маршів у творчості молодого Шостаковича (опера «Ніс») та Прокоф'єва (марші з опери-буффа «Любов до трьох помаранчів» чи «Петі і вовка»). Особливого буфонного забарвлення йому надає присутність авторського «знаку» – тематичного підголоска-супутника, заснованого на стилізації загальних форм руху музики віденського класицизму. Восстанне тема маршу проведена на флажолетах, її впроваджено після авторської ремарки («полковниця замикає вікно для зниження шуму, що долинає з надвору»).

Ефект ззовні долинаючого шуму, що супроводжує увесь подієвий ряд твору, створюється Хоткевичем спеціальними шумовими ефектами бандури (імітація звучання немuzичного ряду, що повинен відтворювати, за авторським задумом, «визкотання пили, стукіт молотка, гудіння примусів і ще цілого ряду неорганічних звуків»), на якому розгортається драматургія відкритої форми. Нагадаємо, що саме Хоткевичу належить ідея використання шумових бандурних ефектів, якою він широко послуговується як в жанрі авторської думи, так і в інших бандурних опусах програмного спрямування (сольних і ансамблевих). У цьому Хоткевич значно випередив пошуки у сфері нових інструментальних звучань французьких та американських композиторів-експерименталістів першої половини ХХ ст. – Ч. Айвза, Е. Вареза, Г. Коуела (Кауела), Л. Геррісона («американський гамелан»), Дж. Кейджа, а також пошуки Дж. Крама 1960-х рр. [6, с. 312, 314; 1, с. 132-138]. Йому також належить ідея використання підготовленої (препарованої) бандури – перенесення з підготовленого фортепіано прийомів звуковидобування [7; 8, с. 75, 76].

Ще одним приховано-ідеологічним «виявом» позиції митця в тогочасній дійсності стала сама назва твору – «Ранок», подієвий ряд якого починає розвиватися із спотворення «нічної музики» на тлі «індустріального» шуму міста.

Відтак, п'єса «Ранок» посідає особливе місце у музично-творчій спадщині Хоткевича. Особливе передусім тому, що відтворює типову для модернізму і авангарду початку ХХ ст. тему урбанізації, життя великого міста, яким на той час був Харків – перша столиця Радянської України (подібні тенденції існували і в музиці російського [2] та австрійського авангарду, французької групи «Шести»). З неокласичними тенденціями початку ХХ ст. твір Хоткевича споріднює спосіб відтворення дійсності (контраст ранок – нічна музика, де ніч слугує символом «сутінків культури» (за О. Шпенглером). Це погляд стороннього спостерігача (окреслений автором як жанр гуморески), що знайшов відбиття і у способі організації форми – її відкритості, незавершеності, можливості подальших вільних переробок, перестановок і перекомбінувань основних образних блоків. Для тогочасної харківської «стандартної» бандури п'єса «Ранок»

запропонувала нові виразові прийоми – ефекти поліритмічного зміщення фактури в різних пластах оркестрової тканини, вперше запроваджених автором довгих глісандо (запозичених з арфи). Важливим чинником у створенні образної системи є застосування нових виразових прийомів, перенесених на бандуру з інших інструментів – флажолетів (зі струнно-смичкового інструментарію, шумових (з «препарованого фортепіано», «при накритті струн папером»), ударних (з фортепіано, при створенні ефекту часового зміщення фактурних шарів), використання техніки рівноправної гри обох рук, які втілювати на цитроподібному інструменті не так уже й просто. Пошуки у сфері нових акустичних звучань бандурного тембру привели Хоткевича до експериментування з шумовими ефектами (зокрема, шумовими глісандо), які стали вихідним пунктом для подальших нових темброво-акустичних експериментів наступних поколінь композиторів-бандуристів західної української діаспори, які зверталися до жанрів музики для бандури (К. Місевич, З. Штокалко. В. Ємець, Г. Китастий).

Звичайно, новаторство Хоткевича, застосоване як в його авторських думках, так і в жанрі програмно-інструментальної фантазії та п'єси, в кінці 1920-х – на початку 1930-х років пройшло в українській музиці непоміченим, а більш як півстолітнє табу на його творчість не найкращим чином позначилося на континуальності бандурної традиції в Україні, яка почала по-справжньому «воскресати» з небуття лише на початку 1990-х років. З відродженням бандурної спадщини Хоткевича та харківської бандури в Україні за часом співпало й зародження в українській бандурній творчості постмодерністичних тенденцій – до прикладу, появи таких показових для розвитку цього напрямку творів, як «Роздум» і «Соната для бандури» В. Зубицького, «Старий млин» І.Гайденка, «A primavista» І.Тараненка та інших.

Список використаних джерел

1. Аблова А. Мир композитора Дж. Крама / А. Аблова // Музыкант в культуре: концепция и деятельность. Сб. ст. – Санкт-Петербург: Федеральное агентство по культуре и кинематографии, РИИИ, 2005. – С. 131-139.
2. Воробьев И. Русский авангард и творчество Александра Мосолова 1920–30-х годов / Игорь Воробьев. – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 322 с.
3. Григорьев В.Н. Грамматикаидиостиля. В. Хлебников. / В. Н. Григорьев. – М.: Наука, 1983. – 230 с.
4. Олешко А.П. Харківський дебют І.І. Срезнеського / А.П. Олешко // Концепції культури в історії української гуманітарної думки ХІХ–ХХ століть. Колективна монографія. – Київ: НАНУ, ІМФЕ, 2007. – Вип.3. – С. 66-68.
5. Супрун Н. Гнат Хоткевич – музикант / Надія Супрун. – Рівне: Ліста, 1997. – 279 с.
6. Тимошенко А. Музичний експерименталізм у контексті філософсько-художніх традицій США / Аліса Тимошенко // Наукові збірники Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. «Музикознавчі студії». Зб. ст. – Львів: ЗУКЦ, 2012. – Вип. 26. – С. 310-317.
7. Хоткевич Г.М. Твори для харківської бандури / Підгот. до друку, вступ. ст.. В. Мішалова/ Г.М. Хоткевич. – Торонто-Сідней– Харків: ТО Ексклюзив, 2007. – 300 с.
8. Хоткевич Г.М. Бандура та її можливості / Ред. і передм. В. Мішалова/ Г. М.Хоткевич. – Торонто – Харків: Глас – Майдан, 2007. – 89 с.
9. Хренов Н.А. Воля к сакральному / Н.А. Хренов. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2006. – 571 с.
10. Юдкін І. Формування визначників української культури. Культурологічні студії / Ігор Юдкін. – Київ: Інститут культурології Академії мистецтв України, 2008. – 182 с.

The article «Khotkevych bandura's creative work: between tradition and modernism» is devoted to the studying the modern features of Khotkevych composer's individuality, which are observed on the stylistic analysis of some (more interesting from artistic point of view) bandura's compositions such as «The Storm on the Black Sea», «Slave bazaar in Kafa» and «Morning» («The Morning of colonel's wife in the communal flat»).

Key words: bandura, bandura's creativework, modernism, avant-garde.

УДК 78.087.684

Карась Г. В.*

ФЕНОМЕН «ЩЕДРИКА» В ОБРОБЦІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У СВІТОВОМУ КОМУНІКАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ ХХ СТ.

Стаття висвітлює трансформацію обробки української народної пісні «Щедрик» у світовий музичний феномен. Історична ретроспектива процесу (впродовж всього ХХ ст. до наших днів) переконливо доводить геніальність таланту композитора, важливість сучасних засобів комунікації у розширенні світового культурного простору.

Ключові слова: щедрик, «коляда дзвіночків», обробка, композитор, комунікація, культурний простір.

У творчому доробку видатного українського композитора Миколи Леонтовича (1877–1921) кілька сотень обробок народних пісень, проте одна з них зробила його воістину відомим у всьому світі. Це – широко розповсюджений «Щедрик», який звучить сьогодні в країнах Європи та Латинської Америки, в Австралії та Японії на усіх FM-станціях і телеканалах, на вулицях і у супермаркетах... Особливого поширення він набув в Канаді та США. Окрім звучання в аутентичному вигляді, виникло багато транскрипцій твору для різних вокальних, вокально-інструментальних ансамблів, органу та симфонічного оркестру. Разом з тим, наукового осмислення феномену «Щедрика» у світовому культурному просторі сучасне мистецтвознавство не запропонувало, хоча є кілька англомовних статей З. Нижанківського, Р. Савицького-мол. та аноніма в діаспорній пресі про його появу [5; 6; 7]. Зенон Нижанківський надіслав свою невеличку статтю до інформаційного бюлетня Бібліотеки Конгресу США, а діаспорний музичний журнал «Вісті» передрукував її у березні 1970 р. для українського та англомовного читача [5]. Помилкові атрибуції твору в закордонних виданнях, які до речі і сьогодні можна зустріти, спонукали З. Нижанківського внести ясність в його авторство.

Завоювання «Щедриком» світового культурного простору актуалізувало нашу розвідку, метою якої стало висвітлення трансформації обробки української народної пісні «Щедрик» у світовий музичний феномен. Виходячи із цього, необхідно вирішити *наступні завдання*: прослідкувати еволюцію трансформації і поширення твору впродовж ХХ ст. по всьому світу; окреслити види і роль сучасних засобів комунікації у поширенні «Щедрика» у світовому культурному просторі.

«Щедрик» – це найвище досягнення композитора в жанрі опрацювання народної пісні. Взявши за основу народне першоджерело, що належить до найстаріших реліктових зразків українського музичного фольклору, М. Леонтович блискуче застосовує класичний поліфонічний прийом остінато. Дослідник творчості композитора А. Завальнюк пише, що у «Щедрику» «усе разом – то є витончена, вигадлива за візерунком, невимовно красива звукова мережка, ніби виткана поетичною рукою народного майстра», «єдина, струнка щодо архітектоніки емоційна хвиля» [1, с. 73]. Важко назвати в українській хоровій літературі інший твір, у якому б з такою силою сполучалися змістовність, художність і майстерність. У ньому М. Леонтович демонструє високу техніку вокального інструментування: «Розцвічуючи мотив все новими й новими звуковими барвами, він непомітно й дуже природно передає його з голосу в голос, з групи в групу», «отже, емоційна хвиля збігається з темброво-теситурною. Поспівки інструментального характеру сопрано... , спів з закритим ротом, органні пункти створюють звуковий колорит, який заворожує слухача. Прийоми й методи наскрізного розвитку, де активна динаміка й образна нероздільність посідають головне місце, барвистість і колоритність музичного викладу, вражаюча сила художнього впливу свідчать про те, що цей твір Миколи Дмитровича відзначається справді симфонічним мисленням» [1, с. 73].

* © Карась Г. В., 2012

Відомий український композитор П. Козицький писав, що «Щедрик» – «то не розкладка пісні, то самоцінний музичний твір, який осяяний променем генія і який вартий зайняти і займе не останнє місце в світовій музичній літературі» [цит. за: 1, с.73–74]. Це пророцтво здійснилося – «Щедрик» М. Леонтовича в англійському перекладі став в Америці своєрідним різдвяним гімном, широко тиражується сучасними ЗМІ та аудіотехнікою.

Повернемось до витоків цього феномена. Унікальна обробка української народної пісні «Щедрик» з'являється у доробку Миколи Леонтовича у 1914 році і 25 грудня 1916 року з успіхом вперше виконується хором колективом Київського університету ім. св. Володимира під керівництвом відомого диригента Олександра Кошиця. У програмі останнього концерту в Україні (Київське хорове товариство під орудою О. Кошиця), який відбувся 9 і 12 січня 1919 р. (27 і 30 грудня 1918 р.), серед п'ятнадцяти коляд був виконаний «Щедрик» М. Леонтовича. О. Кошицю належить не тільки першопрочитання твору, але й його тріумф по всьому світу. У репертуарі створеної ним Української республіканської капели (1919) цей твір займав почесне місце, завдяки чому виконувався перед різними аудиторіями.

О. Кошиць згадував, що це була «коронна точка» репертуару, яка з величезним успіхом виконувалася продовж п'яти з половиною років в країнах Європи та Америки і здобувала супер реліжії музичних критиків [2, с. 67]. Першими були відомі чеські музикологи. Так, Ярослав Кржічка писав, що М. Леонтович в обробках народної пісні виходить з самої її природи [2, с. 49], а Зденек Неєдли вперше відзначає, що це «своєрідна хорова література, яка скромно називає себе обробками народних пісень для хору. В дійсності ж це – цілком особливе, оригінальне і велике мистецтво, що значно перевищує обробки народних пісень у інших народів, зокрема у нас» [4, с. 39]. Відомий професор Празької консерваторії звертає увагу і на «Щедрика», підкреслюючи, що стереотипний мотив М. Леонтович витримує від початку до кінця, і цим самим сильніше підкреслює інші голоси, які протистоять йому, чим привносить до того стереотипного і убогого головного мотиву все нове й нове звучання. Таким чином з простого мотиву виростає темпераментна композиція, що приваблює своєю надзвичайною оригінальністю [4, с.42].

Після концертів хору в Парижі (1921 р.) професори «Канторської школи св. Людовіка» взяли у О. Кошиця ноти, переклали «Щедрик» французькою, ввели його до свого репертуару, запросивши українського диригента на виступ [2, с. 152].

Емігрувавши у 1922 році до США із Українським національним хором (таку назву прибрала капела після розпаду), О. Кошиць продовжує виконувати «Щедрика» на американському континенті. Вперше хор під його керівництвом виконує твір 5 жовтня 1922 року в найславетнішому концертному залі «Carnegie Hall» у Нью-Йорку. Після виступу в Ютиці місцева газета «The Utica Daily Press» (26 лютого 1923 р.) писала: «Дуже колоритно, з тонкою градацією звуку хор проспівав «Щедрика» Леонтовича» [2, с. 268].

Пісня стала настільки популярною, що перший переклад англійською мовою був зроблений аранжувальником, диригентом, учителем музики Пітером Вільховським (Peter Wilhousky, народжений 1902 року в Пассейку), який до того ж працював на радіо NBC [6, № 49, с.7]. Пісня нагадувала Вільховському передзвін і саме цей образ він зафіксував у своїх віршах. Ідея нового тексту ґрунтувалася на слов'янській леєнді про те, що в ніч, коли народився Ісус, на Його честь в усьому світі задзвонили дзвони чудовим мелодійним співом. Після цього дзвоник став головним музичним атрибутом Різдва на Заході, і тепер майже всі різдвяні пісні найпопулярніших виконавців прикрашені звучанням дзвіночків. Зберегши хорову партитуру М. Леонтовича, П. Вільховський написав оригінальний англійський текст, а не переклад українського, додав фортепіанний супровід. У такому варіанті твір був надрукований у 1936 р. фірмою «Carl Fisher, Inc.» у Нью-Йорку, при цьому зазначалося, що «Carol of the Bells» (з англ. – «коляда дзвіночків») – українська колядка, музика М. Леонтовича, текст і аранжування П. Вільховського [5]. Саме під цією назвою пісня закріпилася в музичній культурі Заходу. Першими виконали обробку П. Вільховського шкільний хор під його керівництвом та хор Вальтера Дамроша. Хори інших шкіл та коледжів просили копії твору і почали

виконувати його по всій Америці [6, № 50 с.7]. Отже, варіант П. Вільховського виконувався протягом Різдвяних свят і дав можливість популяризувати його серед широкої аудиторії, а також в аранжуванні для симфонічного оркестру NBC під керівництвом видатного диригента Артуро Тоскані у 1944–1949 рр., з яким П. Вільховський співпрацював. Найбільш поширеним у США в середині ХХ ст. було виконання твору такими хоровими колективами як «Mormon Tabernacle Choir», «Robert Shaw Choral», «Fred Waring Pennsylvanians», «Roger Wagner Choral» та багатьма університетськими хорами.

Подальшій популярності твору сприяло використання його як реклами для шампанського. У післявоєнні роки у США було написано ще три колядки, які цілковито чи частково базувалися на музиці «Щедрика»: друга англійська версія «Ring, Christmas Bells» («Різдвяні дзвони»), написана Мінною Гофман (Minna Louise Hohman) у 1947 р., у 1954 р. фірма «Pro Art Publications of Westbury, L. I.» публікує пісню з англійським тестом та редакцією Вальтера Ехрета (Walter Ehret), у 1957 році – з'явилася «Come, Dance And Sing», у 1972 – ще одна «Carol Of The Bells». До сьогоднішнього дня американські хори, професійні і любительські, співають цей твір як колядку на Різдво.

Яку ж роль у триумфальному поширенні «Щедрика» відіграли засоби комунікації – ці винаходи ХХ ст.?

Пальма першості належить тут **грамзапису**. Багата зарубіжна дискографія твору досліджена українським колекціонером Степаном Максимюком із США, який зокрема, зібрав різні американські виконання «Щедрика» («Carol of the Bells») М. Леонтовича 1940-х рр. [3, с. 247]. Першим в Америці записав твори композитора Український національний хор під керуванням О. Кошиця (1922 р.). Одразу ж по приїзді, як пише О. Кошиць, з 26 вересня до 6 жовтня капела наспівує «фонографічні рекорди у компанії *Брунsvік*» [2, с. 213]. У дослідженні Бібліотеки Конгресу США «Етнічна музика на рекордах», яке частково виконано при допомозі С. Максимюка, наведено назви творів цього запису. Серед них обробки українських народних пісень М. Леонтовича («Щедрик», «Почаївська Божа Мати», «Коза» [7, с. 62]. 1943 року О. Кошиць в Нью-Йорку протягом дев'яти днів у фірмі «Sonart» здійснює запис на платівки своєрідного пісенного літопису – 27 українських народних пісень в опрацюванні для хору. До альбому під назвою «Near Ukraine Sing» ввійшли також три твори М. Леонтовича – щедрівка «В полі, полі плужок оре», «Ой від саду та до моря», «Ой сів, поїхав на воронім коні» [3, с. 55–56]. Пізніше твори М. Леонтовича, в т. ч. «Щедрик» записували хор «Дніпро» з Клівленда під керівництвом Є. О. Садовського (1969 р.), Капела бандуристів ім. Т. Шевченка з Детройта (США, 1960–1980 рр.), хор «Боян» філії УНО в Торонто (Канада) під керівництвом С. Гумініловича (1960-ті рр.), «Візантійський хор» з Нідерландів під керівництвом М. Антоновича та багато ін. [3, с. 70, 87, 89, 96].

Неукраїнська зарубіжна дискографія «Щедрика», започаткована у 1946 році (більше 50 позицій) [6, № 50, с.7]. Серед них: хор Роберта Шоу (1946), канадський музикант, співак і композитор Девід Фостер (1993), французький шансон'є Шарль Азнавур, іспанський оперний тенор Пласідо Домінго з концерту у Відні (1994), американська група (хеві-метал) «Savatage» у проекті «Транс-Сибірський оркестр» (1995). Особливо з кінця 70-х років минулого століття пісню записують на різдвяних альбомах найпопулярніших американських виконавців. Оригінальні версії «Щедрика» в різдвяному альбомі 2001 року записав найвідоміший американський жіночий ритм-енд-блюзовий гурт всіх часів «Destiny's Child» під назвою «Opera Of The Bells», американська група прогресивного металу «Dream Theater» (2002), фольк-рок група «Gandalf Murphy» і «Slambovian Circus of Dreams» (2004), американська співачка Еммануель Грей «Еммі» Россум (Emmanuelle Grey «Emmy» Rossom; різдвяний CD «Carol of the Bells», 2007); малий оркестр із Портленда, Орегон «Pink Martini» (2010), британська пост-хардрок група «Enter Shikari» (2010) та ін. Оркестрові версії «Щедрика» записувалися під керівництвом Е. Орманді, К. Драгона, Леонарда Бернстайна [6, № 50, с.7].

«Щедрик» активно інтегрувався у сучасну культуру. «Коляда дзвіночків» широко використовується в рекламі, зокрема в 2006 році звучала у двох рекламних роликах GPS-навігаторів

«Garmin» фірми «Dell Latitude Laptops», а її пародійні версії фігурували в фільмах «South Park», «Family Guy» і «Saturday Night Live». Канадська група «Barenaked Ladies» записала «Щедрик» у своїй обробці для альбому «Barenaked for Holidays». В кінці серії «Ноель» серіалу «Західне крило», заступник завідуючого відділом кадрів Джош Ліман з асистенткою Діною Мос виходять із парадного входу Білого будинку і зупиняються послухати пісню у виконанні вуличного хору. Також колядка звучить в перших сценах десятої серії «Метання вогню» третього сезону серіалу «Менталіст», присвяченої Різдву. Переробка пісні в сучасний техно-данс стиль продюсером-діджеєм Демоніксом швидко стала культовою в андеграунді. Мелодія звучить в треку «Shedry Schedryk» альбому «Werewolf» української рок-групи «Esthetic Education». Пісня слугує заставкою американського радіо в період різдвяних свят. Колядка, записана «Саватаж», популяризована їх проектом «Транссибірський оркестр» в дебютному альбомі «Ніч перед Різдвом та інші історії», стала лейтмотивом естафети в Сараєво напередодні Різдва.

«Щедрик» представлений також в **популярній культурі: художніх та анімаційних фільмах, Інтернеті**. Він послужив основою для популярного в англomовному Інтернеті інтернет-мема, відомого як «Ding Fries are Done»; пісня пародіюється в епізоді серіалу «Сімпсони» «Південний парк», «Класичні різдвяні пісні від містера Хенкі» і в одному із епізодів «Гріффінів»; звучить в одній із серій серіалу «Евріка»; оригінальну кавер-версію на цю пісню виконала американська металкор група «August Burns Red».

Фільмографія «Щедрика» включає такі відомі зарубіжні стрічки, як: сімейна комедія «Один вдома» (1990, Warner Bros. Entertainment, Inc., автор музики до кінофільму американський композитор Джон Вільямс), телевізійна комедія «Saturday Night Live» (1975, NBC), фантастичний різдвяний комедійний фільм «Санта Клаус» (1994, The Walt Disney Company), американський анімаційний сітком «South Park» (1997). Також він звучить у фільмі «Мелодія для шарманки» Кіри Муратової (Україна, 2009).

Пародії: американська альтернативна рок-група «Guster» з Бостона (шт. Масачусетс) записала пародію на пісню як сингл «Carol of the Meows» (2004), пародію на пісню використано в «Мапет-шоу» (2009), американському комедійному телесеріалі «Community» (2011, NBC).

В Інтернеті «Carol Of The Bells» згадують на декількох тисячах сайтів, але мало хто вказує, що це є твір видатого сина України. Так, веб-портал «YouTube» подає десятки виконань твору хорами України, Росії, Литви, Польщі, Великої Британії, Канади, США. Сучасні трансформації твору представлені аранжуваннями із збереженням його основи і вільними імпрровізаціями. Це українські виконавці різних стилів (Олег Скрипка та його гурт «ВВ» – концертне виконання і мультфільм); учасник програми «Україна має талант» - 2 бандурист Ярослав Джусь з Києва, який виконує фантазію на твір у Торонто (Канада) та зарубіжні виконавці (соло і ансамблі) на різних інструментах (окарина, флейта, фортепіано, кларнет, саксофон і т. п.), різноманітні види оркестрів, в т. ч. відомі («Boston Pops Orchestra»; «Trans Siberian Orchestra»), групи («Metallica», «Celtic Woman»), різноманітні шоу (зокрема світлове різдвяне шоу), цікаві інтерпретації (транскрипція для 12 віолончелей), уроки гри на фортепіано на основі «Щедрика». Під чари «Щедрика» попав один із найбільш поважаних і впливових сучасних джазових гітаристів світу американець Al Di Meola, який у 2009 році включений журналом «Classic Rock» до списку найбільш великих гітаристів всіх часів. До свого альбому «Christmas: Winter Nights» (1999 р.) він записує власну чотирихвилинну фантазію для гітари «Carol of the Bells».

Підсумовуючи, варто зазначити, що українська народна пісня «Щедрик» завдяки генетично закладеному в ній оптимізму, професійній обробці Миколи Леонтовича та високомистецькій інтерпретації Олександра Кошиця впродовж ХХ ст. пройшла шлях до світового музичного бестселера. Завдяки англійському літературному тексту з опорою на образ «новорічних дзвоників», твір став близьким і зрозумілим людям різних націй і народів. Сучасні засоби комунікації (радіо, грамзапис, телебачення, кіно, Інтернет) не тільки сприяли поширенню «Щедрика» у світовому культурному просторі, але й забезпечили його феномен у глобалізованому світі.

Список використаних джерел

1. Завальнюк А. Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. До 125-ї річниці від дня народження / Анатолій Завальнюк. – Вінниця: «Поділля-2000», 2002. – 256 с.
2. Кошиць О. З піснею через світ: подорож Української республіканської капели / упоряд., літ. обр., заг. ред. Михайла Головаценка / Олександр Кошиць. – К.: Рада, 1998. – 326 с.
3. Максимюк С. З історії українського звукозапису та дискографії / наук. ред. Р. Савицький, Ю. Ясіновський [=Історія укр. музики (Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України), 12: Дослідження] / Степан Максимюк. – Львів; Вашингтон: Вид-во Українського Католицького університету, 2003. – 287 с.
4. Nejedlý Z. Ukrajinská republikánská kapela / Zdeněk Nejedlý. – Nákladem Ukrajinského vydavatelského družstva "Čas" Kyjev – Praha; Knihtiskárna "Politiky" v Praze, [1920]. – 67 s.
5. Nizankowsky Z. The origin of the Ukrainian Carol of the bells / by Dr. Zenon Nizankowsky // Вісті. – Сан Пауло, Мінн., США, 1970. – Ч.1 (32). – С.19.
6. Sawycky R. Carol of the Bells / Roman Sawycky // The Ukrainian Weekly Sunday. – New Jersey, 1976. – Desember, 19, 26. – № 49, 50 (part 1, 2). – P. 7.
7. Spottswood R. Ethnic Music on Records. A Discography of Commercial Ethnic Recordings Produced in United States 1894 to 1942 / Spottswood Richard K. – Los Angeles: Folklore and Mythology Center University of California, 1983. – 110 p.
8. [Б. п.] The Universally known Ukrainian carol Shchedryk (carol of the bells) (Ukrainian National Word) // Екран. – Чикаго, 1973. – Ч. 67–68. – С.10.

The article deals with transformation of the adapted Ukrainian folk song "Shchedryk" into the world musical phenomenon. The historical retrospective review of this process (from the beginning of the 20th c. to the present day) justifies the composer's genius, significance of modern means of communication for expansion of the world cultural space.

Key words: shchedryk, «Carol of the Bells», adaptation, composer, communication, cultural space.

УДК 378.016: 785

Карпенко Т. П.*

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ – СКЛАДОВОЇ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті аналізується проблема формування музично-слухової спостережливості виконавця, зокрема, розвиток такої інтеграційної здібності, як музично-слухові уявлення. Пропонується низка вправ і завдань, які сприяють збагаченню професійної компетентності фахівця.

Ключові слова: учитель музики, музично-слухова спостережливість, виконавські навички, музично-слухові уявлення, компетентність.

Зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасного суспільного устрою України – економіці, культурі, політиці, науці, освіті, потребують радикального переосмислення вимог щодо професійної підготовки майбутніх спеціалістів будь-якої галузі, і в тому числі, системи освіти. Реалізація завдань у галузі музичної освіти учнівської молоді сучасної школи вимагає серйозної уваги до підготовки тих, хто завтра прийде в школу, хто покликаний і зуміє виховувати любов до музики у кожної дитини.

Повноцінне й досконале музично-естетичне виховання майбутніх учителів музики у вишах є першочерговим завданням у вихованні музичної культури підростаючого покоління.

* © Карпенко Т. П., 2012

Перед системою освіти стоїть завдання – підготовка фахівця, що володіє широкими загальними і спеціальними знаннями, проблемним, аналітичним мисленням, інтелектуальною культурою, здатного швидко реагувати на зміни в науці і техніці, конкурентноспроможного, творчо ініціативного і мобільного. Вчитель музики є тією особою, на професійну діяльність якої покладена відповідальність за інтелектуальний й музично-естетичний розвиток учнів. Від вчителя залежить прогрес сучасного і майбутнього стану суспільства, країни. Але педагог тоді зможе успішно виконувати ці завдання, коли рівень його професійної підготовки буде адекватним вимогам, поставленим суспільством перед системою державної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, у якій висвітлюються питання загальнопрофесійних якостей фахівця (В.Безрукова, Д.Богоявленська, Е.Роджерс, С. Траубенберг, В.Тужилкін), фундаментальні розробки моделювання професійної діяльності і особистості вчителя в загальнопедагогічному і психологічному аспектах (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, І.Зімня, Н.Кузьміна, В.Сластенін) дозволяють виокремити в структурі професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи музично-слухову спостережливість, зокрема, таку інтеграційну здібність, як музично-слухові уявлення. Вищеназвані автори в різних варіантах називають складники професійної діяльності й наголошують на їх пріоритетному значенні у формуванні особистості майбутнього вчителя.

Метою статті є висвітлення проблеми формування музично-слухової спостережливості у майбутнього вчителя музики, зокрема, розвиток такої інтеграційної здібності, як музично-слухові уявлення в класі фортепіано.

Умови сучасної інформаційної цивілізації формують принципово іншу систему ціннісних орієнтирів, викликають необхідність постановки питання забезпечення утворенням більш повного, особистісного і соціально інтегрованого результату.

Формування здатності естетично сприймати музику починається з розвитку слухової уваги і спостережливості за музикою, яка звучить реально чи наяву. Основними компонентами уваги є зосередженість (стійкість), обсяг, розподіл, налаштування, коливання, відволікання. Усі вони тією чи іншою мірою виявляються в музичній діяльності людини.

Для музичної педагогіки особливе значення має виховання зосередженості (стійкості) і розподілу слухової уваги, без яких неможливе ні виконання, ні сприймання музики.

Виховання слухової зосередженості вимагає вольових зусиль як засобу організації довільної уваги, незважаючи на те, що «...сама музика, володіє головними мотивами (спонуканнями) зосередженості: це – рух, інтерес, задоволення та емоції [5, с.18]. Сюди можна додати і широке коло відомостей про музичний твір, інтерес до якого сприяє зосередженості уваги і створенню установки на його сприймання. Організації слухової зосередженості сприяє, наприклад, збудження інтересу до історичних витоків твору, його автора та обставин, які спричинилися до його написання. З цією метою важливо актуалізувати наявний музичний досвід студента (збережені в пам'яті музичні спогади, знання і вміння) про жанрові або інші характерні властивості музики.

У музичній педагогіці виховання слухової зосередженості й спостережливості пов'язується з такими засобами: а) розвитком чуттєвих механізмів естетичного сприймання – різних видів, музичного слуху: спрямування уваги на відтворення (сприймання) точної висоти звуків (звуковисотний слух); ладове відчуття окремих звуків, їх стійкості (нестійкості) і тяжіння в окремих мелодичних побудовах (мелодичний слух як емоційний компонент музичних здібностей); одночасне сприймання декількох звуків різної висоти і визначення їх консонантно-дисонансної якості, характеру зв'язку з іншими співзвуччями (гармонічний слух); диференційоване сприймання декількох одночасно звукових ліній у їх розвитку (поліфонічний слух); відчуття своєрідності забарвлень і сили звуку (темброво-динамічний слух) тощо; б) формуванням вміння ставити перед собою конкретні і ясні цілі (подегальні і загальні) в процесі роботи над музичним твором з метою активізації слухотворчої уваги.

Особливе значення для формування слухової спостережливості майбутнього вчителя музики має розвиток такої інтеграційної (пов'язаної з чуттєвими й мислиневими процесами) здібності як музично-слухові уявлення, які вважаються ядром музичності у зв'язку з їхньою операційною функцією у процесі всіх видів музичної діяльності (Б. Теплов), зокрема, зв'язок з творчим процесом сприймання і виконання музики.

Музично-слухові уявлення (внутрішній слух) визначаються в психології як здатність сприймати та уявляти музичні структури внутрішньо, до того як вони зазвучать на інструменті. У контексті розвитку інтерпретаційно-творчих можливостей студента, тобто вміння оперувати музично-слуховими уявленнями особливо цінним є те, що поряд із уявленнями висотних і ритмічних звукових співвідношень кваліфікований виконавець може уявляти всі моменти, пов'язані з інтерпретацією музики (динаміка, тембр, колорит, мікроструктурне інтонування), тобто всі ті компоненти, які відносяться до індивідуальної майстерності виконавця. До того ж він має можливість творчо працювати над твором навіть без використання музичного інструмента, удосконалюючи музичну структуру у слуховій свідомості. Розвивати свої музично-слухові уявлення студент має можливість у процесі роботи над музичними зразками не тільки в класі основного інструмента, але й на заняттях сольфеджіо, диригування, аналізу музичних форм тощо. Для цього необхідно привчити себе охоплювати слухом не лише окремі компоненти музичної мови (висотність, протяжність, забарвлення звуків тощо), але, насамперед, їхні комплексні утворення. Адже поєднання окремих виразних засобів у різних інтонаційних комбінаціях може виразити певні емоційні стани, символічні образи, події тощо. Так, відстань між окремими звуками (інтервали, їх близькість і віддаленість, спосіб зв'язку між собою) можуть вказувати на характер даного вираження. Плавні або близькі інтервали у спокійному русі і помірній гучності асоціюються з вираженням спокою, ніжності, а стакатні звуки і віддалені стрибкові інтервали – з вираженням радості, сміливості тощо; підвищення інтонації як і в розмовній мові, асоціюється з посиленням емоційного напруження, а низхідний рух мелодії – з послабленням. Те ж можна сказати про насиченість або прозорість гармонії, прискорення або сповільнення руху, агогічні, штрихові, темброві, регістрові та інші модифікації.

Відомо, що основною метою технічного опрацювання твору є автоматизація. Правильною є та автоматизація, в процесі якої доцільність слухо-моторних дій виконавця визначається осмисленою логікою структури музичного твору. Будь-яке інше опрацювання музичної тканини, яке спирається лише на мимовільне моторно-слухове запам'ятовування, спонукає до механічного заучування тексту і «зривів пам'яті на естраді».

Головна опора пам'яті – смислові зв'язки. Осмислення структури музичного твору починається з виконавського бачення мелодичної мікроструктури (мотивів, субмотивів, фраз, речень), яка постає в уявленні виконавця як формула технічного втілення авторського тексту.

Як і в розмовному спілкуванні, коли ми не тільки правильно наголошуємо кожне слово, але й підсилюємо або послаблюємо вимову слів та речень відповідно до змісту звуковисотною та темпоритмічною інтонацією, музично-виконавська артикуляція пов'язана з набуттям елементарних навичок ямбічного та хореїчного звуковимовляння мотивів, фраз, речень. Наприклад, у розмовному реченні «скажи мені правду», яке складається із трьох двоскладових слів, наголоси падають таким чином, що перші два слова вимовляються інтонацією ямбічного спрямування з наголосом на другому складі, що надає вимові поступової напруженості перед ствердним хореїчним вимовлянням останнього слова «правду» з наголосом на першому (сильному) складі. Закінчується вимова спадом напруги на останньому ненаголошеному складі «ду».

У музично-виконавському процесі дія ямбічного та хореїчного вимовляння здійснюється за допомогою відповідного нюансування мелодії – її мікроструктурного інтонування – і поширюється на вимовляння не тільки мікроструктур (мотивів), але й на більш розгорнуті елементи структури твору – речення, періоди, частини.

Б. Теплов застерігає, що розвиток музично-слухових уявлень у процесі навчання гри на музичному інструменті є нелегкою справою, бо музичний твір учні часто засвоюють «антислуховим» методом, йдучи по шляху найменшого опору, тобто рухливо-моторним методом, без будь-якої участі слухових уявлень, орієнтуючись на клавіатурно-ритмічні відчуття. Цей метод веде не тільки до механічного виконання і запам'ятовування, але й до гальмування слухового розвитку взагалі. Окрім зазубрених творів, такий виконавець не здатний визначити на слух гармонічні функції простого акомпанементу. У цьому контексті Б. Теплов наголошує: «Якщо викладач не веде систематичної роботи з розвитку слухових уявлень і «анти слуховий» метод відкрився учневі, то психічний процес буде намагатися піти по ньому, і спрямувати його на правильний шлях надзвичайно важко» [6, с.183].

Нижче подаємо орієнтовні вправи для розвитку різних видів музичного слуху та ритму в класі основного інструмента: звуковисотний слух.

1. Тривале зосередження слухової уваги на одному звукові і точне відтворення його висоти в уяві і голосом.
2. Уміння проспівати один із голосів багатоголосної фактури з одночасним виконанням на інструменті інших.
3. Чергування гри і співу (по фразах) у незнайомому тексті.
4. Проспівування основних тем і мотивів перед озвученням їх на інструменті.

Мелодичний слух.

1. Виразне (інтонаційно осмислене) проспівування вголос або про себе мелодії на фоні виконаного акомпанементу.
2. Уявне передбачення розвитку (логіки) елементів музичної мови: вимагати від слуху усвідомлення розвитку потоку, який звучить» [1, с. 152].
3. Проспівування інтервалів з різними характерними призначеннями (наказово, благально та ін.).

Гармонічний слух.

1. Визначення і запам'ятовування на слух тембрових забарвлень акордів, що найчастіше використовуються.
2. Передбачення слухом ладофункціональних співвідношень між акордами.
3. Підбирання басів (супроводу) до мелодії.
4. Визначення на слух гармонічної мови у творах найбільш характерних композиторів.

Поліфонічний слух.

1. Утримування слуховою увагою розвитку кількох звукових ліній з переключенням домінуючої уваги з одного на інший.
2. Визначення звукової перспективи (передній план і фон) музики, що сприймається на слух.
3. Виконання на інструменті гами двома руками одночасно протилежними штрихами, що чергуються в кожній руці через два звуки.
4. Граючи один голос двоголосного твору, інший співати.

Внутрішній слух.

1. Продовження «про себе» початої на інструменті мелодії.
2. Уявлення супроводу до виконаної мелодії і навпаки.
3. Транспонування мелодій на інструменті.
4. Чергування гри (по фразах) зі співом (внутрішнім співом).
5. Виконання вивченого на інструменті твору «про себе» з усіма художніми деталями.

Почуття музичного ритму.

1. Уміння виконати гаму терціями, квартами, квінтами, секстами, октавами з утриманням початкового темпу.
2. Відчуття метро-ритмічної пульсації в незнайомому творі з допомогою диригування і нотного запису.
3. Уміння виконати гаму у поліритмічному русі.
4. Уміння виконати поліметричний арпеджований малюнок за допомогою акцентування першої і четвертої вісімки в мелодії тридольного розміру.

А ось деякі вправи для концентрації, переключення і розподілу слухової уваги, запропоновані професором Л. Баренбоймом [2. с. 51].

1. Закрити очі і протягом деякого часу зосередитись тільки на слуховому сприйманні «тиші», після цього перерахувати сприйняті слухові враження.
2. Дослухати взятий на фортепіано звук до його повного погашення.
3. Уявити собі цей же звук внутрішнім слухом і так само «дослухати» до моменту уявного погашення.
4. Виконуючи (або уявляючи) повільну мелодію, слідкувати за переходом одного звука в інший.

Для формування «чуттєвого апарату» студента розвиток музичного слуху (усіх його видів, а також слухової уваги та спостережливості) має ключове значення щодо його професійного становлення.

Другим дійовим засобом формування слухової спостережливості студента є формування вміння ставити перед собою творчі завдання в процесі опрацювання музичного твору та його публічної інтерпретації.

У процесі роботи над музичним твором педагогічне керівництво вихованням слухової уваги повинно бути спрямоване на те, щоб навчити студента ставити перед собою конкретні і чіткі виконавські цілі. Процес, як зауважує професор Л. Баренбойм, не легший, ніж вирішення самих цілей. Трудність полягає в тому, що кожне звукове завдання має бути сформоване спочатку у слуховій уяві виконавця. Кожне виконавське втілення (озвучення) має здійснювати усвідомлені звуко-рухові цілі. А кожна вправа, суттю якої є «повторення з метою закріплення», (за висловлюванням психолога С.Рубінштейна), має стати засобом знаходження найбільш виразного і досконалого виконавського звучання. Там, де здійснюється творчий виконавський пошук, «там кожне наступне виконання краще попереднього, тобто не повторює його; тому вправління є, передусім, повторенням без повторення. Розгадка цього нібито парадоксу в тому, – пише фізіолог Н.Бернштейн, що вправа, яка виконується правильно, повторює раз за разом не той чи інший засіб вирішення даного рухового завдання, а процес вирішення цього завдання, раз по раз змінюючи і вдосконалюючи засоби» [4.с.161-162].

Роль слухотворчої уваги в даному процесі важко переоцінити. Вона й уявляє (прочитує нотні символи за допомогою музично-слухових уявлень) звукові комплекси, асоціюючи їх із художніми образами, і регулює їх виконавське втілення (інструментально-орієнтовне і м'язово-рухове), і, порівнюючи з уявним, добирає нове завдання.

Отже, необхідність формування у студентів вміння ставити перед собою ясні і конкретні озвучувально-виконавські цілі в процесі опрацювання музичного твору впливає із функціональних (вищеперерахованих) завдань слухової уваги. Такі вміння доцільно формувати з метою розвитку музичного та музично-інструментального мислення студента, зокрема, у процесі вирішення мислинево-дійових завдань.

Перше завдання полягає в тому, щоб охопити звукову концепцію музичного твору у його цілісності. Так, відтворюючи за допомогою музично-слухових уявлень та їх виконавського втілення окремі інтонаційно-структурні побудови (фрази, речення), виконавець осмислює ширші звукові комплекси і всю звукову інформацію, що розгортається в часі. Утримуючи її слуховою уявою і пам'яттю, він пов'язує її із відповідним життєвим змістом, опираючись на соціально набутий ним асоціативний фонд, або тезаурус, який включає життєвий та музичний досвід. Наприклад, темпо-мелодико-ритмічні інтонації «Елегії» М. Лисенка асоціюються з вираженням суму або навіть людського розпачу. Це об'єктивно виражено композитором низхідними мелодичними інтонаціями чотирьохтактового вступу, який починається акцентованим звучанням квінтового тонічного звука до-дієз. Розвиток основного тематичного матеріалу починається у більш спокійному характері, в повільному темпі. Загострення починається з дев'ятого такту секвенційним розвитком мелодії модуляційними відхиленнями від основної тональності із одночасним згущенням фактури і динамічним наростанням. Кульмінація твору

(16-18 такти) досягається також за рахунок агогічних засобів (відхилень від основного темпу) та артикуляційних моментів (акценти, філірування окремих звуків та акордів). Усі ці засоби є об'єктивними показниками драматичного розвитку подій у творі і можуть асоціюватись студентом як драматичний монолог – людина ніби “ділиться” своїм горем, намагаючись звільнитись від нього, полегшити свій стан, зняти напруження (поєднання різних мелодико-ритмічних формул – тріолі з дуолями (у 22 такті), квінтолями (у 25 такті). Така інтерпретація музичного змісту є лише орієнтовним і, звичайно, суб'єктивним моментом у роботі над музичним твором. Однак залучення асоціативних засобів допомагає активізувати не тільки розумові механізми (задатки) студента, вони позитивно впливають на розвиток художньої техніки виконавця, яка повністю формується на підґрунті його художньо-образного мислення. Про це пишуть видатні педагоги Л. Баренбойм, Н. Бірмак, Г. Нейгауз та інші.

Друге дійове завдання в процесі роботи над музичним твором полягає в тому, щоб осмислення засобів музичної виразності було втілене у виконавській інтерпретації. Творчі завдання – дії тут зводяться до розподілу уваги у процесі виконання орієнтаційно-рухових та м'язово-тонусових завдань з формуванням виконавських навичок. Ураховуючи інтонаційно-виражальні особливості музичного інструмента та особисті технічно-виконавські можливості, студент виконує спочатку поодинокі завдання-дії, а потім об'єднує їх у комплекси.

Третє завдання – дія слухотворчої уваги полягає у формуванні в студента вміння порівнювати реальне звучання з уявним (гіпотетичним), як в окремих виконавських деталях і художніх епізодах, так і в загальному виконавському плані. Відомий афоризм художників “коли малюєш око на портреті, то дивишся на вухо” – тут є надзвичайно актуальним. Такі координаційні вміння слухової уваги студента заслужено порівнюють із авторською співтворчістю. Майбутній вчитель музики має володіти вмінням триединого слухання – композиторського, інтерпретаторського та слухачького. Йдучи шляхом композиторського мислення, студент не просто озвучує нотний текст (інтервали, мотиви, фрази), а намагається за допомогою чуттєвої логіки прочитати – вимовити зазначені звукові структури осмисленим інтонуванням. Він імпровізує динаміку розгортання музичного матеріалу в руслі структурно-художньої концепції авторського задуму: добирає відповідні темпоритмічні, динамічні, артикуляційні, темброві виконавські засоби вимовляння як вияв власної обґрунтованої думки. В процесі опрацювання музичної тканини він ніби приміряє, ніби відшуковує інший виражальний засіб, щоб дати можливість і слухачеві осмислити інтонаційну значущість композиторського задуму.

Отже, завдання-дії – це обґрунтовані особисті думки виконавця. Обґрунтованість має спиратися на розуміння загальної концепції твору, що виражена відповідними засобами. Б. Асаф'єв якраз тому і поділяє виконавців на два протилежних типи: творців, наближених до композиторської концепції і механічних відтворювачів нотного запису.

Здійснений у статті аналіз проблеми формування музично-слухової спостережливості виконавця, зокрема, розвиток такої інтеграційної здібності, як музично-слухові уявлення, дозволив зробити такі висновки: виконавсько-образотворча уява – це вміння висловлювати почуття, та настрої звуковими образами, створеними відповідними засобами артикуляції, динаміки, руху тощо. Для цього студентам необхідно навчитися не тільки правильно озвучувати нотний текст, а відтворювати ті події та образи, які склалися в його уяві під час роботи над музичним твором. Зазначимо, що методи формування музично-слухової спостережливості майбутнього вчителя музики в класі музичного інструмента, можуть бути різноманітними, вони залежать від рівня творчої взаємодії викладача і студента, від їхніх особистісних якостей.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асаф'єв. — М; Л. : Музыка, 1972. — 151с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А.Баренбойм. — Л., 1974. — С. 51.

3. Батраченко І. Антиципація як компонент комунікативного потенціалу педагога// Психологія : Респ. науково-метод. зб./ Редкол.: О.В.Киричук (відп. ред.) та ін. — К. : Освіта, 1992. — Вип. 38. — С. 19-27.
4. Бернштейн Н. Очерки по физиологии движений и физиологии активности./ Н. Берштейн. — М., 1966. — С. 161-162.
5. Бороздинов А. Формирование навыков коллективного инструментального музицирования в детском оркестре общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Александр Алексеевич Бороздинов. — М., 1989. — 209 с.
6. Теплов Б. Психология музыкальных способностей// Избранные труды: В 2х т. / Б Теплов. — М. : Педагогика, 1985.—Т.І. — С. 42-222.

The problem of education of musically-auditory observation of performer is analysed in the article, in particular, development of such integration ability, as musically-auditory presentations. The row of exercises and tasks which are instrumental in enrichment of professional competence specialist is offered.

Keywords: *music master, musically-auditory observation, carrying out skills, musically-auditory presentations, competence.*

УДК 784.4(477)(092)

Кващук В.Я.*

СПІВЕЦЬ НАРОДНИХ МЕЛОДІЙ

У статті проаналізовані знакові твори доробку співця народних мелодій Поділля М.Леонтовича, композиторська і виконавська праця якого надихають сучасників до продовження і розвитку творити за його прикладом.

Ключові слова: *народна пісня, співець Поділля, композитор, хорові шедеври.*

Щоразу перед різдвяними святами ми знову й знову маємо змогу почути в канадських та американських програмах радіо та телебачення знамениту пісеньку Carol of the bells. Ця пісня стала своєрідним різдвяним гімном на теренах Америки і Канади. Та ніхто й не заперечує проти цього. Хай звучить. От тільки в кожного українця вона викликає особливе хвилювання й гордість, бо ж це – наш знаменитий «Щедрик», майстерно обрамлений у поліфонічних тонах Миколою Леонтовичем.

Дослідники стверджують, що ця пісня, а найбільше її мелодія, на американських берегах має понад сотню аранжувань. Уперше за океаном «Щедрик» прозвучав у Нью-Йорку ще 1921 року. Саме тоді в залі «Карнегі голл» цей твір виконувала уславлена українська республіканська капела під орудою Олександра Кошиця.

Відтоді й донині вона не втрачає своєї популярності, хвилюючи мільйони сердець.

Успіх «Щедрика» – фантастичний. Так, стало традицією, що в Голівуді в новорічну ніч під цю мелодію відкорковують шампанське, моляться Богу і задумують бажання. Наш «щедрик» лунає також в американських мультиплікаційних серіалах «Південний парк», «Сімейний чоловічок», у фільмі «Сам удома» з Макколеєм Калкіним у головній ролі. А ще звучить при запуску «Шатлів», на початку тижневої розважальної програми «У суботу ввечері», а в переписах знаменитих фонтанів у Лас-Вегасі, він так барвисто гармоніє із струями води і барвами кольорів, «що аж дух перехоплює». В Англії «Щедрика» називають «новорічною серенадою», в Латинській Америці «піснею великого чару», «піснею бурхливого моря», а Канаді «нововідкритим сфінксом».

* © Кващук В.В., 2012

Весь музичний світ визнав «Щедрика» – піснею ХХ століття, а Україну – «країною пісень». Ще у 1929 році французька фірма «Колумбія» у виконанні хорової капели «Думка» (керівник Нестор Городовенко) записала «Щедрика» на грамплатівку.

Музикознавці сходяться на думці, що Миколі Леонтовичу вдалося знайти ключ єднання професійної і народної музики. Кажуть, що якби композитор свого часу заявив авторські права на свого «Щедрика», то був би багатим ще за життя, а його діти могли би стати мільярдерами. Був би, якби ж то час іншим був. А тоді, коли композитор аранжував цю, до неможливості простеньку, дитячу щедрівку, він був бідним, як церковна миша.

Це було у невеличкому подільському містечку Тульчині (тепер Вінницької області), де М.Леонтович навчав доньок духовенства музики в жіночому епархіальному училищі. Роботою композитор був задоволений. Він жив музикою, а головне – мав змогу займатися нею професійно, та під час літніх відпусток, мандрувати подільськими селами й записувати народний фольклор. А умови життя були у композитора не легкими, бо приходилось самому і копати, і ліс рубати.

Саме про це пише у спогадах товариш Леонтовича О.Бужанський, який приїздив до Миколи у Тульчин 1920 року. Та Миколі Дмитровичу не звикати до такої роботи, бо він народився у селі Монастирок (тепер передмістя містечка Немирова), що на Вінниччині. О.Бужинський пригадує, що його друг був доброї будови з високим чолом і веселим обличчям, прямим з маленькою горбинкою носом, сміливим поглядом привабливих очей кольору волошки. Він завжди був сповнений гумору й дотепних оповідань: розповідав так, що всі сміялися до сліз, а він залишався серйозним і зберігав спокій.

Про те, що Леонтович був дуже дотепним розповідачем згадує і Кирило Стеценко, який працював у с.Голово-Русаві за 20 км від Тульчина і до нього часто приїздив на велосипеді композитор. Як веселун, Леонтович так умів захопити своїми розповідями та вигадками учениць, що ті у нього були закохані. Бувало, перед різдвяними святами (така тоді мода була), якщо тобі хтось подобається, ти маєш йому непомітно підкласти до кишені пальта, до класного журналу чи до диригентської палички причепити, то з тими бантиками не одна цікава історія траплялася. Дружина Леонтовича дорікала чоловікові за любов до учениць, особливо ревнувала до авторки лібретто опери «На русалчин Великдень» Надії Танашевич.

Чомусь багато хто вважає Миколу Леонтовича композитором-самоуком. Але це судження – далеко від істини. Ми знаємо, що він сім років навчався в Кам'янець-Подільській духовній семінарії, де музичні предмети викладав відомий композитор Фома Богданов, автор багатьох духовних творів та шкільних підручників із музики та співів. Микола Леонтович багато дечого навчився у нього і довгий час був першим його помічником у диригентській справі. Згодом Микола вже самостійно керував хором семінаристів. Для нього музика все життя була на першому місці. Не випадково ж у його свідоцтві про закінчення семінарії було 22 задовільні оцінки, 4 – «добре» й одна – «відмінно» з музики.

Закінчивши духовну семінарію у 1899 році, композитор не став священником, а почав вчителювати в Чуківській учительській школі, куратором якої був брат Степана Руданського. У цій школі М.Леонтович проводив уроки співів і керував смичковим оркестром. Саме тут ще у 1902 році у виконанні хору хлопчиків і прозвучав уперше ще далеко не в досконалій обробці його «Щедрик». Тут Леонтович уклав дві збірки пісень з Поділля, які надіслав Миколі Лисенку. На що великий український композитор промовив, що із цього вчителя будуть люди! А згодом написав: «Леонтович має оригінальний, яскравий дар. Я знайшов у цих обробках самостійні ходи, рух голосів, які потім розвивалися в геніально сплетену музичну мережку».

А композитор з Вінниці Родіон Скалецький розповідав авторові цих слів у Тульчині, що «Щедрик» остаточне своє завершення отримав тоді, коли Микола Леонтович брав приватні уроки гармонії і контрапункту в професора Київської консерваторії Болеслава Яворського.

Минали роки. Із розпадом Російської імперії, в Україні активізувався рух духовного відродження православної та греко-католицької церков. Це сприяло піднесенню духовної музики. Значний внесок у цю справу зробив і наш Микола Леонтович. Його духовні твори «Світе тихий», «Нине отпускаєши», «Подячий полебень», піснеспіви всеношної служби, а особливо «Літургія Іоана Златоуста» ввійшли до золотого фонду творів релігійного змісту

і стали значним явищем в історії України. Ці музичні твори відзначалися новим стилем з українською національною ознакою та використанням народного фольклору.

Восени 1920 року, повертаючись з гастролей в Одесі, до Леонтовича у Тульчин завітала керована Кирилом Стеценком капела Дніпросоюзу в якій співав і Павло Тичина, який подарував збірки «Сонячні кларнети» і «Плуг». Як для провінційного містечка, це було велике свято, бо на концерті у високохудожньому виконанні звучали твори Миколи Леонтовича. Це спричинило до злету популярності композитора як у Тульчині так і далеко за його межами. А невдовзі його «Щедрик», «Дударик», «За городом качки пливуть», «Ой гай, мати, гай», «Ой пряду, пряду», «Гра в зайчика», «Козака несуть», «Гей, ви, стрільці січовії», «Ішов стрілець», оригінальні твори «Льодолом», «Моя пісня», «Легенда» здобули світову славу. Окрилений успіхом Микола Леонтович з новими силами береться за написання хорової опери «На русалчин Великдень». Однак, йому потрібно було ще удосконалити текст лібретто, яке, як ми вже знаємо, писала його вихованка Надія Танашевич. З цією метою Леонтович взимку 1921 року, взявши з собою старшу дочку Галинку, їде до лібретистки, що проживала з своїми батьками у селі Страж городі, поблизу містечка Гайсин. Працювали над лібрето цілий день, а наступного Леонтовичі зібралися в дорогу. Пообідали і треба ж було матушці Танашевич взяти композитора за руку – поворожити. Та тільки глянула вона на його долоню і відразу зблідла: «Це – лінія життя, – прошепотіла вона, – але чому вона така коротка?» М.Леонтович, щоб вийти з такої ситуації, почав жартувати, а сам пригадав, що два місяці тому йому чомусь захотілося зробити обробку народного плачу на мотив ще дохристиянської доби, яку назвав «Смерть». А Надії Танашевич зізнався, що недавно після концерту в казармі червоних вояків у Тульчині, де виступав зі своїм хором, він залишив на фортепіано течку з нотами, там були і документи на перетин кордону до Румунії. А коли після чаювання, повернувся по течку, то зрозумів, що там хтось «погостював». Однак, на прощання, заспокоїв лібретистку словами, що не помре поки не закінчить опери. Цю поїздку, як татові ворожила матушка Танашевич, а також розмову як у нього викрали документи добре запам'ятала десятирічна донька Галина.

Увечері того ж дня вони вже були в батьківській хаті. А наступного дня під вечір, на подвір'я отця Дмитра Леонтовича в'їхала селянська хура і двоє невідомих чоловіків. Один з них був з гвинтівкою. Непрошений гість показав якісь документи з багатьма відбитками печаток гайсинського ЧК на ім'я Грищенка. Прибулий заявив, що залишиться тут ночувати. Не підозрюючи лихого, матушка постелила йому у кімнаті разом з сином Миколою.

Рівно опівночі з 22 на 23 січня 1921 року в кімнаті, де були Микола Леонтович і «гість», пролунав постріл. Грищенко почав вимагати у батьків коштовностей, золота і грошей, але появився їздовий з криком «тікаймо» і чекіст вибіг з хати. З простреленим животом, стікаючи кров'ю, дорогою до лікаря, Микола Леонтович помер. Так трагічно загинув композитор – незрівняний майстер хорових аранжувань. Тепер відкриті архіви у місті Гайсині, і з'ясувалося, що Миколу Дмитровича Леонтовича застрелив агент Гайсинського ЧК Грищенко, що мав прізвисько із кодовою назвою Вуздечка. Автор цієї статті тривалий час проживав у Тульчині, здобував там середню і музичну освіту, співав у хоровій капелі імені М.Леонтовича, яку той заснував у 1920 році. Тоді капелою керував директор музичної школи, заслужений працівник культури України М.Цинар. Під його орудою капела співала на Всесвітньому фестивалі у Москві (1957), на співочих полях Прибалтики, в Санки-Петербурзі, Києві, на усіх конкурсах імені М.Леонтовича. У капелі співала і моя старша сестра Надія, яка працювала у лікарні разом з молодшою донькою композитора Надією, яку рідні називали Ньюсею. Учасники хорової капели щорічно на день народження Леонтовича ходили до хати-музею Леонтовича на околиці Тульчина, де нас радо зустрічали доньки і сестра композитора Вікторія, яка організувала у Тульчині секцію пам'яті свого брата до якої входила і моя вчителька співів, а її рідний брат Гриневич вчився у М.Леонтовича.

Пригадується 1969 рік, коли автор статті працював асистентом Івано-Франківського Педагогічного інституту і його, як колишнього співака Тульчинської хорової капели імені Миколи Леонтовича, керівництво музично-хорового товариства України, запросило до Тульчина заспівати на відкритті пам'ятника Миколі Дмитровичу Леонтовичу. Приїхала і хорова капела з Америки (Нью-Йорку), яка також носила ім'я Леонтовича. Правда чоловічий склад

капели до України не пустили. Жінки-співачки усі були вихідці із Західних областей України, які емігрували ще до 1941 року і від них почули, що композитора убив агент ЧК.

На відкритті пам'ятника Миколі Леонтовичу були його доньки, родичі. Вони хотіли, щоб композитор був у бронзі ще молодим, а скульптор Г.Кальченко використала портрет художника Б.Реріха, який той зробив ще у 1921 році.

А 1977 рік ЮНЕСКО оголосила роком Миколи Леонтовича і було організовано поїздки курсового хору музично-педагогічного факультету до Вінниці на хоровий конкурс імені композитора. Виступили вдало. Користуючись нагодою, поїхали до села Марківці, де у батьківській хаті у 1921 році було вбито М.Леонтовича. Там також дізнались, що композитора застрелив чикіст.

У 1977 і 1982 роках газета Прикарпатська правда надрукувала статті про М.Леонтовича «Акорд із симфонії життя» і «Співець народних мелодій» у співавторстві з музикознавцем Анатолієм Житкевичем, який тепер проживає в Торонто (Канада), але тоді автор статті ще не міг написати хто убив композитора, бо архіви були закриті.

У педінституті відбулося знайомство з доктором педагогічних наук Степаном Дмитровичем Бабишиним, який у 1936 році закінчив Тульчинський педагогічний технікум, що розташований поруч із будинком Леонтовичів. Бабишин підтримував дружні стосунки з дочками композитора аж до 1939 року, коли працював директором школи села Нова-Копіївка, що біля Тульчина. Степан Дмитрович у приватній розмові розповів, що у Тульчині чув від доньок Леонтовича, що їхнього батька вбили за те, що у нього знайшли і викрали документи на виїзд до Румунії (тепер Молдова).

Після смерті композитора, його архів зберігав критик Юрмас Масюта. Та в 1930-х рр. його було арештовано і розстріляно, а архів зник. Нажаль, у М.Леонтовича так і не залишилось спадкоємців. Його дочки Галина і Надія прожили свій вік у Тульчині незаміжніми. Вони знали за що вбили їх батька

Після загибелі композитора, його сім'я постійно проживала у Тульчині і дуже бідувала, про це дізнався композитор Ігор Шамо і добився у Києві для них пенсії в розмірі 200 карбованців щомісячно. Було у Миколи Леонтовича три сестри і брат. У брата була донька, але вона давно виїхала до Польщі і слід її загубився. А дочки ніколи заміж не виходили.

Що стосується пісні «Смерть» під авторством М.Леонтовича, то вона дійсно існує і навіть виконувалася хоровою капелюю «Дніпро» з міста Твін-сіті, Міннесота, під керівництвом М.Бринь.

У 2011 році виповнилося 90 років з тих пір, як перестало битися серце великого композитора, але пам'ять про нього не згасне у віках, бо як казав віденський музиколог Тібергетсін, у композиціях Леонтовича – більше змісту, ніж у деякого в цілих операх. Музичний світ належно оцінив творчість Миколи Дмитровича Леонтовича. Його ім'я бережливо шанують як у рідній Україні так і за кордоном. Хорові шедеври М.Леонтовича отримали високу оцінку, а особливо знаменитий на весь світ «Щедрик». А ми, нащадки, послухаймо та повторімо, як писав Максим Рильський: «Славен, славен Леонтович, хай живе в віках!»

Список використаних джерел

1. Сметанская О. Рождественский гимн в Американской комедии «Один дома» – это ... «Щедрик» Николая Леонтовича, только на английском языке // Факти. – 29.11.2007.
2. Завальнюк А.Ф. Микола Леонтович. Листи, документи, духовні твори : До 130-ї річниці від дня народження М.Леонтовича. // А.Ф. Завальнюк Вид. 2. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 272 с.
3. Зоріна Л. Правда про загибель видатного сина України // Зоріна Л. Галичина. – 15.05.2008.
4. Максименко Н. У тому співі душа живе // Н. Максименко. / Українська культура. – №4. – 2000. С. 29.
5. Станішевський Ю. Геній хорової музики: До 125-річчя від дня народження М.Леонтовича // Укр. муз. газета. – №1. – 2003. – С. 5.

In the articles analysed sign works of work of singer of folk melodies of Podillya M.Leontovicha, composer's and performance labour of which inspire contemporaries to continuation and development to create after his example.

Key words: *nardna song, singer of Podillya, komrozitor, choral masterpieces.*

УДК 378.016:78

Коваль Т. В.*

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА У МИСТЕЦЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена творчому осмисленню народнопісенної спадщини М. Д. Леонтовича та використанню її кращих зразків у вихованні та мистецькій підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: народнопісенна спадщина М. Д. Леонтовича, українське народне мистецтво, народна пісня, хорові твори, обробки українських народних пісень.

Серед усіх різновидів українського народного мистецтва особливе місце належить народній пісні, оскільки “вона виявляє саму душу народних мас... і впливає на емоції людини безпосередньо через думки і уявлення” [1, с. 119]. Через народну пісню “душа безпосередньо розмовляє з душею” і тим самим підтримує “свідомість національної єдності українського народу, любов до батьківщини і пошану до себе” [1, с. 120]. Саме тому в пісні, на переконання Г. Ващенко, найяскравіше відображається *національний ідеал* людини, на який має орієнтуватися у своїй навчально-виховній роботі та професійному саморозвитку майбутній вчитель національної школи. Пісня, як засіб музично-педагогічної діяльності, має значний вплив на здійснення цієї діяльності, адже саме спів пов’язаний з розвитком емоційності, він поглиблює та збагачує сприйняття музики в цілому, посилює вплив музичного мистецтва на учня. Спів розглядається як найбільш доступна форма виконання музики. Через пісню проходить процес самовираження учня та вчителя [7, с. 66]

Не дивно, що відомий український композитор, хоровий диригент, педагог та громадський діяч М. Д. Леонтович за основу своєї творчості взяв саме українську народну пісню. Як слушно зауважує дослідник творчості композитора А. Завальнюк, М. Д. Леонтович володів природженим даром відчувати найхарактерніші, ледь помітні тонкощі народної пісні, красу її мелодії, правдивість і мудрість поетичного слова. Сумна, задумлива і елегантна українська пісня ще з раннього дитинства увійшла в свідомість і сформувала його як людину безмежної доброти, чисту, щирю і красиву душею. М. Д. Леонтович зумів проникнути в такі глибини національного мелосу і поезії, так розкрити дух, характер і картини побуту свого народу, як ніхто інший з його попередників і сучасників [4, с. 5-6].

Ось чому особливо актуальним є питання використання неоціненної музично-педагогічної спадщини М. Д. Леонтовича у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Адже, пропонуючи дітям молодшого шкільного віку високохудожнє жанрове розмаїття народнопісенних зразків, учитель тим самим торкається найтонших струн їхніх душ, облагороджує їхні серця, створює підґрунтя для виховання морально-етичних, художніх та патріотичних почуттів, досягає гармонійної єдності навчання і виховання.

В українській музичній культурі постать М. Д. Леонтовича як диригента, композитора, громадського діяча викликає надзвичайно велику зацікавленість. Висвітленням творчого методу і характерних рис стилю М. Д. Леонтовича опікувались у своїх працях видатні діячі мистецтва М. Гордійчук, В. Дяченко, В. Золочевський, С. Людкевич та ін. Вивченням творчої та педагогічної спадщини композитора займались Н. Герасимова-Персидська, Н. Горюхіна, М. Грінченко, В. Довженко, А. Завальнюк, В. Іванов, Л. Корній, В. Кузик, Б. Луканюк, С. Орфеев, Я. Юрмас (Юрій Масютін) та ін. Проте нині бракує педагогічного осмислення творчості митця, зокрема, в контексті мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів.

* © Коваль Т. В., 2012

Мета статті – проаналізувати музично-педагогічну спадщину М. Д. Леонтовича та презентувати досвід її використання у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Творча спадщина М. Д. Леонтовича – яскраве і стильове самобутнє явище в українській музичній культурі. Особливої уваги в його творчості заслуговує те, що основним своїм завданням він ставив розкриття в музиці внутрішнього змісту поетичного тексту пісні, динаміку її сюжету й образів. У кожному конкретному випадку композитор у самій пісні шукає засобів, здатних правдиво відобразити її зміст, тим самим підсилюючи та підкреслюючи велику силу української народної пісні.

Тематичне багатство фольклору зумовило тематичну розмаїтість доробку М. Д. Леонтовича, жанрова різноманітність народної пісенної культури сприяла багатству хорових форм, які найбільше приваблювали М. Д. Леонтовича. Це зумовлено природою української народної музики, де хоровий спів посідає провідне місце, а також особливостями того музичного середовища, в якому композиторові довелося перебувати майже все життя.

М. Д. Леонтович майстерно узагальнив і творчо використав усе краще, що було в українській хоровій музиці до нього, окреслив нові шляхи її розвитку. І це новаторство з'явилося не теоретично, в результаті кабінетного, позбавленого живого життєвого пульсу “відкриття нових горизонтів”, а внаслідок тісного спілкування з народом, залюбленого ставлення до рідної пісні і щирого бажання показати світові невичерпність її надзвичайної художності. Хорові композиції М. Д. Леонтовича, написані на основі народних пісень, прийнято називати обробками. Але в найкращих своїх творах М. Д. Леонтович показує себе як глибоко оригінальний митець, що, максимально зберігаючи близький до народної пісенності зміст, примушує його “звучати” новими барвами, творить нові форми для найяскравішого виявлення прихованих у пісні художніх багатств. У “Другій збірці пісень з Поділля” прослідковується ще одна самобутня риса стилю композитора, яка розвинулась у його подальшій творчості, – поєднання прийомів класичної поліфонії з особливостями народного гуртового співу. Одним з найбільших досягнень М. Д. Леонтовича в пошуках нової форми обробок народних пісень є так звана куплетно-варіаційна структура, її можна вважати найповнішим творчим втіленням принципу імпровізаційності виконання, властивого українській народній музиці.

За тематикою хорові мініатюри композитора надзвичайно різнобарвні та різноманітні. Це історичні, чумацькі, обрядові, танцювальні, ігрові пісні, жартівливі, церковні. Одне з центральних місць у творчості М. Д. Леонтовича посідають хори на побутові теми. Це, зокрема, “Ой у лісі при дорозі”, “Ой темная та невидная ніченька”, “Мала мати одну дочку”, “Ой з-за гори кам'яної”. Вони характерні динамічним розгортанням сюжету, активною драматизацією подій та образів. Взірцем такого високого драматичного піднесення може служити народна пісня “Пряля”, в якій композитор досяг рівня трагічної балади. У цьому творі, як і в широковідомій пісні “Піють півні”, М. Д. Леонтович вдається до персоніфікації окремих образів, що надають сюжетові ще більшої переконливості й трагічності.

Найвищим досягненням в українській музичній культурі М. Д. Леонтовича є написання геніальних “Щедрика”, “Дударика”, “Прялі” та низки славнозвісних пісень, як-от: “Піють півні”, “Зашуміла ліщинонька”, “Ой пряду, пряду”, “Женчичок-брєнчичок”. Музично-творча спадщина композитора – це понад сто творів розробок українських народних мелодій і чотири твори на оригінальні теми: “Льодолом”, “Літні тони” (хори), “Лєґєнда” та “Моя пісня” (соло з хором і супроводом фортепіано), а також фрагменти з незакінченої опери до дитячої казки Б. Грінченка “На русалчин Великдень”. І все ж, як зауважує А. Завальнюк, у художньо-творчій роботі над народною українською піснею, яка стала для композитора джерелом високого натхнення, М. Д. Леонтович – ціла нова епоха. Він надзвичайно тонко розумів народну душу і вмів талановито передати характер пісні. Його обробки народних пісень ні в якій мірі не можна назвати “обробками” – це самостійні художні твори, для яких музика народної пісні дає лише певний ґрунт, кожен з них – окремий твір, окремий зразок, оригінальна музична форма [4, с. 40].

Маючи великий педагогічний досвід, М. Д. Леонтович виходив з чітких музично-естетичних і художньо-виховних позицій, вважав, що основою навчання музики повинна бути народна пісня, тобто музичний фольклор. Результатом кропіткої художньо-творчої та музично-

педагогічної діяльності композитора стала поява підручника “Практичний курс навчання співу в середніх школах”.

В основу свого підручника М. Д. Леонтович поклав музично-пісенний фольклор, тим самим наблизивши його до потреб викладання музики в загальній школі. Неперевершений та багаторічний власний досвід автора, як композитора, також позначився на змісті підручника. Велика кількість вміщених народних пісень є відомими хоровими обробками самого М. Д. Леонтовича. Дитячий репертуар підручника вдало підібраний педагогом з урахуванням діапазону дитячих голосів, що виключає форсування звуку, вокально-технічних можливостей та ступеня засвоєння понять з музичної грамоти.

Головним принципом методики навчання дітей музики М. Д. Леонтович вважав свідоме ставлення учнів до сприймання музичних явищ, пробудження і вдосконалення їх творчих здібностей. Для здійснення цих завдань учитель повинен володіти різними прийомами подачі дидактичного матеріалу і психологічного впливу на школярів. Ця концепція є основою даної роботи. Передусім автор орієнтує вчителя на аналітико-синтетичний метод викладання – від ознайомлення із загальним цілим до складових його частин і навпаки. У засвоєнні знань М. Д. Леонтович спирався на метод евристичного навчання, активізуючи пошукову діяльність учнів і їх самостійну роботу. Форма репродуктивної подачі навчального матеріалу (розповідь, пояснення, коментування вчителя) чергується з катехізним видом роботи (поставлені вчителем завдання і відповіді учнів) [4, с. 93].

Праця М. Д. Леонтовича “Практичний курс навчання співу в середніх школах” не втратила свого педагогічного значення і сьогодні, адже може бути методичним посібником як для вчителів-практиків, так і майбутніх педагогів, її використання наповнить музично-естетичне виховання національним змістом.

Творча обізнаність та компетентність, безпосереднє залучення кращих здобутків української народної культури до професійної підготовки педагогічних кадрів з урахуванням регіональних особливостей дозволить майбутнім учителям початкових класів ширше використовувати пісенні та поетично-творчі зразки пісенно-обрядової спадщини свого краю в навчально-виховній роботі з учнівською молоддю. На думку С. Г. Крамської, організація та проведення за оригінальними сценаріями навчальних і позаурочних виховних заходів із залученням народознавчих матеріалів та окремих зразків місцевої музично-поетичної творчості – головний напрямок роботи сучасних учителів. Матеріал, що містить у собі перлини музичної та творчої спадщини М. Д. Леонтовича з відгомонам історії рідного краю, має стати одним з чинників у формуванні національної свідомості майбутніх педагогів. Тобто, морально здорове покоління можна виховати лише шляхом залучення студентської молоді до вивчення, засвоєння національних (а саме пісенно-обрядових) зразків та застосування їх у навчальній і практичній діяльності [5, с. 1].

Використання музично-творчої спадщини М. Д. Леонтовича в підготовці студентів зумовлена професійними вимогами, а саме необхідністю формування у майбутніх учителів початкових класів організаційно-методичних умінь і навичок щодо залучення підростаючого покоління до невичерпної скарбниці свого народу. У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського творча спадщина відомого композитора широко використовується у низці навчальних дисциплін, адже репертуарна палітра М. Д. Леонтовича надзвичайно цікава, проста і, головне, доступна для сприймання. Насамперед, це “Основи хормейстерського мистецтва”, “Практикум роботи зі шкільним репертуаром”, “Музично-театральна діяльність”, “Гра на дитячих музичних інструментах” та ін.

Так, на заняттях з основ хормейстерського мистецтва студентам пропонуються наступні твори: “Пішов милий”, “Ой сивая зозуленька”, “Грицю, Грицю, до роботи”, “Ой ти знав”, “Добрий вечір, дівчино”, “Сіно моє, сіно”, “Їхав козак на війноньку”, “Пливе човен”, “Тиха вода”, “Щедрик”, “Ой з-за гори кам’яної”, “За городом качки пливуть”. Їх ліричність, наспівність, а, подекуди рухливість і жартівливість, вводять майбутніх учителів початкових класів у світ народнопісенної творчості найвищого ґатунку, цим самим виховуючи в них любов до прекрасного, збуджуючи почуття національної самосвідомості, поваги до творчої спадщини корифея українського хорового мистецтва.

Цікаве застосування знайшли обробки М. Д. Леонтовича і на заняттях з “Основ театраль-ного мистецтва”, адже в основу їх сюжетів лягли обрядові та ігрові народні пісні. Наприклад, студенти театралізовано інтерпретують календарні пісні весняного циклу: “А вже весна”, “Веснянка”, пісню-танець “Женчикок-бренчикок” та ін. Інсценізуючи їх, студенти з великим задоволенням відтворюють та переживають, ніби перепускають крізь себе найдрібніші деталі обряду. Зокрема, використовуємо зимову дитячу гру “Коза” – музичну картинку з народного побуту. Вона вирізняється конкретизацією образів та характерів, що значно полегшує уявну роботу студентів. Гумористично-жалібне звучання, яке впливає з самого тексту: “А в Михайлівці всі хлопці-стрільці, встрілили козу в правеє ушко, в правеє ушко, в саме сердечко” супроводжується цікаво підібраними та вдало застосованими рухами “встреленої” кози. Звертаємо увагу студентів на вдалу імітацію зойків, робота над якою наповнює творчий процес позитивом.

“Практикум роботи зі шкільним репертуаром” та “Гра на дитячих музичних інструментах” – надзвичайно цікаві та необхідні для майбутніх учителів початкових класів дисципліни. Готуючись до виконання твору, вони вчаться правильно висловлювати свої думки, складаючи вступні бесіди. Запропоновані програмні твори вирізняються лаконічністю та простотою музичного викладу. Це “Ой у полі жито”, “Ой ходила та Маруся”, “Ой лис до лисиці”, “Нарвала квіточок”, “Ой перепеличка”, “В полі-полі плужок ходить”, “Тиха вода”, “Було літо”, “Грицю”, “Черчик” та ін.

Вивчаючи та аналізуючи музично-педагогічну спадщину М. Д. Леонтовича, слід відзначити неповторний стиль композитора. Сприймавши й глибоко засвоївши традиції українського народнопісенного мистецтва, він упевнено пішов своїм шляхом, склавши власним доробком цілий етап у розвитку української хорової музики. Його шедеври хорового мистецтва стали школою художньої майстерності для цілого покоління митців. Використання обробок М. Д. Леонтовича на заняттях у ВНЗ надзвичайно збагачує світогляд майбутніх учителів початкових класів, виховуючи тим самим почуття поваги, шани до українського народного мистецтва. Його обробки надзвичайно доступні, насичені елементами драматизації та інсценізації, що полегшує їх застосування в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. дисс. на соискание научной степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Н. М. Борытко. – Волгоград, 1994. – 18 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – 3-є вид. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 190 с.
3. Витвицький В. Леонтович Микола / В. Витвицький // Енциклопедія українознавства. – Львів, 1994. – Т. 4. – С. 36-38.
4. Завальнюк А. Микола Леонтович : дослідження, документи, листи : до 125-ї річниці від дня народження / А. Завальнюк. – Вінниця : Поділля-2000, 2002. – 256 с.
5. Крамська С. Г. Педагогічні засади використання пісенно-обрядового фольклору в процесі підготовки вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика викладання музики та методика музичного виховання” / С. Г. Крамська ; Київ. держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 18 с.
6. Орфеев С. Д. М. Леонтович і українська пісня / С. Д. Орфеев. – К. : Муз. Україна, 1981. – 76 с.
7. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Шпортун. – Вінниця, 2009. – 238 с.

The article is devoted to creative thinking folk heritage. N. D. Leontovich and use its best examples in the education and artistic training of primary school teachers.

Key words: National Heritage N. D. Leontovich Ukrainian folk art, folk songs, choral works, processing of Ukrainian folk songs.

УДК 378.147-057.87:786

Лабунець В. М.*

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ ТА ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості формування творчо-виконавської техніки та художньої майстерності майбутнього учителя музики у процесі інструментальної підготовки.

Ключові слова: виконавська техніка, художня майстерність, відчуття, інструментальна діяльність, музичне мислення, технічна вправність.

В умовах розвитку вищої школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання студентів. Зокрема, в царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх фахівців, одним із провідних компонентів якої виступає розвиток виконавської техніки та художньої майстерності музиканта.

Протягом тривалого періоду розвитку теорії та методики музичного виконавства проблема інтелектуальної регуляції творчого процесу виконання музики незмінно залишається однією з провідних в колі наукових та практичних інтересів музикантів: виконавців, педагогів, дослідників. Різні виконавські школи та наукові концепції відрізняються лише спрямованістю та змістом інтелектуальних пошуків у музичному виконанні: від рухово-технічних, психолого-фізіологічних, теоретико-конструктивних до слухо-аналітичних, художньо-образних тощо. Спільне раціональне підґрунтя означених напрямів у ставленні до музичного виконання і процесу його підготовки як до високоінтелектуальної діяльності, заснованої на активності творчого, продуктивного мислення музиканта.

Аналіз наукової літератури та дослідження практики засвідчують, що в 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 полягає у розкритті психолого-педагогічних особливостей формування виконавських умінь та навичок студента-інструменталіста музично-педагогічних та мистецьких факультетів, виявленні основних факторів та чинників, що в тій чи іншій мірі впливають на вдосконалення виконавської техніки та художньої майстерності майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки.

Якість виконання твору музикантом-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

* © Лабунець В. М., 2012

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 копійки праці не тільки музиканта-виконавця, але й його педагога, використання все новіших підходів та методів навчання.

Законом життя є прагнення досягати в своїй діяльності все кращих результатів. Музиканти прагнуть все глибше переживати музику, краще її розуміти, справніше 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, справність 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 навчальні заклади 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 чинників. 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 вирізнених чинників, взятий окремо, не визначає ні рівня, ні художньої цінності музичних досягнень. Роль кожного з них є відносною і залежить від контексту решти чинників.

Говорячи про художню майстерність музиканта-виконавця, слід зауважити, що серед значної кількості чинників, 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.

У музичній діяльності гітариста, 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 статті 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 техніка та 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 звука та його тембра. Відомо, що висота звука залежить від частоти коливань звукової хвилі. Людина може сприймати звуки, частота яких знаходиться в межах 16-20000 герц. Тембр відображає акустичний склад звука, тобто кількість, послідовність та відносну силу окремих тонів (обертонів) (гармонійних і не гармонійних). Згідно з теорією Гельмгольца тембр звука 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) звука та порогами чутливості (нижнім, верхнім та диференційним).

Майстерне виконання відзначається тим, що не тільки з великою точністю виконується твір, але звертається особлива увага і 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 звука, 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 звука, при якій ще виникають адекватні слухові відчуття. Це означає, що коли гучність звука 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 звука. Невміле використання такого підсилення та неврахування акустичної властивості концертного залу може призвести до такого підвищення сили звука, 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 різницеvim порогом, диференційним порогом. Якщо нижній та верхній пороги чутливості – це пороги 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 чинників, що визначають рівень музичних здібностей та майстерності, є музичний слух. Музичний слух – це здібність диференціювання висоти, тембру і гучності звука. 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 звука 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 звука 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.М.Скрябіна і М.А.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.Р. Фарнсфорт, однак не є достатнім, щоб стверджувати існування якогось закону чи навіть закономірності про відповідність *тональність-колір*. Можна припустити, що таке співпадання у О.М. Скрябіна і М.А. Римського-Корсакова скоріше пояснюється подібністю їх композиторського досвіду. Сам колір у М.А. Римського-Корсакова, як стверджує Б.М. 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.М. 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, 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 “входити 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 (тренування).

Виконавська техніка та художня майстерність музиканта-інструменталіста знаходить 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 виконавських 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 спецкурсов. – 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 78.067.26.

Лебедев В. К.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ В НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ

У статті розкриваються питання навчально-виховного процесу в шкільному народно-інструментальному ансамблі учнів молодшого шкільного віку. Розглядаються етапи і методи роботи з гуртковим колективом при застосуванні різних форм організації музичної діяльності молодших школярів.

Ключові слова: музична діяльність, колектив, навчально-виховний процес, форми організації.

Одним із стратегічних завдань реформування позашкільної освіти в Україні, згідно з Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) та Національною доктриною розвитку освіти, є забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації, здобуття дітьми додаткових знань, умінь та навичок за інтересами, їх інтелектуальний і духовний розвиток. Дитяча музична освіта сьогодні представлена різними типами навчальних закладів, зокрема, дитячими музичними школами, школами мистецтв тощо. В системі музичного навчання та виховання вони найбільше сприяють поширенню початкових музичних знань, виявленню юних талантів та підготовці їх до подальшого професійного навчання.

Досліджуючи аматорську діяльність, учені визначають складність цього соціокультурного явища і до цього часу не прийшли до єдиного визначення її мети, змісту форм і методів роботи. Але те, що музично-педагогічний процес повинен у найактивнішій формі впливати на естетичний та музичний розвиток учасників, породжувати потребу у нових, більш глибоких

* © Лебедев В. К., 2012

знаннях про мистецтво, розвивати музичні й творчі здібності, наголошується більшістю (О. Гаврилова, В. Дедок, А. Каргін, В. Кузнецов, В. Лапченко, Д. Свечков та ін). Визначальне значення для методичного забезпечення процесу формування інтересу, творчої активності в молодших школярів до народно-інструментального виконавства мають дослідження А. Болгарського, А. Паламарчук, В. Лабунця, В. Лапченка.

Композитор Т. Хренніков зауважує, що "... кращий шлях до пізнання музики – це особиста участь у якій-небудь одній із форм музикування" [7]. Саме тому, створення широких можливостей для безпосередньої участі людини у художньо-творчій діяльності забезпечує найбільш ефективні результати у її естетичному та музичному розвитку.

Таким чином, постає питання про організацію такого навчання, яке могло б забезпечити послідовний музичний розвиток молодших школярів в творчому інструментальному колективі.

Мета статті – розглянути та проаналізувати педагогічні умови формування музичних здібностей в дитячому народно-інструментальному колективі (НІК). Для досягнення мети окреслено низку **завдань**: вивчити різноманітні джерела з метою вивчення існуючих підходів до вирішення зазначеної проблеми; визначити й охарактеризувати педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток музичних здібностей в молодших школярів.

Питання про виявлення та розвиток музичних здібностей гуртківців є одне із складних завдань музично-педагогічної діяльності керівника шкільного народно-інструментального колективу. Як відомо, учасники музичних дитячих колективів нерідко втрачають початковий інтерес до занять, у них виникає невпевненість у своїх здібностях і можливостях, втрачається віра в свої сили та успіх. Причини такого явища криються у слабкості сформованої методики, в недосконалому застосуванні методів і форм навчання, неправильно підбраному матеріалі тощо, що в свою чергу унеможливають забезпечення музично-творчої активності гуртківців та розвитку їх музичних здібностей в процесі колективного музикування.

Згідно з даними музичної психології, „ядром” здібностей є музичний слух, музично-слухові уявлення, відчуття ритму, музична чутливість. „Навчити чути, виховувати вухо, виробити в учня інтонаційний і тембрально тонкий слух – ось найперше завдання педагога-музиканта – наскрізний стержень його праці”, – наголошує відомий педагог-музикант Г. Коган [5, с. 39].

Загострена увага до розвитку творчого сприймання музичних образів, емоційної чутливості до музики, уваги і волі до подолання труднощів, сформування музично-слухової уяви, а головне – свідоме ставлення до твору, що виконується, і розуміння його естетичної сутності – ось такі педагогічні завдання правильного керівництва навчанням і музичним розвитком гуртківця-інструменталіста з перших же занять. Трудність виконання цих завдань зумовлюється специфікою формування ігрових умінь і навичок, вимогами послідовності і систематичності в оволодінні ними.

Дослідження Т. Беркман [3], Н. Ветлугіної [4] свідчать про те, що тільки при послідовному, планомірному формуванні музично-слухових уявлень у школярів можна розраховувати на розвиток інших музичних здібностей.

Таким чином, постає питання про організацію такого навчання, яке могло б забезпечити послідовний музичний розвиток оркестрантів. Цей глибокий взаємозв'язок музично-слухових та інструментальних (ігрових) навичок, оволодіння якими у процесі навчання повинно лягти в основу музичного розвитку у шкільному НІК, повинен привести „нездібних” до ряду “здібних”.

Особливу роль у цьому процесі відіграють такі фактори музично-слухового розвитку:

- свідомість та активність у формуванні музично-слухових уявлень;
- виховання слухової уваги і слухового самоконтролю;
- взаємозв'язок розумових операцій (пізнання, запам'ятовування, зіставлення, аналіз, узагальнення) з емоційним відгуком на музику;

- координація слуху, гри та голосу як фактора, що дозволяє долати труднощі у формуванні співочих і слухових навичок.

Методи та прийоми, які використовуються під час навчання, потрібно ускладнювати у ході самого навчального процесу.

У формуванні музиканта-початківця чималу роль відіграє засвоєння і виконання художньо продуманого музичного матеріалу. Необхідність застосувати це положення в навчанні школярів, що якоюсь мірою вже володіють грою на музичних інструментах, не викликає сумніву. Але як це здійснити на початковому етапі, коли в учасників ансамблю бракує ігрових навичок на інструменті?

Як підтверджено практикою, найбільш правильним виходом із цього становища є раціональне використання голосового апарату, співочих навичок дитини як засобу, за допомогою якого вона, вступивши до колективу, може одразу ж брати участь у музично-виконавському процесі, а значить і активно розвивати музичні здібності. Навчаючи учасників народно-інструментального колективу співати пісні, розуміти їх характер, поступово приєднуючи до співу гру на музичному інструменті, ми пробуджуємо в них творчу уяву та стимулюємо їх до подолання труднощів, які завжди виникають у процесі початкового навчання техніки гри на музичних інструментах.

Плануючи навчання, ми виходили з того, що першочерговою умовою його успішності є педагогічно доцільна організація всієї навчально-виховної роботи в інструментальному колективі, яка передбачає:

- визначення для кожного учасника ансамблю початкового рівня музичних здібностей, творчої активності, які досягаються після кожного етапу навчання;
- систематичне прогнозування музично-виконавської діяльності (з урахуванням можливостей школярів, матеріальної бази), планування близьких та далеких перспектив і удосконалення музичної діяльності;
- створення спеціально гармонізованого та аранжованого навчально-педагогічного та художнього репертуару.

Таким чином, розвиток музично-слухових уявлень завжди буде знаходитися у русі, а його показники ні на одну мить не залишаться одними і тими ж. Вони видозмінюються у своєму становленні. Це завжди творчий процес, а якість виконання – це найкращий наочний показник повноцінного їх розвитку, яке підтверджується якісним інструментальним звучанням, чистим інтонуванням, виразністю та емоційністю.

У музично-педагогічній підготовці керівників шкільних НІК вагоме місце відводиться освоєнню ними знань стосовно поєднання технічного і художнього розвитку гуртківців. У музично-виконавському процесі важливо, щоб формування рухомих компонентів і міцних навичок йшло від слухового уявлення, щоб на всіх етапах музичного навчання слуховий образ керував і стимулював пошуки необхідних рухів. Технічний бік гуртківця підпорядковується художньому, обслуговує його, оскільки головним фактором розвитку музичних здібностей є єдність художнього і технічного боків, яка здійснюється постійно: від перших елементарних спроб добування звуку до оволодіння палітрою звукових фарб різноманітним арсеналом штрихів. Виховання правильної постановки, роботи над штрихами, над зміною позицій тощо – все це служить тільки цілям музичної виразності, розкриттю образу, настрою, які знаходяться у змісті музичного твору.

Керівник НІК передбачає недоцільність і пагубність механічного поділу на „технічний” і „музичний” етапи у навчанні гуртківців, що означає: спочатку – розвиток лише технічного базису, а потім – музики у прямому розумінні цього слова.

Доцільним, на нашу думку, є застосування керівником НІК у своїй практичній діяльності ідеї, що виражається у виконанні коротких п'єс техніко-інструктивного змісту для розвитку

слуху, смаку і пам'яті гуртківців. Кожна із таких п'єс має конкретне технічне завдання і у той же час є художнім твором. Саме таке поєднання, комплексне бачення вирішення цієї проблеми, цілеспрямованість, наполегливість керівника забезпечать правильний шлях успішного її подолання, повноцінний розвиток гуртківців.

У повсякденній музично-педагогічній діяльності керівника шкільного НК дуже важливим є питання виявлення звуковисотного слуху як головної точки відліку у формуванні і розвитку майбутнього оркестранта.

Дуже часто звуковисотний слух виявляють за допомогою співу. Дійсно, правильний спів – перший показник добре розвинутого музичного слуху. Використовуючи різноманітні варіанти виявлення слуху (повторення учнем діатонічних мелодій, мелодій з широкими інтервалами, мелодії із збільшеними і зменшеними інтервалами), керівник колективу малює чітку картину даних у цьому аспекті музичного розвитку дитини. Залежно від них він передбачає індивідуальний підхід до кожного із гуртківців з метою подальшого активного формування звуковисотного слуху.

Педагогічна наука (Б. Асаф'єв [1], Н. Ветлугіна [4]) завжди робила акцент на слухову спрямованість виховних систем і протиставляла слухову культуру – зоровій, слухове сприймання ритмо-інтонаційного звучання – зоровому сприйманню нот. Такий підхід інтенсифікує слуховий розвиток гуртківців й одночасно формує уміння, оперуючи музичним матеріалом, знаходити подібне і різне, аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Музично-ритмічна чутливість справедливо вважається основною музичною здібністю, виховання якої є для керівника шкільного НК одним із найбільш складних завдань. Підтверджуючи нашу думку, педагоги-музиканти Б. Беленький та Б. Ельбойм вказують на те, що „...ритм є одним із найбільш відсталих елементів у музичному вихованні учнів” [2, с. 63].

Керівник шкільного НК перевіряє в школярів ритмічне відчуття у тісному зв'язку з проспівуванням, оскільки „...відчуття музичного ритму має не тільки моторику, але й емоційну природу: в основі його лежать сприймання виразності музики. Тому, без музики відчуття музичного ритму не може пробудитися, ні розвиватися” [6, с. 231]. Пропонуючи учневі проспівати мелодію з характерною ритмічною будовою, він одночасно вимагає від нього відображення її ритмічним вистукуванням без співу. Це завдання можна ускладнювати, використовуючи різноманітні групування нот і пауз. Аналіз відтворення учнем цих завдань дасть змогу вчителю скласти чітке уявлення про відчуття дитиною ритму.

Питанню виховання ритмічного боку у гуртківців потрібно приділяти велику увагу тому, що незначні помилки і прогалини у початковому навчанні потребують великих зусиль для їх виправлення у майбутньому. Щоб подібного не трапилося, керівник колективу своєю наполегливістю у роботі і достатньою увагою застерігає від небажаних помилок на перших етапах навчання гуртківців. Зрозуміло, що воно повинно базуватися на слуховому, а не зоровому сприйманні. Учень з самого початку привчався слухом відрізняти різноманітність ритмічних будов. Попереднє застосування таких зовнішніх прийомів, як рахунок на слух, графічне зображення ритмічних груп ні в якому разі не розвивають відчуття ритму. Їх застосування доцільним лише при роз'ясненні поняття розміру, такту лише після того, як учень легко уловлює слухом різноманітності ритмічних будов. На перший план виступає слухове сприймання, а потім лише зорове.

Розвиток музичної пам'яті та емоційної чутливості до музики є значною ділянкою роботи керівника НК при формуванні музичних здібностей. Варто зазначити, що музична пам'ять знаходиться у залежності від загального розвитку і загальної пам'яті.

Керівнику завжди потрібно пам'ятати той факт, що для гуртківця з посередніми здібностями існує лише одна найкраща аплікатура і один найкращий вибір штрихів, які відповідають

його художнім і технічним можливостям. Щоб гуртківець міг повністю опиратися на свою пам'ять, він має добиватися того, щоб його рухи були автоматизовані. Правильна аплікатура і штрихи надають увазі учня певного спрямування, орієнтиру, завдяки яким він краще засвоює матеріал у своїй пам'яті. Основною причиною гальмування розвитку пам'яті є недостатня автоматизація рухів, що, здебільшого, є результатом неправильних методів занять керівника колективу.

Важливим фактором музикальності гуртківця є чуттєво-емоційне сприймання та відтворення нотного тексту, без якого неможливий повноцінний музичний ріст. Тому, виявляючи окремі властивості здібностей школярів, а саме: інтонування, відчуття ритму, музичну пам'ять – керівник колективу перевіряє не формально, а крізь призму головної ознаки музикальності – переживання як вираження певного змісту. У зв'язку з цим Б. Теплов відзначає, що "...основна функція музики – виражальна. У відповідності з цим зміст музики – це перш за все емоційний бік психічних переживань" [7, с. 335].

Таким чином, в процесі навчання в дитячому інструментальному ансамблі, на різних етапах організації колективної музичної діяльності дітей, керівник дотримується наступних педагогічних умов, за яких відбуваються позитивні зміни у розвитку музичних здібностей школярів-інструменталістів:

- формування в молодших школярів позитивного ставлення до народно-інструментального музикування та інтересу до цього виду діяльності;
- систематичне і послідовне включення всіх учасників народно-інструментального ансамблю в активну музичну діяльність, що сприяє розвитку музичних здібностей школярів;
- використання диференційованих завдань творчого характеру, залежно від рівня музичних здібностей і набутих інструментально-виконавських умінь;
- використання для школярів творчих завдань, що потребують певної самостійності.

Таким чином, музичний розвиток учнів в інструментальному колективі значною мірою залежить від особистості керівника, від його уміння розвивати здібність охоплювати загальний характер й емоційний зміст музичного твору і вже на основі цієї здібності вчити сприймання неперервності розвитку музичної тканини у єдності з гармонічною структурою, динамічними лініями, ритмічним життям тощо.

У разі використання вищезазначених педагогічних умов, народно-інструментальні дитячі колективи можуть успішно функціонувати у початкових класах загальноосвітньої школи, стимулювати не тільки власний музичний, але й загальний естетичний розвиток дітей, розкривати і збагачувати творчі можливості особистості.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б.М. Музыкальная форма как процесс.– Кн.2-я. Интонация.–М.,1963. – 379 с.
2. Беленький Б., Эльбойм Б. Педагогические принципы Л.М.Цейтлина. – М.,1990. –127 с.
3. Беркман Т.Л., Грищенко К.С. Музыкальное развитие учащихся начальных классов в процессе обучения пению. – М., 1962. – 136 с.
4. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.,1978. –255 с.
5. Коган Г.М. У врат мастерства. – М.,1977. –172 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.,1975. –330 с.
7. Хренников Т.И. Доклад на V съезде композиторов СССР. – Правда, –1974, 3 апреля.

This article is devoted to the question of the educational process in the school folk instrumental ensemble of the pupils of the primary school.

Key words: musical activity, study, the educational process, forms of organization.

УДК 78.067.26.

Маринін І. Г.*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТРАДИЦІЙНОГО ТА АКАДЕМІЧНОГО АНСАМБЛЕВО-ОРКЕСТРОВОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

У статті висвітлені джерелознавчі аспекти з історії, теорії й практики народно-інструментального виконавства, еволюційні процеси та основні тенденції розвитку ансамблево-оркестрової практики в Україні на хвилі певних історико-культурних процесів, які відбувалися в кінці ХХ – початку ХХІ століть.

Ключові слова: ансамблево-оркестрове виконавство, народно-інструментальне мистецтво, вчені-інструментознавці, традиційні та академічні народні музичні інструменти.

Народно-інструментальне мистецтво України є величезним духовним скарбом, надбанням багатьох поколінь, яке ґрунтується на принципах міжетнічного взаємозбагачення, взаємодоповнення і взаємозв'язку. У кінці ХІХ – початку ХХІ століть в практиці традиційного та академічного ансамблево-оркестрового виконавства України відбулися значні еволюційні процеси, які стали об'єктом дослідження низки відомих дослідників-інструментознавців.

У вивченні різноманітних аспектів української ансамблево-оркестрової традиції кінця ХХ – початку ХХІ ст. брали участь як вітчизняні, так і зарубіжні мистецтвознавці, етномузикознавці, органісти тощо. Зокрема, вчені-інструментознавці В. Гуцал, І. Мацієвський, М. Хай, Л. Черкаський вивчали історію походження та розвитку народного музичного інструментарію, шляхи його вдосконалення, можливості реконструкції й використання у складі українського народного оркестру; В. Дутчак, П. Іванов, С. Марцинковський, О. Трофимчук присвятили наукові праці питанням виникнення оркестру народних інструментів та формування народно-інструментальної практики; Т. Баран, М. Булда, Н. Морозевич, Л. Пасічняк, Т. Сідлецька, М. Черепанин досліджували проблему формування репертуарної політики в народно-інструментальній практиці; В. Воеводін, О. Ільченко, І. Розумний висвітлювали ефективні методи роботи керівників з ансамблями і оркестрами народних інструментів, особливості їх функціонування, специфіку оркестрової та ансамблево-виконавської діяльності; А. Душний, Ю. Лошков, Л. Носов, А. Сташевський вивчали творчість видатних діячів та композиторів народно-інструментального мистецтва; В. Дейнека досліджував тембрально-виражальні можливості оркестру народних інструментів; В. Лабунець, В. Лапченко, В. Лебедев сприяли розумінню проблеми вдосконалення методики роботи керівників дитячих народно-інструментальних колективів та використання народних інструментів у загально-освітній школі тощо.

Мета розвідки – простежити основні тенденції досліджень кінця ХХ – початку ХХІ ст. вітчизняних та зарубіжних науковців-дослідників традиційного й академічного народного виконавства в Україні, його інструментарію, історичні аспекти формування та функціонування ансамблево-оркестрових колективів, інструментального складу, репертуару тощо. Для досягнення зазначеної мети окреслено низку **завдань**: комплексно вивчити різноманітні джерела з метою визначення етапів становлення та розвитку ансамблево-оркестрового академічного та традиційного виконавства в Україні; з'ясувати значимість поетапної еволюції в удосконаленні народного інструментарію та її вплив на формування репертуару та рівень народно-інструментального виконавства; вирізнити й охарактеризувати основні складники ансамблево-оркестрового виконавства (бандурне, лірницьке, баянно-акордеонне, домрове мистецтво тощо).

Вивчення українського традиційного й академічного ансамблево-оркестрового виконавства кінця ХХ – початку ХХІ століть науковцями фокусувалися на дослідженні українського

* © Маринін І. Г., 2012

народного інструментарію ансамблів та оркестрів та їх форм побутування, які поширені в Україні (М. Водяний, В. Гуцал, П. Іванов, Л. Пасічняк, О. Смоляк, М. Хай, Л. Черкаський).

Відомий мистецтвознавець, диригент Національного оркестру українських народних інструментів України, народний артист України Віктор Гуцал у низці наукових праць значно збагатив народно-інструментальне виконавство новими методичними розробками. Зокрема, він намагається розширити жанрово-стильову палітру репертуару оригінальними творами сучасних композиторів та вводить у склад оркестру різноманітний народний музичний інструментарій.

У репертуарно-методичному посібнику “Грає оркестр українських народних музичних інструментів” (1978 р.) [3] автор, спираючись на багаторічний творчий досвід роботи, розкриває відомості про формування інструментального складу, створення оркестрових груп, особливості репертуару українського народного оркестру, надаючи змістовні методичні поради керівникам аматорських колективів. В іншій праці “Інструментовка для українського оркестру народних інструментів” (1988 р.) [4], автор дає науково обґрунтовану відповідь з питань використання різноманітних прийомів оркестрування у сучасному українському оркестрі народних інструментів, а також особливості взаємодії основних оркестрових груп – струнно-смичкової, кобзової, цимбал, бандур, духової, ударної, сприяє формуванню у майбутніх диригентів соціально-історичний підхід до практичного використання народного музичного інструментарію.

Вагомий науковий доробок у розвиток українського народного інструментознавства вніс Перекоп Іванов – відомий бандурист, конструктор народних інструментів, зокрема сучасної бандури. У праці “Оркестр українських народних інструментів” (1981 р.) [8] науковець описує значний масив народного інструментарію, порушує актуальні питання його походження, розвитку і вдосконалення, надає численні рекомендації щодо кількісного складу та розміщення в оркестрових колективах. П. Іванов вперше зумів простежити процес формування оркестрових груп, пошуки їх колористичних та виражальних можливостей. Автор намагається донести своє власне бачення щодо складу українського народного оркестру мішаного типу.

Наявність великої кількості аматорських народно-інструментальних колективів вимагала наукового підходу до вирішення організаційно-педагогічних та художньо-творчих завдань, які поставали перед їх керівниками. Саме з таких позицій у монографічному дослідженні “Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності” (1996 р.) [9]. О. Ільченко висвітлює питання досягнення художності звучання аматорського народного оркестру шляхом впровадження раціональної системи роботи над музичним твором. Автор акцентує увагу на оволодіння технологією оркестрового виконання, визначення основних засобів реалізації художнього потенціалу твору і художніх критеріїв його виконання, обґрунтовує художні засади та особливості аматорського колективного музичного виконавства, створення системи пізнавально-технологічної і художньо-творчої діяльності оркестрантів-аматорів у процесі роботи над музичним твором та реалізації його художнього потенціалу. Монографія О. Ільченка є цінною для диригентів-практиків, керівників музично-інструментальних колективів аматорського мистецтва. У праці він підкреслює значимість “<...> розвитку масового музикування, народно-інструментального виконавства”, що “<...> дає змогу залучати до активної художньо-творчої діяльності велику кількість людей, знайомити їх “зсередини” з кращими зразками музичної спадщини і сучасною музикою <...>” [9, с. 96].

Наявність існування автентичного традиційного (фольклорного) музичного інструментарію та академічного (професійного) змушує науковців-інструменталістів віднайти єдиний підхід до їх розмежування. Таким чином, вітчизняний дослідник-інструментознавець Л. Черкаський у праці “Українські народні музичні інструменти” (2004 р.) [17] вирішує цю проблему, проводячи чітку межу між інструментами традиційного побутування (автентичного інструментарію) та професійного використання в академічному народно-інструментальному виконавстві, наголошуючи на першочерговість збереження першого. Зокрема, автор вказує на

доцільність розмежування понять “автохтонні” та “автентичні” музичні народні інструменти, а також наголошує на упереджене ставлення до народних інструментів академічної сфери як таких, що постійно мають державну підтримку і сприяють витісненню первісного народного інструментарію.

Висвітленню феномену народно-інструментальної музики, закономірності її функціонування у зіставленні з іншими видами народної творчості, зокрема, з пісенним фольклором, присвячена наукова праця фольклориста І. Мацієвського “Народна інструментальна музика як феномен традиційної культури. Загальнотеоретичні проблеми” (1990 р.) [11]. Суттєво доповнює попередню працю його інша теоретична розвідка “Ігри й співголосся. Контонація” (2002 р.) [12], у якій автор уперше окреслює сутнісні, визначальні й порівняльні особливості вокальної та інструментальної музичної культури, складає нариси про українську народну музику в різних регіонах України на “маргінальних” землях та в діаспорі, функціонування її в системі обрядності. Автор, за результатами польових експедиційних описів, подає матеріал про музичні інструменти і форми музикування у різних географічних регіонах України (Гуцульщина, Бойківщина, Закарпаття, Поділля, Волинь, Полісся, Херсонщина, Нижнє Придніпров’я).

Наукові розвідки І. Мацієвського охоплюють частину проблеми тенденцій і напрямків розвитку народно-інструментального мистецтва, які були доповнені М. Давидовим [5]. У процесі вивчення природи сучасних проблем у народно-інструментальній музиці М. Давидовим були встановлені її основні напрями існування – фольклорний, академічний, естрадний. Зокрема, дослідник окреслив його сутнісні характеристики: фольклорний, з орієнтацією на автентичні форми традиційного музикування; академічний, що розвивається в руслі європейських класичних традицій сольного, ансамблевого та оркестрового інструментального виконавства; естрадний, у якому синтезуються окремі естрадні виконавські стилі.

На сучасному етапі наукового дослідження народно-інструментальної культури в Україні науковці-мистецтвознавці намагаються комплексно вивчити, описати і окреслити традиційну інструментальну культуру українців в конкретному історичному та сучасному аспектах. Їх сучасні наукові тенденції у вивченні ансамблево-оркестрового виконавства ґрунтуються на виокремленні його основних складових: лірницька й бандурна традиції, акордеонно-баянне й домрове мистецтво тощо. Зокрема, мистецтвознавець О. Богданова у науковій праці “Лірницька традиція в контексті духовної культури України” (2002 р.) [2] зуміла вичерпно розкрити феномен лірництва як специфічного явища української духовної культури з виокремленою системою художньо-стилістичних закономірностей, класифікацію вербально-інтонаційної системи українського лірницького репертуару, динаміку варіативних еволюцій лірницького фольклору на рівні жанрових трансформацій.

Сучасні наукові розвідки спрямовані на ретельне вивчення та дослідження філософії бандурного виконавства, його світоглядних позицій та значущість у соціокультурному просторі України й за її межами. У науковій розвідці “Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення” (2003 р.) Н. Морозевич [13] науковець детально аналізує естетико-психологічні та етико-філософські показники бандурної речовості звука і обґрунтовує поняття “бандурний вокал”. Вперше дослідницею запропоновані “<...> типологічні диференціювання художньо-образних та формально-структурних надбань бандурного репертуару: “бандурний модерн” кінця ХХ – початку ХХІ століття” [13, с. 14].

Акордеонно-баянне мистецтво, як складова вітчизняної народно-інструментальної культури було предметом вивчення в наукових дослідженнях відомих сучасних українських музикознавців І. Безуглої, М. Давидова, А. Душного, І. Єрґієва, Є. Іванова, В. Князева, А. Семешка, А. Сташевського та ін.

Уперше в українському музикознавстві науковцем Є. Івановим зроблена спроба зібрати, опрацювати та систематизувати матеріал з історії українського вітчизняного баянного мистецтва. У своїй дисертаційній праці “Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні” (1995 р.) [7] автор досліджує історичні періоди розвитку гармоніки, головні сфери

діяльності баяністів, тенденції та напрямки у виконавстві й педагогіці, особливості зародження та розвитку кустарного і промислового виробництва язичкових клавійно-пневматичних інструментів в Україні, а також творчу діяльність видатних діячів баянно-акордеонного мистецтва в Україні, зокрема І. Алексеєва, М. Геліса, М. Давидова, С. Крапиви К. Мяскова, М. Різоля, М. Чайкіна, С. Чапкія, І. Яшкевича.

Значимість і роль баянного мистецтва в соціокультурних процесах другої половини ХХ століття вичерпно висвітлюються у дисертації Р. Безуглої “Баянне мистецтво в музичній культурі України” (2004 р.) [1]. У праці розкривається сутність, природа, характерні особливості і соціальні функції баянного мистецтва, визначається його місце в музичній культурі України, розглядаються основні теоретичні підходи до осмислення баянного мистецтва подається ґрунтовний аналіз автором впливу ідеологічних, політичних та економічних чинників на розвиток баянного мистецтва.

Важливе місце в українському музикознавстві початку ХХІ століття займає вивчення закономірностей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна, що вперше стало предметом дисертаційного дослідження А. Сташевського “Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака” (2004 р.) [15]. Автор аргументовано подає концепцію періодизації еволюційних етапів вітчизняної літератури для баяна та основні тенденції розвитку провідних жанрів української баянної музики сучасної доби.

Прогресуючий рівень професійно-виконавської майстерності провідних українських баяністів віддзеркалює загальну тенденцію до зростання творчого потенціалу і збагачення арсеналу музично-інтонаційних та артистично-театральних засобів мистецького впливу в галузі баянного мистецтва. Саме тому еволюція виконавської техніки в українській баянній школі стала предметом наукового дослідження мистецтвознавця В. Князева (2005 р.) [10]. Автор розглядає цю проблему у тісному взаємозв'язку зі становленням виконавства, репертуару, методики та вдосконаленням конструкції інструмента. Дослідник значну увагу приділяє аналізу артистично-театральних засад виконавського мистецтва баяністів, зростанню образного навантаження в сучасному мистецтві та збільшенню частки творів синтетичних музичних жанрів у репертуарі.

У 90-ті роки ХХ століття у зв'язку з формуванням нової якості – “модерн-баяна” як невід'ємної складової сучасного академічного баянно-акордеонного мистецтва і його інтеграцією у світову музичну культуру зростає інтерес науковців та дослідників до цієї проблеми. Так, музикознавець І. Єргієв у дисертаційному дослідженні “Український “модерн-баян” як феномен світового мистецтва” (2006 р.) [6] розглядає сучасне українське академічне акордеонно-баянне мистецтво, як результат оригінальної співпраці композиторів і виконавців-новаторів. Автор вважає, що “...концепція мистецтва “модерн-баяна” як вітчизняної версії акордеонної гри професійних митців другої половини ХХ століття полягає в єдності виконавсько-композиторської ініціативи у створенні оригінальних композицій для баяна як “музики для слухання” з включенням тембрально-сонорних ефектів<...>” [6, с. 16].

У сучасних наукових дослідженнях науковці більш частіше порушують питання функціонування традиційних музичних інструментів та інструментальної музики у комплексному вивченні, у єдиному тісному зв'язку з етнокультурним простором. Так, у монографічному дослідженні М. Хая “Музично-інструментальна культура українців” (2007 р.) [16] прослідковуються наміри науковця дослідити традиції інструментального музикування в Україні в усьому етнографічному, етноорганологічному, жанровому та системно-функційному обсязі. Зокрема, автор дає вичерпну характеристику природного перебігу процесів генези, еволюції, становлення й формування інструментальної традиції українців, окреслює особливості етнографічних та субрегіональних традицій музикування на народних інструментах, способів гри на них та манер виконання народно-інструментальної музики, а також сучасного функціонування усної інструментальної традиції в Україні.

Наразі, висвітлення питання ролі удосконалення музичного інструментарію і його впливу на рівень виконавства та визначення провідних репертуарних тенденцій для традиційних та академічних народно-інструментальних ансамблів залишаються досить актуальними. У науковій праці “Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект” (2007 р.) [14] Л. Пасічняк аналізує процес академізації народно-інструментального мистецтва як цілісної системи формування виконавської майстерності, де репертуар і сучасне удосконалення музичних інструментів стали одним із визначальних його компонентів, визначає провідні жанри ансамблевого репертуару. На думку Л. Пасічняк “<...> удосконалені варіанти цих інструментів стали основою розвитку професійного академічного ансамблевого музикування” [14, с. 15].

Отже, аналіз історичних джерел і мистецтвознавчої літератури засвідчує, що питаннями вивчення народно-інструментальної музики в Україні в різноманітних аспектах її функціонування цікавилися як українські, так і зарубіжні вчені-органологи, фольклористи, літературознавці, мистецтвознавці, діячі освіти і культури. Вони внесли чимало нових ідей та запропонували новітні підходи у систематизацію методик дослідження народного інструментарію та виконавства, збагатили диференціацію понять, розширили наукову термінологію. Очевидно, що сьогодні зі зміною методологічних підходів, подальші наукові дослідження потребують нових фактів та явищ народно-інструментального мистецтва.

Список використаних джерел

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття). Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. мист-ва: спец. 17.00.01. / Руслана Іванівна Безугла. – К., 2004. – 200 с.
2. Богданова О. В. Лірницька традиція в контексті духовної культури України. Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. мист-ва. 17.00.01. / Олена Володимирівна Богданова. – К., 2002. – 210 с.
3. Гуцал В. Грає оркестр українських народних музичних інструментів. / Віктор Гуцал. – К., 1978. – 168 с.
4. Гуцал В. Інструментовка для українського оркестру народних інструментів. – К., 1988. – 79 с.
5. Давидов М. Проблеми розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні: 36 статей / НМАУ імені П.І. Чайковського. / Микола Давидов. – К., 1998. – 207 с.
6. Єргієв І. Д. Український “модерн-баян” як феномен світового мистецтва : Автореф. дис... канд. мист-ва. / І. Д. Єргієв. – Одеса, 2006. – С. 16.
7. Іванов Є. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні (історичний аспект). – Автореф. дис... канд. мист-ва: спец. 17.00.02. – музичне мистецтво. / Євгеній Іванов – К., 1995. – 17 с.
8. Іванов П. Оркестр українських народних інструментів. / Перекоп Іванов. – К., 1981. – 110 с.
9. Ільченко О.О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності : монографія / Відп. ред. А. П. Лашенко. / Ільченко Олександр Олександрович. – К. : КДІК, 1994. – 107 с.
10. Князєв В.Ф. Еволюція виконавської техніки в українській баянній школі (друга половина ХХ століття): Автореф. дис... канд. мист-ва. / В. Ф. Князєв. – К., 2005. – 20 с.
11. Маціевский И. Народная инструментальная музыка как феномен традиционной культуры. Общетеоретические проблемы: автореф. дисс. ...д-ра искусствоведения: спец. 17.00.02. / ЛГИ театра, музыки и кинематографии им. Н. К. Черкасова. / Игорь Маціевский. – Л., 1990. – 47 с.
12. Мацієвський І. Ігри й співголосся. Контонація. / Ігор Мацієвський. – Тернопіль : Астон, 2002. – 170 с.

13. Морозевич Н. В. Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд.. мист-ва за спец. 17.00.03. – музичне мистецтво / Н. В. Морозевич. – Одеса, 2003. – 18 с.
14. Пасічняк Л. Академічне-народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект: Автореферат дис. ...канд.. мистецтвознавства: 17.00.01. / Лілія Пасічняк. – Львів, 2007. – 17 с.
15. Сташевський А. Я. Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака: автореф. дис... канд.. мист-ва. / А. Я. Сташевський. – К., 2004. – 24 с.
16. Хай М. Й. Музично-інструментальна культура українців (фолкльорна традиція) : монографія. / Михайло Йосипович Хай. – К., 2007. – 543 с.
17. Черкаський Л. Українські народні музичні інструменти: навч. посіб. / Леонід Черкаський. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 264 с.

The article deals with the resource studying aspect in history, theory and practice of folk instrumental execution, evolutionary processes and the main the wave of certain historic and cultural processes which took place at the 20th – beginning of the 21th centuries.

Key words: ensemble orchestral execution, folk instrumental art, instrumentologists, traditional and folk musical instruments.

УДК 378.036.1:78

Назаренко І. М.*

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРМУВАННЯМ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті окреслено оптимальні шляхи педагогічного керівництва формуванням музичного сприймання студентів, визначено обов'язкові рівні аналізу та інтерпретації твору: культурно-стильовий, структурно-мовний, ідейно-художній, образно-тематичний, педагогічний.

Ключові слова: музичне сприймання, виконавська інтерпретація, розуміння музичного твору, творча активність.

Удосконалення виховного потенціалу уроків музики, поглиблення їх впливу на розвиток особистості учнів в значній мірі зумовлене підготовкою педагогічних кадрів. У зв'язку з цим, зростає значення дослідження проблеми сприймання музики, що представляється досить важливою в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

У дослідженнях психології сприймання мистецтва (В.В.Медушевський, О.Г.Костюк, Є.В.Назайкінський, С.І.Науменко, В.І.Петрушин та ін.) сприймання розглядається як багаторівнева структура, де кожний більш високий рівень вбирає в себе попередній, що знімається і переходить у внутрішній план дій високого рівня [3]. Музичне сприймання розглядається сучасними науковцями як активна діяльність суб'єкта, що спрямована на вирішення певної задачі – створення образу, адекватного явищу, котре сприймається. У “багатошаровій” структурі цієї діяльності взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних актів. Почуттєве відображення твору, як важлива, але не єдина ступінь сприймання, виявляється поєднаним із пізнанням об'єктивних характеристик музичного явища і виступає своєрідним носієм уявлень людини про твір, що сприймається, і знань про нього.

* © Назаренко І. М., 2012

Таке усвідомлене сприймання, яке є результатом не тільки почуттєвого пізнання, але й осмислення твору, отримало визначення розуміння музики [5, с. 119]. Отже, можна вважати, що сприймання є одним із видів художньо-пізнавальної діяльності, а розуміння твору – його найважливішим компонентом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що педагогічні праці з проблем навчання розумінню музики (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), спираються на двоступеневу структуру процесу осягнення творів. На першому ступені передбачається безпосереднє емоційне сприймання твору, на другому – детальний аналітичний розбір із залученням культурологічних, соціально-історичних й інших даних, що пов'язані з епохою, автором твору. В результаті, емоційно-образні уявлення, які отримані на першому ступені осягнення, та об'єктивні дані, отримані на другому, водночас із соціально-історичними відомостями про створення й побутування твору, дають цілісне художньо-образне уявлення, що адекватне авторському задуму [5].

З метою управління означеними процесами у навчанні розумінню музики на першому ступені осягнення (емоційно-образне сприймання) використовуються педагогічні засоби і методи опосередкованого впливу – через актуалізацію життєвого і художнього досвіду, створення художнього фонду, використання методів порівняння і співставлення цілісних образів в музиці й інших видах мистецтва, методу наведення тощо. На другому ступені (аналітичний розбір) використовуються методи, що стимулюють дослідницьку діяльність: методи, які пов'язані з формуванням умінь здійснення власне аналізу; методи, котрі стимулюють актуалізацію знань й пізнавальний інтерес тощо [3].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методики ефективного педагогічного керівництва формуванням музичного сприймання майбутніх педагогів-музикантів в процесі їх професійної підготовки.

Проблема розуміння музичного твору має різнобічні аспекти, зокрема при розгляді питань підвищення ефективності розуміння музики у зв'язку із формуванням у студентів навичок аналізу та інтерпретації змістовної структури твору. На думку вчених, головна сутність розуміння складається із взаємодії суб'єкту та об'єкту, що в результаті передбачає визначення змістовного значення художнього твору та його переведення у “внутрішній план”, тобто відображення в свідомості особистості. Відмічається, що розуміння передбачає складну роботу із виділення основних точок, “сміслових знаків”. Ця робота проходить комбіновано, із залученням розгорнутого аналізу та синтезу, а також контекстних здогадок, що робляться як висновок із розуміння окремих елементів отриманої інформації. Цим підкреслюються своєрідність суб'єктивного смислу твору та його індивідуальні особливості у порівнянні із об'єктивно даним явищем мистецтва [3, с. 86].

Розуміння – є складний вид аналітико-синтетичної діяльності, що включає виділення основних елементів матеріалу та об'єднання їх в ціле. Формою активності розуміння виступає його вибірковість, а вибір спрямовує фіксацію уваги на окремих опорних точках. В цьому процесі, який потребує осмислення матеріалу, встановлення зв'язків між окремими елементами тексту, аналізу інформації з позицій власного досвіду та інтерпретації художнього повідомлення, можливо виділити дві ступені: аналіз формально-змістовної структури твору й інтерпретацію твору.

Розмежування вказаних ступенів досить умовне, адже вони не обов'язково слідують одна за одною, а подекуди й накладаються. Це логічні, а не хронологічні етапи розуміння. Різноманіття суб'єктивних тлумачень твору не заперечує існування спільних моментів в системі сприймання музики [1, с. 144]. Інтерпретація у певних межах містить спорідненість загального враження, отриманого адресатом інформації за допомогою аналізу художнього матеріалу, що обов'язково вимагає системи спеціальних знань суб'єкта розуміння.

По суті, розуміння відбувається із переходом від загального (недиференційованого) сприймання твору до аналізу та осмислення його окремих частин, встановлення їх взаємозв'язку. Кожен індивід конструює власну смислову послідовність у виділенні вузлових моментів твору. Вони чимось відрізняються, але певною мірою і співпадають, адже початково поєднані одним й тим же матеріалом.

Естетична оцінка є одним із показників рівня усвідомленого сприймання, оскільки диференційований підхід до естетичних якостей твору завжди супроводжується почуттям переживання цінності. Естетична оцінка музичного твору в якості виконавського мистецтва може бути вираженою і в словесному судженні, і у виконавській інтерпретації. Кожний показник має свої достоїнства та недоліки.

Виконавська інтерпретація дозволяє немовби перевести у внутрішній план приховані розумові операції суб'єкта, але представляє значні труднощі для встановлення об'єктивних методів виміру. Логічна вербальна модель змісту твору більш чітко виявляє його повноту та глибину, адже розуміння більшою частиною описується і реалізується в характеристиках інтелектуального процесу. Разом з тим, сукупність словесних суджень дещо збіднює інформацію про музичне сприймання і не вичерпує всього багатства ставлень людини до музики.

В якості опосередкованих показників сприймання музики можуть бути використані також графічні зображення, малюнки, ритмічні рухи. Ця група показників найбільш часто застосовується в роботі з учнями молодших вікових груп. Діти, в яких ще не розвинутий достатній словарний запас, намагаються передати своє розуміння музики характером рухів, графічними лініями, кольоровими співставленнями.

Враховуючи професійну спрямованість музичної підготовки студентів, в оцінці рівня їх сприймання бралися до уваги знання основних музично-естетичних понять та умінь застосовувати їх на практиці: в словесній та виконавській інтерпретаціях; у визначенні педагогічних прийомів, які необхідні для роботи з учнями над конкретним твором. Диференціація отриманих результатів дала можливість виявити п'ять рівнів розуміння:

- повне, точне розуміння загального характеру і змісту твору на основі аналізу окремих компонентів його структури; правильне і повне визначення педагогічних прийомів роботи над твором із учнями конкретної вікової групи;
- розуміння загального змісту твору із несуттєвими неточностями у виділенні та аналізі окремих деталей; недостатньо обґрунтоване виділення прийомів роботи над твором;
- розуміння тільки загального емоційного характеру твору; невміння виділити вузлові моменти в розвитку музичного образу, розкрити семантичне значення окремих засобів виразності; невміння підібрати відповідні прийоми та методи роботи над твором;
- фрагментарне, часткове розуміння окремих компонентів структури твору, невміння дати цілісну інтерпретацію образного змісту музики; невміння виявити труднощі в роботі з учнями над сприйманням даного твору;
- повне нерозуміння музичного тексту (найчастіше спостерігається при сприйманні сучасної музики нових напрямків та невідомих до цього часу творів, стиль і форма котрих не вкладаються в існуючі, звичні для розуміння схеми).

У результаті експериментальної роботи було встановлено, що вирішення проблеми розуміння музики з точки зору лише формування естетичних і художніх знань, умінь та навичок не зовсім вірне. Можна досягти того, щоб студенти засвоїли теорію естетичного сприймання, оперували багатьма фактами в галузі музичного мистецтва, але якщо не буде сформована здатність до самостійного осмислення та творчого використання матеріалу, який вивчається, задача підготовки до сприймання і розуміння музичної творчості навряд чи може вважатися вирішеною.

Для творчої діяльності вирішальне значення має не сама по собі величезна кількість знань, а їх структура, психологічний тип засвоєння знань, що визначається типом діяльності, в процесі якої вони набувалися.

Підхід до проблеми сприймання як творчої діяльності, що є адекватною особливостям твору, дає право виділити постановку запитань (або взагалі завдань) та пошук (знаходження) на них відповідей в якості можливого педагогічного прийому, що дозволяє досягти глибокого і повного розуміння [2, с. 98]. Потребу людини будь-що зрозуміти психологи зазвичай пов'язують із виникненням проблемної ситуації, котра завжди містить невиявлене, приховане запитання. Наявність в ситуації прихованого запитання обумовлює найважливішу її властивість – новизну. Виявлення і постановка ряду запитань немов перетворює проблемну ситуацію в завдання, для вирішення якого необхідно знайти відповіді на дані питання. Завдання, що виникають при сприйманні музичного твору, не є задачами у звичайному розумінні. В чому міститься процес осмислення і виконання цих завдань?

Зіштовхуючись із будь-яким протиріччям у музичному явищі, з чимось незрозумілим або тяжко пояснювальним, студенти починають аналізувати твір, виділяти в ньому окремі елементи, зіставляти їх, встановлювати зв'язки між ними, робити висновки, тобто немов відповідати на непоставлені приховані запитання. Успіх пошуків відповіді на завдання загального характеру в цьому випадку залежить від виявлення та постановки для себе прихованих запитань.

Таким чином, вирішення завдань, котрими є аналіз та інтерпретація твору, включає в себе усвідомлення запитань, виділення даних для відповіді на них, вибір альтернатив і, на цих засадах, виявлення "прихованих" проблем [5, с. 134]. Вирішенням завдання є аргументоване оперування даними і результатами дій для отримання відповіді на поставлені запитання.

Прийом постановки запитань надає можливості формувати у студентів способи роботи над твором як на навчальних заняттях, так і в процесі самостійної роботи. Вона є необхідною складовою сучасної кредитно-модульної системи навчання, і передбачає використання різних форм поєднання індивідуальних, групових та колективних занять. Студенти мають можливість задавати питання собі і своїм товаришам, складати індивідуальні і колективні відповіді на ці запитання в процесі роботи над твором.

Даний прийом може мати 3 різновиди: викладач задає студенту ряд питань після ознайомлення з твором, а студент відповідає на них; викладач попередньо до початку сприймання твору пропонує студенту запитання, а студент шукає на них відповіді в ході аналізу й інтерпретації музики; студент самостійно формулює запитання і намагається знайти на них відповіді. Останній варіант педагогічного прийому постановки запитань є особливо важливим як акт самостійного осмислення твору.

Здійснюючи педагогічне керівництво формуванням сприймання музики, необхідно перш за все виявити вихідний рівень знань студентів. З цією метою рекомендується запропонувати студентам вирішити ряд завдань. В той же час, як свідчить перевірка, студенти в більшості не здатні впоратися із завданням, не виявляють очікуваного ходу роздумів.

На основі структури діяльності в процесі формування музичного сприймання студентів можливо виділити 5 етапів навчальної роботи.

На першому, постановочному, з метою підвищення ефективності навчання, роз'яснюється сутність завдання. Викладач доступно пояснює, що необхідно зробити, тобто дає загальний план дії, пропонує спосіб діяльності.

На другому, орієнтовному, викладач показує, як контролювати свої дії, виправляти допущені помилки, обґрунтовувати прийняті рішення, прогнозувати можливі результати тощо.

На третьому, проектно-пізнавальному, студенти включаються у самостійну діяльність за допомогою схеми структури діяльності. Наприклад, один студент вирішує завдання, а другий контролює його за схемою. Декілька студентів вирішують завдання, а потім один

з них усно обґрунтовує своє рішення. На цьому етапі важливим є колективне обговорення та аналіз відповідей, оскільки саме нестача самостійних суджень призводить до непереконливих відповідей і невиконання завдань. Групове обговорення дозволяє висувати гіпотези аналізу та інтерпретації твору із урахуванням тих основних положень, які сформульовані в схемі, надає можливості перевірити правильність обраного плану дій та прийнятих рішень.

Четвертий, практико-пізнавальний етап, являє собою вирішення завдань в ігровій ситуації, котра співпадає із змістом ситуаційної задачі.

П'ятий, практичний, може здійснюватися як самостійна робота студентів у процесі педагогічної практики в школі. В цьому випадку, подальше обговорення результатів засвоєння знань, умінь та рівня сприймання музики проходить у формі педагогічної конференції, адже активне залучення до обговорення отриманих результатів сприяє формуванню у студентів грамотної професійної мови.

Використання системи завдань як одного із механізмів, що стимулюють творче мислення, дозволяє студентам в ході самостійної роботи засвоїти спеціальну систему знань, що необхідні для здійснення аналізу та інтерпретації музичного твору.

В художньому творі можливо виділити три основних елементи: художню ідею – суттєву сторону змісту; художній образ як внутрішню особливу форму художньої ідеї та образну сторону твору; художні засоби, що виражають ідею у зовнішній формі твору.

Таким чином, у відповідності з цими елементами, обов'язковими рівнями аналізу та інтерпретації твору є наступні:

- 1) культурно-стильовий, який повно розкриває соціально-історичну обумовленість стилю твору, його взаємозв'язок із художніми явищами культури та об'єктивною реальністю;
- 2) структурно-мовний, що визначає досконалість цілісної структури твору, специфіку його виразних засобів, зв'язків та відносин між окремими елементами форми;
- 3) ідейно-художній, який сприяє розумінню ідейно-образної концепції твору, задуму композитора і його художньому втіленню;
- 4) образно-тематичний, що виявляє неповторну індивідуальність конкретного твору, його художню цінність;
- 5) педагогічний, який дозволяє встановити можливі труднощі в роботі над твором, намітити шляхи їх подолання.

Список використаних джерел

1. Костюк А. Г. Восприятие мелодии / А. Г. Костюк – К., 1986. – 191 с.
2. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології / С. І. Науменко. – К. : Логос, 1995. – 184 с.
3. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва: Курс лекцій “Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін” / Г. М. Падалка – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. – 190 с.
4. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – К., 1997. – 234 с.
5. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

The article describes the optimal ways of pedagogical guidance to form the students' musical perception, the mandatory levels of analysis and interpretation for a musical work are defined: the cultural and stylistic, structural and verbal, ideological, artistic, imaginative and thematic, pedagogical.

Key words: *musical perception, performing an interpretation and understanding of music, creative activity.*

УДК 378.147.016:786.8

Олійник В. Ф.*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГРИ НА БАЯНІ В КЛАСІ ДОДАТКОВОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА

В статті розглядається специфіка методики викладання гри на баяні в класі додаткового музичного інструмента. Розкривається особливості такої роботи у підготовці майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: баян, клавіатура, додатковий музичний інструмент, інструментальна підготовка, вчитель музики.

Система мистецької освіти в нашій державі й оновлення її змісту неможливі без пошуків нових підходів та більш ефективних методик навчального процесу.

Однією з важливих ділянок в системі підготовки майбутніх учителів музики є інструментальна підготовка, яка передбачає, вивчення додаткового інструмента та його практичне використання в професійній діяльності вчителем музики. Завдання навчальної дисципліни “Додатковий музичний інструмент” полягає в тому, щоб розширити і збагатити інструментальну підготовку студентів музично-педагогічних факультетів, забезпечити їх комплексом теоретичних та практичних знань і умінь, навчити додатково володіти музичним інструментом (у нашому випадку баяном), або іншим, які передбачені програмними вимогами.

Суттєвим внеском у розвиток теоретичної бази сучасної української школи баянного виконавства стали наукові праці М. Давидова, Ю. Бая, Г. Шахова, В. Шарова, В. Самітова, А. Черноіваненко, Д. Кужелева, Є.І ванова, В. Чабанова та інших.

На сьогодні методико-педагогічним основам викладання гри на баяні у вищих мистецьких навчальних закладах присвячена значна кількість наукових праць відомих педагогів-музикантів як В. Бесфамільнов, П. Говорушко, Л. Горенко, О. Денисов, В. Зав’ялов, А. Полетаєв, О. Сурков та інших.

Констатуючи наявність різних напрямів дослідження виконавської підготовки баяністів (історичний, культурологічний, музично-педагогічний тощо) можна відзначити домінування педагогічної тематики, зокрема, висвітлення особливостей музично-педагогічного виховання баяніста-виконавця в класі з основного музичного інструмента. В той же час, поза увагою залишається дослідження особливостей методики викладання гри на баяні в класі додаткового інструмента у студентів мистецьких навчальних закладів.

Натомість, наприклад, питання розвитку методики викладання загального фортепіано як додаткового інструмента, ще в середині минулого століття досліджував Б. Яворський. За його редакцією в 1935 р. вийшла в світ його праця „Методическая хрестоматия по курсу общего фортепиано” (1937 р.) [7]. Трохи пізніше з’явилися ґрунтовні комплексні теоретичні розробки Г. Ципіна “Обучение игры на фортепиано” (1984 р.) [5] та В. Шульгіної “Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано” (1984 р.) [6], які висвітлюють особливості навчання гри на фортепіано майбутніх вчителів музики як додатковому музичному інструменті.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури і зіставлення результатів такого аналізу з потребами практики виявив недостатній стан дослідження специфіки підготовки студентів мистецьких навчальних закладів у класі баяна як додаткового музичного інструмента, оскільки цей важливий аспект в навчанні студентів мистецьких навчальних закладів залишається поза увагою.

Мета статті – окреслити особливості та умотивувати практичну актуальність процесу підготовки майбутніх вчителів музики гри на баяні як додатковому музичному інструменті.

* © Олійник В. Ф., 2012

Мета передбачає виконання таких завдань:

- обґрунтувати особливості вивчення спецкурсу “Додатковий музичний інструмент”;
- розвивати у студентів комплекс музичних здібностей (гармонічний та поліфонічний слух, музичну пам’ять, відчуття ритму, виконавську волю тощо);
- виховувати образне мислення й уяву, розширювати музичний світогляд тощо
- висвітлити методичні настанови, які характерні для процесу початкового навчання студентів гри на баяні як додатковому музичному інструменті.

Багатовекторність кваліфікації вчителя музики (викладач, керівник хорового колективу, акомпаніатор тощо) обумовлює комплексний підхід до його підготовки як фахівця.

Беручи до уваги власний педагогічний досвід, можемо стверджувати, що не всі студенти завжди сумлінно відносяться до опанування навчальної дисципліни “Вивчення додаткового музичного інструмента”. Студенти цього класу, як правило, засвоюють мінімальний обсяг матеріалу, рівень виконавських умінь і навичок володіння інструментом є низьким.

Однією з основних причин такого явища є не зовсім правильна уява про важливість та перспективи практичного використання додаткового інструмента у своїй професійно-педагогічній діяльності, а також недостатній рівень викладання цієї дисципліни у ВНЗ.

На нашу думку, найголовнішим у навчальному процесі є правильний добір викладачем методів та новітніх педагогічних підходів, які можуть оптимально та ефективно забезпечити результативність засвоєння знань, формування умінь та навичок в класі баяна як додаткового музичного інструмента.

На початковому етапі занять педагогу, в першу чергу, необхідно студентам в лекції-бесіді пояснити значимість і перспективи подальшого використання баяна в практичній діяльності майбутнім вчителем музики. У такому випадку варто скористатися словесним методом. Такий метод дає змогу за короткий термін передати значний об’єм інформації, порушити проблемні питання, визначити шляхи її розв’язання, зробити висновки тощо. У бесіді-лекції викладач переконливо та аргументовано роз’яснює студентам важливість систематичних занять в класі баяна, важливість самостійної роботи з інструментом, наводить низку цікавих прикладів його практичного використання. Як правило, після позитивних мотиваційних настанов у студента виникає певний інтерес до цього інструмента. Інколи студент так захоплюється вивченням додаткового інструмента, що надалі у процесі навчання він посідає чи не основне місце. Головною причиною такої феномену є те, що в ранньому віці дитина, прислухаючись до наполегливої поради батьків, не завжди виважено вибирає для себе музичний інструмент. Звісно, цей чинник надалі у розвитку технічних та музичних здібностей дитини відіграє, як правило, негативну роль. Саме з цієї причини студент уже в більш свідомому віці, опановуючи баян в класі додаткового музичного інструмента, може проявити неабиякий інтерес до його опанування.

Один із дослідників цієї проблеми – Ю. Пономарьов [3] наголошує, що тут можна виділити два чинники: вік студента та загальний рівень його музично-теоретичної підготовки, що включає в себе загально-музичну підготовку і рівень підготовки студента з основного музичного інструменту. Обидва ці компоненти, у порівнянні з дітьми-початківцями, мають як свої переваги, так і свої недоліки. Наприклад, перевагою можна вважати те, що загальний музичний розвиток студентів значно вищий від дитячого, а тому в цьому віці на заняттях з додаткового музичного інструмента немає потреби набувати початкові знання з таких дисциплін, як сольфеджіо, теорія та історія музики. На нашу думку, ця обставина з одного боку полегшує початкові кроки під час навчання гри на музичному інструменті, а з іншого – здатна створити певний психологічний бар’єр для серйозного ставлення до баяна. На жаль, ці питання музичної педагогіки на сьогодні ще не отримали свого належного висвітлення.

Як бачимо, важливе значення для нашого дослідження набувають аспекти вікової педагогіки і вікової психології. Особливо актуальними ці питання є на початковому періоді навчання. Аналіз першоджерел з музичної педагогіки дає підставу стверджувати, що на

сьогодні абсолютна більшість методичної літератури з початкового навчання гри на баяні, розглядає лише питання роботи з учнями дитячого віку, де поєднуються вивчення прийомів гри із розвитком музичних і творчих здібностей дитини. Звісно такий досвід у використанні вищими мистецькими навчальними закладами, на нашу думку, відкидати не варто. Адже той педагог, який творчо мислить і досконало володіє методикою початкового навчання дітей, завжди зможе адаптувати її для роботи із студентами-початківцями. У цьому випадку, слухні методичні поради він зберігає незмінними, в інші вносить певні корективи, а від деяких виникає потреба відмовитися.

Розуміння особистісних якостей кожного студента, вміння якомога точніше визначити його музичні здібності, а потім обирати відповідний спосіб їх розвитку, є одним з важливих професійних обов'язків педагога. У цьому напрямку практичної підготовки студента-початківця вирішального значення набуває індивідуальний творчий підхід педагога до вибору методів навчання і музичного розвитку кожного студента з урахуванням рівня його довузівської музично-теоретичної підготовки (дитяча музична школа, педагогічний коледж, коледж культури і мистецтв, музичне училище) та його рівень знань з питань теорії інструментального виконавства.

Щоб сформувати у студента позитивне ставлення до гри на баяні як додаткового музичного інструмента, педагог опирається на його інтелектуальний потенціал. Адже, якщо в процесі опанування музичного інструмента діти в музичній школі, як правило, майже завжди підкорюються вимогам педагога, то студенти мають схильність їх обмірковувати, чинити опір деяким зауваженням і непереконливим рекомендаціям, оскільки в них значно краще розвинене музичне мислення і вони більше підготовлені до свідомого та осмисленого навчання. Маючи вже певний життєвий досвід, студент хоче почути аргументовані вказівки чи зауваження викладача. Для того, щоб навчальна діяльність студентів в класі додаткового інструмента (баян) була успішною, педагог має розвивати позитивну мотивацію навчання, формувати мотиви навчання, викликаючи в них не лише інтерес, але й бажання вчитися. Успіх навчальної діяльності залежить саме від того як вміло педагог формує позитивну мотивацію навчання. Зокрема він:

- вивчає мотиваційну сферу кожного студента;
- враховує інтереси і нахили студента;
- формує нові мотиви, що підвищують інтерес до навчальної діяльності;
- надає студентові шанс проявити себе;
- підтримує успіх студента.

Іншим важливим чинником у формуванні інтересу в студентів до гри на баяні є особистість педагога, його професійне володіння інструментом, неординарний творчий підхід до занять, новітня методика викладання тощо.

Навчання студентів мистецьких факультетів гри на баяні як додатковому музичному інструменті, на нашу думку, є ефективним за умови використання інтегрованого методу в засвоєнні теоретичних і практичних знань з різних навчальних дисциплін (основного музичного інструменту, історії музики, аналізу музичних творів, гармонії, музичної психології тощо). На думку О. Савченко, поєднання навколо теми на уроці відомостей з інших навчальних дисциплін "...сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань" [4, с. 260]. Такий підхід значно розширює уяву студентів про можливості додаткового інструмента та позитивно впливає на ефективність їх інструментальної професійної підготовки.

Отже, спираючись на власний педагогічний досвід та чітке уявлення про перспективи розвитку художньо-технічної майстерності студентів-початківців в класі баяна як додаткового інструмента, необхідно послідовно та систематично розвивати інтереси та смаки студентів, їхні музичні та творчі здібності, формувати погляди, переконання, навички та вміння. Саме з таких

міркувань навчання студентів-початківців в класі додаткового інструмента (баян) передбачає вирішення художньо-технічних завдань:

- освоєння правильної та раціональної аплікатури;
- розвиток та вдосконалення техніки володіння міхом;
- засвоєння основних штрихів та динамічних відтінків;
- розвиток рухливості пальців;
- формування незалежності правої та лівої рук під час гри на музичному інструменті;
- поступове ускладнення технічної підготовки до більш успішного виконання музичних творів [2, с.109].

Звичайно, вдосконалення технічної майстерності баяніста-початківця багато в чому залежать і від певних об'єктивних причин: від його фізичних даних, якості інструмента, часу і умов для самостійного заняття, а ще від навчального репертуару, відбір якого має бути ретельно продуманим педагогом.

Дуже важливо час від часу повторювати пройдений матеріал. Тільки на основі закріплення знань шляхом повторення можна добитись розвитку й формування виконавських навичок студента. Значимість повторення раніше засвоєних п'єс полягає не лише в тому, що студент опрацьовує певний репертуар, але й в тому, що цей художній матеріал при повторенні виконується вже, як правило, значно краще.

Для розвитку творчої ініціативи студента варто запропонувати такий прийом, як вибір твору за його власним бажанням. Якщо запропонований ним твір відповідає рівню підготовки студента на зазначеному етапі навчання, педагог включає його в робочий план, а прагнення студента буде лише добрим стимулом у процесі роботи над ним.

Усі питання, що торкаються з розвитком технічної майстерності студентів у класі додаткового музичного інструмента, можна передбачити лише шляхом старанного планування. Досвідчений педагог, який творчо ставиться до своєї справи, детально планує свою роботу, визначає найбільш правильні шляхи всебічного розвитку баяністів-початківців з метою вдосконалення їх виконавських навичок. Основою такого творчого планування є методичний задум, що передбачає завдання та засоби їх вирішення.

Таким чином, дослідження специфіки та підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх вчителів музики гри на баяні як додатковому музичному інструменті дозволяє нам зробити такі висновки:

1. Формування та вдосконалення технічної майстерності студента-баяніста в класі додаткового музичного інструмента постійно має контролюватися педагогом, бути осмисленим, систематичним, а не стихійним, чи епізодичним.
2. Доцільно створювати умови, які б викликали у студентів природню потребу в оволодінні грою на баяні як додатковому музичному інструменті. Варто зазначити, що навіть при найсумліннішому ставленні до своєї справи з боку педагога учень досягне необхідних результатів, якщо буде працювати самостійно – наполегливо, вдумливо й зосереджено.
3. Ефективність навчального процесу залежить від орієнтації педагога на активну позицію студента. Дуже важливо, щоб студент не тільки вмів самостійно працювати за інструментом, але й любив сам процес роботи над музичним твором.

Лише за таких умов робота педагога в класі баяна як додаткового музичного інструмента буде результативно впливати на загальний музичний розвиток студентів, сприяти їхньому фаховому вдосконаленню.

Список використаних джерел

1. Акимов Ю. Чтение нот с листа: Сб. Баян и баянисты. / Ю. Акимов. – М., 1970. – 111 с.
2. Алексеев І. Викладання гри на баяні. Основи методики: Навч. посіб. для консерваторій та муз.училищ. / І. Алексеев. – К. : Держ. вид-во, 1957. – 144 с.

3. Пономарьов Ю. Специфіка роботи зі студентами мистецьких факультетів у класі додаткового музичного інструмента. // Збірник наукових праць. – К., 2008. – С. 6.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів початкових факультетів. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
5. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение”] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Шульгина В. Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепьяно : Учебн. пособие / В. Д. Шульгина. – К. : КГПИ. 1984. – 135 с.
7. Яворский Б. Л. Методическая хрестоматия по курсу общего фортепиано / Б. Л. Яворский. М. : Музгиз, 1937. – 110 с.

In the article the specific of method of teaching of game is examined on a bayan in the class of additional musical instrument. Importance of such work opens up in preparation of future music master.

Key words: bayan, keyboard, additional musical instrument, instrumental preparation, music master.

УДК [371.13:78]: 785.11.091.2] (091)

Пляченко Т. М.*

З ІСТОРІЇ ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті проаналізовано науково-методичний і практичний досвід оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики, розкрито структуру й зміст оркестрових занять у вищих педагогічних і мистецьких навчальних закладах кінця ХІХ – ХХ століть.

Ключові слова: майбутній учитель музики, оркестрово-ансамблева підготовка, оркестровий клас.

Поява статті зумовлена необхідністю вдосконалення оркестрово-ансамблевої підготовки майбутнього вчителя музики, метою якої є розвиток у студентів навичок ансамблевого виконавства та формування готовності до роботи з музично-інструментальними колективами (професійними, аматорськими, навчальними). Успішність цього процесу залежить не тільки від ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій, але й від використання набутого у цій сфері науково-методичного і практичного досвіду. Тому доцільним ми вважаємо дослідження історичного аспекту оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих педагогічних і мистецьких навчальних закладів.

Всебічний аналіз наукових досліджень показав, що різні аспекти оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики висвітлені у працях вітчизняних науковців і музичних педагогів (Ю. Бай, Б. Брилін, В. Дряпіка, О. Ільченко, Ж. Клименко, В. Кучерук, Н. Кучерук, В. Лабунець, В. Лапченко, В. Лебедев, І. Маринін, В. Овод, О. Олексюк, В. Орлов, Я. Сверлюк, В. Федоришин та інші), а також відображені у навчальних програмах з фахових дисциплін. Проте зміст, форми, методи й засоби оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих навчальних закладів у різні історичні періоди ще не знайшли належного висвітлення в науковій літературі, що й визначило завдання нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати досвід та виявити позитивні тенденції оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих навчальних закладів кінця ХІХ–ХХ століть з метою їх застосування у фаховій підготовці сучасного вчителя музики.

* © Пляченко Т. М., 2012

Зміст оркестрово-ансамблевої підготовки студентів вищих навчальних закладів визначається специфікою фахової діяльності артиста й диригента професійного оркестру або керівника аматорського музично-інструментального колективу. Досвід практичної підготовки таких фахівців знайшов своє відображення у навчальних програмах з дисциплін оркестрового циклу, а також у науково-педагогічній і навчально-методичній літературі.

Система оркестрово-ансамблевого навчання студентів у вітчизняній вищій школі формувалася протягом минулого століття, починаючи з 1920-х років, коли відбувалася реорганізація музичних навчальних закладів і до структури консерваторій були введені нові факультети й відділення, які здійснювали підготовку керівників професійних та аматорських музично-інструментальних колективів.

Основними складовими фахової підготовки оркестрових диригентів у консерваторіях було визначено: 1) формування техніки диригування (диригентський апарат; функції рук диригента; метричні схеми; ауфтакт, затакт; показ вступу і зняття звука; диригентські штрихи; правила тактування фермат і пауз; поліметрія в тактуванні; динаміка в диригуванні; диригування акомпанементу тощо); 2) роботу над партитурою (ознайомлення з твором; теоретичний і виконавський аналіз партитури; структура твору; мелодія, поліфонія, гармонія; звук, динаміка, темп, ритм, агогіка, фактура, штрихи, аплікатура тощо); 3) роботу з оркестром (репетиційна техніка, особливості спілкування з оркестрантами); 4) концертне виконання твору (як творче втілення набутих умінь і навичок; як специфічна форма спілкування виконавців і слухачів) [2].

Як показав ретроспективний аналіз навчальних програм консерваторій середини ХХ століття, формування основних диригентських навичок здійснювалося на заняттях з оркестрового диригування, які проводилися в індивідуальній формі двічі на тиждень по 1 годині. Навчальна програма з фаху за весь період 5-річного навчання була побудована таким чином, щоби студент опанував твори різних стилів різного ступеню складності, а державний іспит став своєрідним вінцем його навчальної роботи в консерваторії. Практичне закріплення набутих навичок оркестрового диригування відбувалося: а) на колективних заняттях з оркестрового класу, безпосередньо пов'язаного з подальшою професійною діяльністю студентів, до складу якого зазвичай увіходили студенти різних курсів; б) у процесі виробничої практики в музичних навчальних закладах і професійних оркестрах [8].

У програмах консерваторій 1940-х рр. було визначено основні завдання оркестрового класу: 1) виховні (опанування студентами високого рівня майстерності оркестрової гри; розширення їхнього музичного світогляду шляхом вивчення кращих зразків симфонічної літератури; виховання творчого ставлення до роботи в оркестрі з максимальним застосуванням виконавської майстерності, набутої у класах з фаху; розвиток артистичності учасника ансамблю, посилення його художньо-творчої уваги й почуття відповідальності за виконуваний твір у процесі концертних виступів); 2) дидактичні (виховання навичок правильного виконання динамічних відтінків; метроритмічне виховання; виховання ансамблевих навичок; формування знань про стильові особливості творів різних композиторів і епох тощо) [8, с. 133-135].

В означених програмах у стислій формі окреслено основні завдання підготовки студентів консерваторії як оркестрових виконавців (артистів оркестру). Однак, ніяких вказівок щодо роботи студентів-диригентів з навчальним оркестровим колективом ми не знаходимо. Як зазначає М. Канерштейн у навчальному посібнику „Питання диригування”, методика репетиційної роботи є одним із найменш досліджених і мало розроблених питань теорії диригентського мистецтва, оскільки є багато різних чинників, які впливають на прийоми роботи з оркестром: умови репетицій та їхня кількість; кваліфікація оркестру; ступінь складності програми; стиль творів, відомі вони оркестрантам, чи виконуються вперше; індивідуальність диригента, особливості його творчого обличчя, досвід тощо [2, с. 135]. На думку педагога-диригента, неможливо дати універсальні рецепти зі складання плану репетицій, тому що неможливо

заздалегідь передбачити питання, які можуть виникнути під час репетицій у живому звучанні оркестру, але в загальних рисах план репетицій зводиться до наступного: 1) програвання твору в цілому; 2) робота над деталями; 3) заключне програвання твору. Послідовність цих основних етапів роботи з оркестром над твором впливає з принципу – від загального до окремого, з наступним поверненням до загального [2, с. 136-137].

Поряд з індивідуальною і колективною формами навчальної роботи студентів практикувалося й групове диригентсько-оркестрове навчання, яке в основному здійснювалося в межах індивідуальних занять. Така форма роботи на початковому етапі диригентського навчання застосовувалась і в підготовці хормейстерів у вищих музичних і педагогічних навчальних закладах. Доводячи її переваги, К. Ольхов вважає, що диригуючи навіть двома виконавцями, студент може легко перевірити ступінь виразності своїх жестів, відчутти ефект присутності хору в класі, що має велике психологічне значення і допомагає студентам виховувати необхідні для диригента вольові й артистичні навички.

Слід зазначити, що групова форма роботи зі студентами вже застосовувалась в кінці XIX – на початку XX століть у Московському Синодальному училищі на заняттях дисципліни „Диригування і сумісна гра” [9, с. 48], у процесі яких студенти набували практичних навичок хорового й інструментального диригування, вчилися працювати з партитурами, опановували різноманітні диригентські методи і прийоми, а також мали можливість тут же закріпити їх у роботі з навчальним струнним ансамблем, виконуючи хорові й камерно-інструментальні твори.

У цілому професійна підготовка вчителів музики кінця XIX – початку XX століть була орієнтована на вокально-хорову роботу, оскільки цей вид діяльності був домінуючим у загальноосвітніх навчальних закладах означеного періоду.

Такі тенденції простежуються і в навчанні майбутніх учителів музики в консерваторіях 30-х – 40-х рр. XX століття. Аналіз навчальних планів і програм музично-педагогічного факультету Московської державної консерваторії (який функціонував у 1933–1943 рр. і став родоначальником нинішніх музично-педагогічних факультетів та відділень педагогічних університетів) засвідчив, що музично-інструментальна підготовка студентів за спеціальністю „Дитяче музичне виховання” здійснювалася на заняттях спеціального фортепіано (по 48 год. на рік для студентів I–V курсів), камерного ансамблю (по 24 год. на рік для студентів III–V курсів), концертмейстерського класу (по 72 год. на рік для студентів III–IV курсів), інструментування (по 96 год. на рік для студентів III курсу). Вивчення студентами масових музичних інструментів (народних, духових) входило до програми з методики позашкільної роботи (по 24 год. на рік для студентів III, V курсів) [11]. Проте, такі дисципліни, як оркестровий клас і методика роботи з оркестром у навчальних планах музично-педагогічного факультету консерваторії цього періоду відсутні.

Таким чином, можемо стверджувати, що повноцінна оркестрово-ансамблева підготовка музичних педагогів середини XX століття здійснювалася лише на оркестрових факультетах консерваторій.

Зміст фахової підготовки керівника аматорського оркестру у вищих навчальних закладах культури визначається специфікою його роботи, яка значною мірою відрізняється від роботи диригента професійного оркестру чи ансамблю. Основою організації аматорського колективу є добровільне бажання та спільність інтересів його учасників – людей різного віку, різних професій, які прийшли у колектив з метою розширити свій світогляд, долучитися до музичного мистецтва, опанувати гру на музичному інструменті тощо. Як зазначає А. Каргін, самодіяльний оркестр – це художній колектив, якому належить виховувати засобами мистецтва, насамперед, самих учасників [3].

Тому викладачі вузів культури кінця XX століття у підготовці студентів до виробничої практики акцентують увагу на тому, що керівник аматорського оркестру має володіти всіма професійними якостями диригента, а також уміти: здійснювати підготовку виконавців –

музикантів оркестру і солістів в процесі індивідуальних, групових, музично-теоретичних занять; знаходити резерви поповнення колективу; виховувати музикантів, формувати в них громадянські й морально-етичні якості; підтримувати в аматорів інтерес до занять; готувати приміщення до занять; настроювати інструменти оркестру; формувати репертуар; здійснювати інструментування, переписувати партитури й оркестрові партії; піклуватися про забезпечення колективу новими інструментами, костюмами та іншим необхідним майном; слідкувати за їхнім збереженням і ремонтом, оскільки керівник є матеріально відповідальною особою; організовувати концертні виступи, екскурсії, творчі вечори тощо; брати участь у різноманітних культурно-освітніх заходах [4, с. 76].

У підготовці майбутнього керівника самодіяльного оркестру до репетиційного процесу дослідники вважають важливим формування трьох основних груп навичок: 1) конструктивних (самостійна робота з фаховою і методичною літературою; самостійний добір репертуару з урахуванням поставлених завдань та умов роботи колективу; самостійна підготовка нотного матеріалу до репетиції; самостійний аналіз партитури; самостійна робота над анотацією твору); 2) організаторських (вирішення питань технічного плану; організація навчально-творчої і виховної роботи в самодіяльному колективі); 3) комунікативних (встановлення педагогічно доцільних взаємин з учасниками оркестру; уміння чітко й переконливо висловлювати свої вимоги тощо) [12, с. 84-85].

Формування у студентів ВНЗ культури означених навичок здійснюється на заняттях фахових дисциплін і передбачає дотримання певних психолого-педагогічних умов, до яких В. Савін відносить: 1) диференційований підхід до різних категорій студентів; 2) виявлення й облік мотивів навчання студентів на оркестровому відділенні вузів культури та формування нових мотивів; 3) максимальне наближення аудиторних занять до реальних умов майбутньої практичної діяльності; 4) залучення студентів до науково-дослідної роботи; 5) створення керованої системи, яка б регламентувала процес формування навичок самостійної підготовки студентів [12, с. 85-87].

Ці положення є актуальними для організації оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики. Аналіз навчальних програм для вищих закладів освіти 70-х – 90-х рр. ХХ століття показав, що підготовка студентів музично-педагогічної спеціальності до роботи з музично-інструментальними колективами в основному здійснювалася на заняттях оркестрового класу.

В одній із перших програм з цієї дисципліни 1974 р. (укладач Ю. Юровецький [10]) у загальних рисах сформульовано навчальні вимоги до студентів та завдання педагога (без визначення відведеного на цей предмет навчального часу). Наведений у програмі орієнтовний репертуар навчального оркестру представлений лише творами вітчизняних і зарубіжних композиторів для симфонічного та струнного оркестру, у той час, коли найбільш розповсюдженими на музично-педагогічних факультетах були оркестри народних інструментів, менше – духові, камерні і симфонічні. Деякі методичні вказівки стосовно роботи з оркестровими колективами знаходимо у навчальних програмах з методики викладання диригування. У програмі 1975 р. (укладач В. Овод [7]) визначено навчальні й залікові вимоги до студентів, наведено орієнтовний розподіл годин за основними темами навчального курсу та список рекомендованої літератури. Більш глибоко розкрито зміст цієї дисципліни у програмі 1973 р. (укладач Г. Сагайдак [13]), в якій наведено тематику курсових робіт і методичні вказівки щодо їх виконання. Лише дві з наведених тем присвячені диригентсько-оркестровій підготовці студентів – методика викладання оркестрового диригування; робота диригента з оркестром [13, с. 40-43], в яких висвітлено зміст підготовки студентів до роботи з оркестром, але не відображені специфічні для роботи керівника дитячого музичного колективу аспекти.

На основі аналізу означених навчальних програм ми дійшли висновку, що основна підготовка майбутніх учителів музики до роботи з оркестровим колективом здійснюється

на заняттях оркестрового класу, які традиційно проводяться двічі на тиждень (по 2 години) і передбачають також індивідуальну підготовку студентів з опанування навичок гри на оркестрових інструментах.

На науковому рівні основні завдання цього виду фахової підготовки майбутніх учителів музики в 1980 р. сформулював О. Ільченко [1]. Зокрема, він визначив роль оркестрового класу як навчальної дисципліни в системі музично-педагогічної освіти, розробив зміст навчання в оркестровому класі (структура занять, основні види роботи), виявив специфіку поєднання індивідуального й колективного навчання, визначив систему навчальних завдань, спрямованих на формування в студентів музично-виконавських якостей тощо. Водночас, у дослідженні О. Ільченка основний акцент у підготовці студентів в оркестровому класі наголошується на формуванні навичок гри на оркестрових інструментах та ансамблевих умінь, на розвиток інтерпретаційно-творчих якостей і здібностей. Однак, конкретних вказівок щодо засвоєння студентами методів роботи з музично-інструментальними колективами у цьому дослідженні ми не знайшли.

У цьому контексті заслуговує на увагу програма з оркестрового класу Ю. Бая та В. Овода, (1992 р.), в якій окреслено основні завдання цього навчального курсу: 1) виховання в студентів професійних умінь і навичок гри в оркестрі; 2) управління оркестровим колективом на основі оволодіння методами роботи з оркестром, дидактичними принципами і знаннями психофізіології виконавства на оркестрових інструментах; 3) розвиток у студентів музичного слуху, музичної та емоційної пам'яті, музичного мислення, артистизму; 4) формування в студентів системи знань, умінь і навичок, які забезпечують можливість творчо здійснювати оркестрову роботу в загальноосвітній школі (володіння інструментарієм народного оркестру; способи спілкування з оркестром; методи осягнення оркестрового твору та його інтерпретації; вибір і накопичення репертуару для роботи з дитячими оркестрами) [6, с. 3].

Характерним для сучасної системи оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики є те, що до варіативної частини навчальних планів багатьох педагогічних університетів та інститутів мистецтв введено курс „Оркестрове диригування”. Разом з тим, на сьогоднішній день з цієї дисципліни для студентів педагогічних ВНЗ опубліковано не так багато навчальних програм (Н. Кучерук, „Оркестрове диригування”, 2005 р.; П. Шиманський, Н. Кучерук, „Основи диригування”, 2007 р.). Їх ґрунтовний аналіз дає змогу встановити термін індивідуальної диригентсько-оркестрової підготовки студентів та обсяг навчального часу в різних ВНЗ (по 1 годині на тиждень для студентів IV, або II – IV, або III – IV курсів), а також визначити основні аспекти диригентсько-оркестрової підготовки майбутніх учителів музики – специфіку, мету і завдання підготовки студента-диригента як керівника оркестрового колективу, навчальні вимоги до студента і зміст аудиторних індивідуальних занять, орієнтовний репертуар і рекомендовану літературу для самостійної роботи студентів [5].

Однак, в опрацьованих нами програмах з оркестрового диригування, як і в багатьох програмах з оркестрових дисциплін для студентів ВНЗ культури (О. Гончаров, 2005 р.; Ю. Лошков, 2005 р.; В. Откидач, 2005 р.), не визначено функціональне призначення репертуарних творів. Лише в деяких програмах („Клас ансамблю”, 2003 р., укладач А. Гладких) ми знаходимо чіткий розподіл навчального репертуару за роками навчання, типами й видами оркестрів та ансамблів, вказівки автора щодо рівня виконання творів, їхнього навчального призначення, жанрової різноманітності, складу виконавців (ансамблі духових інструментів, естрадні ансамблі, струнно-смічкові тощо). Таких вимог слід дотримуватись і в розробленні навчальних програм для студентів педагогічних університетів, що сприятиме ефективній організації оркестрово-ансамблевого навчання студентів відповідно до змісту й специфіки діяльності керівника навчального або аматорського учнівського музично-інструментального колективу.

Отже, аналіз науково-методичного і практичного досвіду оркестрово-ансамблевої підготовки майбутніх учителів музики дає змогу спроектувати способи вдосконалення цього процесу, які ми вбачаємо в розробленні нових навчальних програм та організації навчання в оркестровому класі, відповідно до специфіки фахової діяльності вчителя музики як керівника учнівського музично-інструментального колективу.

Список використаних джерел

1. Ильченко А. А. Повышение эффективности обучения студентов музыкально-педагогических факультетов пединститут в оркестровом классе : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. А. Ильченко. – К., 1980. – 22 с.
2. Канерштейн М. М. Вопросы дирижирования : учеб. пособие [для музыкальных вузов] / М. М. Канерштейн. – М. : Музыка, 1972. – 253 с.
3. Каргин А. С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе / А. С. Каргин. – М. : Просвещение, 1984. – 224 с.
4. Лебецкий Л. М. Производственная практика как возможность реализации творческих способностей студентов / Л. М. Лебецкий // Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплин оркестрового цикла : сб. науч. трудов ЛГИК им. Н. К. Крупской. – Л. : ЛГИК, 1985. – Т. 99. – С. 73-80.
5. Основи диригування : робоча навч. прогр. [для студ. напрям 6.020204 „Музичне мистецтво” освітньо-кваліф. рівня „бакалавр”] / уклад. П. Й. Шиманський, Н. П. Кучерук. – Луцьк : Вежа, 2007. – 17 с.
6. Програми педагогічних інститутів. Оркестровий клас : програма [для студентів музично-педагогічних факультетів] / уклад. Ю. М. Бай, В. М. Овод. – К. : РНМК Міністерства України, 1992. – 20 с.
7. Програми педагогічних інститутів. Основи методики викладання диригування [для музично-педагогічних факультетів] / уклад. В. М. Овод. – К., 1975. – 20 с.
8. Программа оркестрового класса // Программы специальных дисциплин оркестрового факультета консерваторий. – М. ; Л., 1946. – С. 133-139.
9. Программы Московского Синодального Училища церковного пения. – М., 1911. – Ч. I. – 90 с.
10. Программы педагогических институтов. Оркестровый класс [для специальности 2119 „Музыка и пение”] / сост. Ю. М. Юровецкий. – М. : Просвещение, 1974. – 8 с.
11. Російський державний архів літератури і мистецтва в м. Москва. Фонд 658 – Московська державна консерваторія: Оп. 14, спр. 803. – 19 арк.; Оп. 14, спр. 805. – 20 арк.; Оп. 18, спр. 908. – 105 арк.
12. Савин В.В. О воспитании навыков самостоятельной подготовки к репетиционному периоду производственной практики студентов / В. В. Савин // Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения дисциплин оркестрового цикла : сб. науч. трудов ЛГИК им. Н. К. Крупской. – Л. : ЛГИК, 1985. – Т. 99. – С. 81-91.
13. Сагайдак Г.М. Методика викладання диригування : тематика курсових робіт і методичні вказівки до їх виконання (спеціальність „Музика і співи”) / Г. М. Сагайдак. – К. : Музична Україна, 1973. – 63 с.

Scientifically-methodical and practical experience of orchestral-band preparation of future music teachers is analysed in the article, a structure and maintenance of orchestral employments is exposed in higher pedagogical and artistic educational establishments of end of XIX – XX ages.

Key words: future music teacher, orchestral-band preparation, orchestral class.

УДК [75.056:005.412]-029:9(045)

Путішина Л. О.*

РОЗВИТОК ЖАНРУ МІНІАТЮРИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто передумови виникнення жанру мініатюри у мистецтві музики. Проаналізовано історичні аспекти розвитку жанру.

Ключові слова: жанр мініатюри, фортепіанна творчість, романтична мініатюра, художній образ.

У сучасній теорії музичних жанрів п'єси малої форми уособлені одним жанровим ім'ям – “мініатюра”. В музичному мистецтві цей жанр має свої специфічні закони організації художнього цілого, що розкривають мініатюру як своєрідний спосіб відображення “картини світу” крізь призму авторського “Я”. Цей жанр концентрує в собі особливості епохи, світобачення автора, для якого притаманні характерні риси стильового відтворення образів, саме тому має особливу педагогічну вагу у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Для кращого розуміння жанрової специфіки мініатюри, її педагогічного потенціалу, майбутнім учителям необхідно чітко орієнтуватись не лише в особливостях формотворення жанру, але й мати уявлення про її розвиток в історичному контексті.

Відомості щодо виникнення жанру мініатюри представлені в наукових працях К. Зенкіна, Є. Назайкінського, Н. Рябухи, В. Цукермана, однак історичний розвиток у педагогічному аспекті досліджено недостатньо.

Метою статті є висвітлення історичних передумов виникнення жанру мініатюри, розкриття її педагогічного потенціалу та здійснення детального її огляду в історичній динаміці розвитку.

Еволюція жанру фортепіанної мініатюри проходила у кілька етапів, пов'язаних з важливими аспектами його побутування і функціонування.

Зародження цього жанру відбувалось у середовищі західноєвропейської культури у тісному зв'язку з розвитком світського напрямку в мистецтві, а саме – з розвитком камерно-інструментальної музики XVI-XVII ст. Історична ретроспектива жанру в музичній культурі в цілому засвідчує, що мініатюра, починаючи з XVI ст. і закінчуючи XVIII ст., ґрунтується на системному принципі моделювання дійсності. За цей “дородовий період» (визначення К. Зенкіна) жанр мініатюри пройшов значний шлях, що підготував виникнення романтичної моделі жанру, нового за змістом та способом організації музичного матеріалу [5, с. 60].

Перші приклади інструментальних мініатюр з'являються у XVI – XVII ст. у творчості англійських вірджиналістів В. Берда, Дж. Булля, Д. Блоуа, Г. Персела. Це п'єси, здебільшого з пісенно-танцювальною основою, серед яких переважають інструментальні обробки побутових наспівів та танців з опорою на англійський фольклор, та призначаються для камерного музикування.

У XVII - XVIII ст. виникають стародавні рондо і п'єси у творчості французьких клавесиністів Ж. Рамо, Ф. Куперена, Ф. Дандріє, Л. Дакена, Ж. Шамбон'єра, у втіленні музичного образу яких велика роль належить зоровим уявленням, їхньому опису, звукообразальності. Для фактури п'єс цих композиторів характерні національні риси, що суттєво відрізняє їх від п'єс англійських вірджиналістів: фігурації, широко вживані у англійців, зустрічаються тут досить рідко, поліфонія теж спрощена, порівняно з англійською музикою, а головна увага звернена на мелодію. У творчості французьких клавесиністів вже починає втрачати своє ужиткове призначення танець і, зберігаючи жанрові ознаки метру, темпу та характеру, стає виразником більш індивідуалізованого, ліричного змісту. Так, алеманда XII ст. позбавляється колишньої танцювальності і стає подібною до споглядальної прелюдії.

* © Путішина Л. О., 2012

У цей період відбувається зародження мініатюри як естетичного принципу у музичному мистецтві, який тісно переплітався з існуючою на той час естетикою “рококо”. Рококо (від фр. “gossaille” – мушля) – це легкий, оздоблений стиль, який відповідає потребам світського життя. Його основними принципами були галантність і вишуканість поведінки, що, у свою чергу, відбилося в постійній стилізації жестів, великій ролі балету. В мистецтві з’являється витонченість та філігранність художніх засобів, тяжіння до мініатюрності, вишуканості форм тощо. У музиці він знайшов вияв, у першу чергу, в надмірному застосуванні різноманітної мелізматики й орнаментики, що прикрашали музичний текст, а також у витонченості та філігранності фактури, у заокругленні мелодійних фраз.

Генезис жанру мініатюри тісно переплетений з розвитком “первинних музичних жанрів” (термін В. А. Цукермана). Насамперед це пісенні й танцювальні жанри зі спадщини народної музики, що мала великий вплив як на мініатюру, так і на всі види та жанри музичного мистецтва. Серед таких жанрів особливої популярності набули павани, алеманди, куранти, жиги, гальярди та інші, на основі яких створювалися невеликі інструментальні п’єси, призначені для домашнього музикування або в невеликому колі любителів і аматорів музики. Деякі композитори об’єднували такі мініатюри в сюїтні цикли (наприклад, старовинні сюїти Ж. Шамбоньера, Ф. Куперена). [5, с. 60-61].

У творчості Ф. Куперена серед п’єс різного типу більшість мають програмні назви, у яких подається характеристика психологічних портретів (“Проворна”, “Старі сеньйори”, “Молоді сеньйори”), психічних станів душі (“Відчай”, “Стомленість”), а також пейзажні картини (“Тростинки”, “Метелики”) та інші. Музика рококо вирізняється своїм зовнішньоописовим та звукообразним характером (“звукова імітація”), що стає “властивістю художнього образу” [4]. Незважаючи на це, п’єси Ф. Куперена серед інших камерно-інструментальних творів набувають певної художньої цінності

Особливу увагу композитори XVIII ст. приділяють танцювальним жанрам, і це не випадково, бо певні танцювальні рухи асоціюються у свідомості композиторів з виразними відчуттями, рухами, жестами. М. Друскін з цього приводу висловлює думку, що на перший план у змісті старовинних танцювальних п’єс виходять не технічні завдання, а поняття “характеру руху”, або відчуття “душевного руху” [2, с. 75].

У музиці епохи бароко, особливо у творчості Г. Генделя і Й. Баха, жанр мініатюри набуває другорядного значення. Це зумовлено тим, що світська музика упродовж тривалого часу обмежувалася церковною догматикою, що не могло не позначитися на становленні світських жанрів, зокрема й жанру фортепіанної мініатюри. Тому в клавірній музиці помічається вплив органної музичної культури з опорою на поліфонічні прийоми письма, що не є властивим для художнього простору мініатюри. Це, у свою чергу, суперечить принципу мініатюри, оскільки поліфонічні засоби зумовлюють масштабні-тематичні структури в музичному творі, але зразки поліфонічних мініатюр ми знаходимо у творчості Й. Баха.

Для музики Г. Генделя та Й. Баха є характерним вираження емоційного стану крізь призму суспільного, загальнолюдського, а не індивідуального відображення суб’єктивного, тому мініатюризм як спосіб самовираження через сферу ліричних переживань стає невластивим для музики бароко.

Творчість Й. Баха, на противагу світській традиції французького напрямку бароко, належить до сфери духовного мистецтва, до релігійної тематики як відбиток церковно-культурних традицій. Йому є близьким стани самозаглибленого роздуму, музичне відтворення яких дозволило досягти нечуваного доти в музиці психологізму. Пізніше саме цей психологізм привабив романтиків XIX ст., які побачили у Бахові споріднену душу, подібного до них індивідуаліста. Однак між Й. Бахом і романтичними музикантами є істотна різниця: його лірика – не сповідально вихлюпнуті емоції, а скоріше розповідь, або навіть проповідь, що звернена до людей,

в якій самий найяскравіший емоційний вияв є завжди свідомо впорядкованим, розумним, підпорядкованим внутрішній самодисципліні. У його творчій спадщині зустрічається багато яскравих прикладів клавірної мініатюри, створених композитором з педагогічною метою, що творять першу систематичну школу педагогічного репертуару для навчання на клавирі. Так, наприклад, його 20 маленьких прелюдій, 15 дво- та 15 триголосних інвенцій – це поліфонічні п'єси, які, з одного боку, можна віднести до мініатюри, але поліфонічний музичний розвиток, що ґрунтується на принципі наскрізного розвитку однієї теми, прагне до монументальних рис органного мислення композитора.

У XVIII ст. в епоху класицизму жанр мініатюри поступається таким синтетичним жанрам, як опера, симфонія, концерт залишаючись поза творчими вподобаннями композиторів. Незважаючи на те, що в музичний побут починало входити фортепіано, яке поступово витіснило клавесин та клавикорд і давало нові можливості для експериментування, зацікавленість мініатюрою у творчості віденських класиків Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена втрачається і набуває другорядного значення. Клавирна мініатюра у них існує як побутовий жанр, призначений для домашнього музикування, представлений цілкомито прикладною, головним чином, танцювальною музикою. Але, незважаючи на це, саме епоху Й. Гайдна та В. Моцарта, за висловом К. Зенкіна, прийнято вважати “дородовим етапом” в історичному розвитку мініатюри, а її засновником, який перший з композиторів певною мірою розкрив можливості мініатюри для своїх послідовників став Л. Бетховен [3, с. 20]. Про віднесеність до жанру мініатюри вказує також і назва п'єс – “Багателі”, що в перекладі з французької означає дрібничка, але які є завершеними мініатюрами, визначними своєю непосредньою красою та виразністю.

Загалом ерою мініатюри цілком можна вважати XIX ст., оскільки саме композитори-романтики створили нову естетику мініатюризму, засновану за принципом “одно миттевості” відображення всієї повноти буття. У романтиків мініатюра виступає як системний принцип моделювання світу, як особливий художній рід творчості. Доречно пригадати хоча б фортепіанну творчість Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Шопена, Ф. Ліста.

Найхарактернішим зразком жанрового інваріанта мініатюри в контексті культури XIX ст. є прелюдія та близькі їй “жанри-супутники” (наприклад, експромт, музичний момент). Музична мініатюра в XIX ст. досягла свого розквіту. Саме композитори-романтики надали мініатюрі значення специфічного жанру, що пов'язаний з внутрішнім світом людини.

Принцип мініатюри як засобу творчості яскраво відображає сутність романтизму. Саме в романтичному мистецтві, зміст якого зосереджений на розкритті внутрішніх переживань людини з відповідним переважанням емоційно-суб'єктивних елементів, особливої душевності, мініатюра знайшла адекватне вираження. Яскраво ілюструє цю сутність художній принцип романтичної мініатюри, що ґрунтується на одномиттевості раптово виниклого почуття (“музичний момент”, “експромт”, “ескіз”).

В епоху романтизму відбулося переосмислення художньої суті вже доволі поширених жанрів малої форми. Наприклад, жанр прелюдії, який був тісно пов'язаний із побутовою музикою і виконувався як невеликий музичний вступ до великого твору, в романтичному мистецтві зазнав суттєвих змін і перетворився в особливу форму лірико-філософського висловлювання. Ф. Шопен був одним із перших композиторів-романтиків, який зумів суттєво поглибити естетичний ракурс жанру, тобто психологізувати, розвинути художньо-образний світ мініатюри, співзвучний зі світовідчуженням романтизму. Отже, прелюдія, що існувала у виконавській практиці XVII-XVIII ст. як інструментальна п'єса імпровізаційного характеру, вийшла за межі побутової музики, тобто змінила сферу свого побутування, що, у свою чергу, суттєво вплинуло і на внутрішню структуру жанру.

Причиною бурхливого розвитку жанру мініатюри стало нове романтичне світовідчуття, засноване на бажанні показати складний внутрішній світ ліричного героя, становлення та боротьбу його протилежних почуттів, утілення нюансів людських переживань,

унаслідок чого зміст твору суб'єктивізується, тобто розкривається через призму “авторської свідомості”.

Це стосується як інструментальної мініатюри, так і вокальної, а також мініатюри в інших видах мистецтва, наприклад у поезії чи живописі. Романтизм синтезує і зближує всі види мистецтва, художній твір стає синтетичним явищем за художнім задумом, але різноманітним за формами та засобами вираження [6, с. 5].

Фортепіанна мініатюра у творчості композиторів-романтиків долучається до сфери професійного, “високого” мистецтва, втрачаючи побутово-прикладний характер функціонування. Не останню роль у цьому відіграє й розквіт фортепіанного мистецтва. Композитори вперше змогли відчутти потенційні можливості фортепіано, які поєднують в собі властивості як камерного інструмента, так і концертного, здатного до втілення оркестрового звучання. Отже, “подвійна природа” фортепіано відкриває нові можливості жанру, пов'язані з двома напрямками: п'єси лірико-суб'єктивного, інтимного змісту та концертні п'єси віртуозного характеру.

Зародження першого напрямку романтичної мініатюри пов'язане з такими іменами, як Д. Фільд, котрий створив перші ноктюрни для фортепіано, і Я. Воржишек, який написав перші експромти. Продовжувачами першого типу мініатюри в романтичному мистецтві були Ф. Мендельсон, Ф. Шуберт. Інший напрям, заснований К. Вебером, спрямований на розширення і перетворення мініатюри в концертний жанр. Однак, його фортепіанні твори, такі як “Запрошення до танцю”, “Блискуче рондо”, “Momento cariccioso” і два полонези, не можна віднести до жанру мініатюри. Це перші приклади концертних п'єс, які набули подальшого розвитку у творчості Ф. Шопена, Р. Шумана, Ф. Ліста [5, с. 64].

Кожний різновид романтичної мініатюри яскраво індивідуалізований і зазнає впливу національного стилю. Романтики значно розширили сферу національних жанрів, зробивши їх надбанням професійного мистецтва. Так, особливих змін набула сфера танцювальної музики. Такі жанри, як екосез, полонез, мазурка, перетворились з побутових танців на справжні витвори мистецтва завдяки внесенню багатой образної палітри, витонченого ліризму, поетичності, насиченню літературною програмністю. Отже, романтики “опоетизували” і таким чином розширили танцювальну сферу. Ф. Шуберт особливо часто звертався до жанру вальсу, в якому нарівні з екосезами, лендлерами передавав тонкі почуття, тяжіючи до психологізації змісту (наприклад, “Сентиментальні вальси” ор. 30). Це, у свою чергу, стало основою для естетизації та поетизації фортепіанної мініатюри.

Окрім танцювальної стихії, композиторів приваблювали і пісенні жанри, що також мали глибоке образно-асоціативне значення. Так, Ф. Мендельсон є засновником нового жанру мініатюри – “пісні без слів”. Він написав вісім зошитів п'єс у цьому жанрі, кожна з яких вирізняється за змістом, програмним напрямом, що втілює всю сферу художньої образності творчості композитора, проникнутої пейзажним романтизмом, опорою на німецький народно-пісенний фольклор. Застосовування романтиками національних жанрів продиктоване бажанням відобразити в музиці народний характер і місцевий колорит. Природним для романтиків було об'єднання мініатюр у цикли. Але при цьому вони керувались не принципом контрастного зіставлення, як це спостерігалось в стародавніх сюїтах, а намагалися відобразити весь художній світ в його калейдоскопічності, зміні ситуацій та мінливості настроїв і відчуттів, що постають у свідомості автора не роздрібно, а навпаки, в різноманітних зв'язках і переплетіннях.

Д. Житомирський виокремлює у творчості Р. Шумана перші приклади саме програмних фортепіанних циклів мініатюр, об'єднаних однією ідеєю або темою: варіаційні цикли (“Симфонічні етюди”, “Танці Давидсбюндлерів” ор. 6), сюїти наскрізної побудови (“Метелики” ор. 2, “Карнавал” ор. 9), “Дитячі сцени” ор.15, “Лісові сцени” ор. 82 [5, с. 65].

У творчості Ф. Шопена фортепіанна мініатюра, спектр якої дуже різноманітний (полонези, мазурки, вальси, ноктюрни, прелюдії, етюди), утворює систему, що відображає характерні аспекти жанру в художній культурі як специфічне явище зі своїми особливостями організації художнього світу. Таким чином, у творчості композиторів-романтиків відбувся етап історичного становлення мініатюри як жанру, специфічного феномену в музичній культурі. Узагальнюючи усі попередні шляхи опанування цих видів творчості, мініатюра набула свого нового значення – концептуальне відображення в камерному часопросторі різних аспектів буття людини.

У мистецтві ХХ ст. жанр мініатюри набуває ще більшого значення: у першій половині століття – у зв'язку з новими техніками письма (А. Шенберг, А. Веберн) та загальними тенденціями до сконцентрованості і стислості музичного висловлювання; у другій половині відбувається загальний процес камернізації музичних жанрів і форм, зростання ролі особистості митця і спрямованості на раціоналізацію та вияв інтелектуального світу людини в музичній творчості. Все це впливало на розвиток мініатюри як жанру і як принципу художнього мислення.

ХХ століття у пошуку нових шляхів художнього вираження надає мініатюрі більш розвинений спектр тематики: на першому місці – експресивність, інтелектуалізм, метафоричність, філософська насиченість. Це зумовило появу нови принципів мислення, структуралізм і техніцизм, що мали великий вплив і на жанр мініатюри. Намітилася тенденція до мініатюризації, камернізації письма і, як результат – мініатюризм стає методом сучасного композиторського мислення.

Таким чином, жанр фортепіанної мініатюри, що має свій “художньо-генетичний код” (М. Арановський), зумовлений як зовнішніми, так і внутрішніми факторами: соціокультурною детермінованістю і структурно-семантичними принципами організації художнього цілого.

Фортепіанна мініатюра пройшла складний історичний шлях від зародження у ХVІ ст., де носила прикладний, побутовий характер, до бурхливого розквіту у ХІХ-ХХ ст., та, увібравши в себе досвід попередніх століть та естетично збагачуючись, виявилась енциклопедією жанрово-стильових моделей музичної культури різних епох і напрямів та набула самостійного, високохудожнього значення.

Отже, вивчення фортепіанних мініатюр різноманітних жанрово-стильових різновидів, та практичне їх використання у навчальній діяльності має неабиякий педагогічний потенціал і відкриває широкий простір для подальшого вивчення у сфері музичної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Арановский М. Музыкальный текст. Структура и свойства / М. Арановский. – М., 1998. – 343 с.
2. Друскин М. Клавирная музыка / М. Друскин. – Л.: ГМИ, 1960. – 284 с.
3. Зенкин К. Фортепианная миниатюра Шопена: монография / К. Зенкин. – М. : Изд-во. Москов. Гос. Консерватории им. П. И. Чайковского, 1995. – 152 с.
4. Нестьева М. Творчество Валентина Сильвестрова / М. Нестьева // Композиторы союзных республик. – М. : Сов. Композитор, 1983. – Вып. 4. – С.79-121.
5. Рябуха Н. О. Українська фортепіанна мініатюра як об'єкт виконавської інтерпретації: навчальний посібник / Н. О. Рябуха. Харк. держ. акад. культури. – Х. : Вид-во Бровін О. В., 2010. – 258 с.
6. Соллертинский И. романтизм, его общая и музыкальная эстетика / И. Соллертинский. – М. : ГМИ, 1962. – 48 с.

Pre-conditions appearance of genre of miniature in the art of music was considered in the article. The historical aspects of development of genre were analysed.

Key words: genre of miniature, piano creation, romantic miniature, image.

УДК 377.378(477.61/65):37“312”

Радченко Ю. Л.*

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається питання професійної підготовки вчителя на Катеринославщині в першій половині XIX – початку XX ст. Окреслюються можливості використання історичного досвіду в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, педагогічна майстерність, творчі здібності, педагогічна практика.

Підвищення вимог соціального замовлення до кваліфікації випускника вищої школи, зокрема педагогічної, зумовлюють необхідність упровадження змісту та технологій навчання, зорієнтованих на результат. Проте головною вадою професійної компетентності саме вчительських кадрів сучасних педагогічних ВНЗ, які переорієнтовуються на модель класичного університету, є брак фахової майстерності й невинуватене запозичення шкільних або університетських підходів при формуванні змісту та обранні методів навчання [1, с. 230].

Національна вища педагогічна школа може забезпечити більш якісну професійну підготовку вчителів, використовуючи національно-історичні здобутки, зокрема спираючись на науково-педагогічні, методично-практичні надбання з формування педагогічної майстерності студентів закладами освіти Катеринославщини в першій половині XIX – на початку XX ст.

Вивченню історії народної освіти Катеринославщини присвячені праці Л. Лихачової, Г. Швидько, О. Білецького, Л. Прокопенка, В. Мітлицької, В. Лазебник, Т. Сидорової, Т. Липовської, В. Мирончука, І. Важинського, С. Фатальчука, освіти Донеччини, одного з регіонів Катеринославської губернії – Г. Лях, Т. Боевої, Т. Кіряєвої.

Водночас цілісний історико-педагогічний аналіз професійної підготовки вчителя в педагогічних закладах освіти Катеринославщини XIX – початку XX ст. не здійснювався.

Мета статті – ознайомлення з досвідом професійної підготовки вчителя та розвитку його творчих здібностей на Катеринославщині в першій половині XIX – початку XX ст. і з'ясування можливості використання цього історичного досвіду в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти.

Проведене дослідження свідчить, що столітній досвід середніх закладів освіти Катеринославщини визначив орієнтир переходу цих закладів від класичного типу до вузькоспеціалізованого, зумовлений потребою в професійній підготовці вчителів краю, що спонукало, з часом, до відкриття вчительських шкіл, семінарій, курсів, педагогічного університету і формування фахової майстерності майбутніх освітян, здатності здійснювати педагогічну взаємодію.

Слід зазначити, що в педагогічних закладах освіти Катеринославщини означеного періоду, не дивлячись на наявність офіційних планів та програм, припускалась можливість творчого підходу до змісту процесу професійної підготовки вчителів та його зміни на розсуд кожного окремого закладу.

Ще на початку XIX ст. діячі освіти Катеринославщини вважали за доцільне в стінах навчального закладу розвивати творчі здібності студентів залежно від їхніх уподобань

* © Радченко Ю. Л., 2012

вчили: грати на музичних інструментах, малювати, танцювати, фехтувати, театральному мистецтву. Всі студенти могли спробувати себе в кожній з означених діяльностей та обрати для себе те заняття, до якого він має хист і розвивати його протягом усього курсу навчання. Сформовані вміння, навички та здібності студенти щоразу презентували на різного виду вечорах у закладі та на громадських заходах, що породжувало впевненість у собі, акторські здібності і комунікативні вміння. Найкращі малюнки студентів кожні три роки надсилали в Академію мистецтв на виставку. Ці художні роботи мали відповідати програмі, яку впровадило Міністерство народної освіти від 26 березня 1873 р. і затвердила рада Академії мистецтв. В Олександрівській міській жіночій гімназії, наприклад, значну увагу приділяли викладанню малювання. Щоб студенти досягали кращих результатів з цієї дисципліни, керівництво вжило такі заходи: 1) у 4-му і 5-му класах викладалися уроки наочної перспективи за допомогою особливого пристрою, а потім – наочно на геометричних тілах у різних положеннях; 2) у 6-му і 7-му класах, паралельно з малюванням орнаментів, викладалися короткі курси історії орнаментів, історії мистецтва і стилізації рослин; 3) на уроках малювання демонструвалися визначні пам'ятки мистецтва; 4) було введено малювання аквареллю; 5) вчили робити ескізи з натури [5, с. 119].

Заняттям з мистецтв приділяли належну увагу і в Катеринославській гімназії. У ній було організовано студентський хор під керівництвом М. Померанцева і музичний оркестр, яким керував С. Білоконенко. Вони виступали на вечорах і урочистих подіях гімназії, міста, на благодійних концертах. Хор М. Померанцева супроводжував благоспів церковних служб у церкві при гімназії [4, с. 288]. Тут був навіть студентський науковий гурток, що проводився у формі наукових читань з історії, географії, Закону Божого та інших предметів з допомогою наочних посібників (“туманних малюнків”) [4, с. 289]. У кінці XIX ст. у Бахмутських гімназіях почали з'являтися симфонічний оркестр, оркестр народних інструментів, ансамбль балалаечників, хор [2, с. 41]. Виступи зведеного хору двох маріупольських гімназій з-понад 100 чоловік і великий оркестр викликали в глядачів щире захоплення.

Скорочення студентських клубів і об'єднань, відсутність улюблених занять у стінах сучасних вищих педагогічних закладів України, необов'язковість участі в суспільно-масовій роботі під час навчання, на нашу думку, гальмує розвиток особистості та її творчих здібностей, яка має бути зразковою для всіх оточуючих, широко обізнаною і професійно підготовленою. Отже, на сучасному етапі формування педагога-майстра має відображати суб'єктивний фактор професійної підготовки, тобто забезпечувати індивідуальні потреби для розвитку майбутнього вчителя.

Запрошення студентів на зустрічі-вечори з видатними педагогами, вченими, вчителями-новаторами, акторами і попечителями, які директори освітніх закладів Катеринославщини організовували в позаурочний час у себе вдома, давало можливість студентам долучитися до практичного вирішення питань навчання, виховання і методики викладання предметів, висловити власну точку зору, ознайомитися з новими досягненнями психолого-педагогічної науки, отримати відповіді на свої питання.

Звичайно, в умовах сьогодення, викладачеві неможливо організувати такі зустрічі в себе вдома, але у вищих педагогічних закладах України доцільно запрошувати відомих діячів різних галузей не лише на масові заходи для студентів, а й включити до програми з психолого-педагогічного циклу семінари, майстер-класи заслужених діячів освіти, культури і мистецтва. Такі зустрічі-заняття залишать не лише приємні враження в майбутніх учителів, а й ефективно допомагатимуть розвивати в них педагогічну майстерність.

На нашу думку, цікавою і корисною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних закладах освіти Катеринославщини в кінці XIX ст. було проведення екскурсій. Почесний попечитель навчальних закладів м. Маріуполь

Д. Хараджаєв, вивчаючи європейський досвід включення до навчального плану екскурсій та методики їх проведення, зазначав: “В обов’язки викладача, крім проведення класних занять зі студентами, входить організація екскурсій для огляду визначних історичних пам’яток, місцевостей, які стосуються історії краю в географічному відношенні, витворів давнього і нового мистецтва. Майбутній учитель повинен знати, окрім точних знань про природу взагалі, ще й клімат, флору і фауну тієї місцевості, де він житиме і працюватиме, й історичні події, що колись відбувались у цій місцевості, вміти проводити екскурсії самостійно.” [6, с. 1]. Перед початком проведення заходу студентам повідомляли певні загальні факти історії місця чи пам’ятки, до яких вони збиралися йти, і ставилися завдання: вести щоденники, конспекти й нотатки. Екскурсії були об’ємні за інформативністю і тривали в часі. По завершенню кожної екскурсії, уже маючи історичні відомості, студент, майбутній учитель, мав скласти власний план-конспект екскурсії з розрахунком на аудиторію початкової школи [6, с. 4].

У губерньському місті Катеринославщини, поряд з екскурсіями історичного характеру, організували екскурсії Дніпровськими порогами, на місця будівництва мостів, до місцевих заводів, фабрик, електростанції, залізничного вокзалу, щоб наблизити студентів до реалій сучасного їм життя та щоб вони побачили, як здійснюється процес виробництва і усвідомили важливість покладеної на них місії – підготувати майбутніх майстрів-виробничників [5, с. 47-48].

На жаль, сьогодні у вищих педагогічних закладах освіти рідко організують екскурсії для студентів, а ще рідше – навчають методиці їх проведення. Організація і проведення екскурсій на Катеринославщині в кінці XIX ст. стали необхідною умовою професійної підготовки вчителя. Досвід технологій використання екскурсійного методу цього регіону у визначений період варто використовувати в національній вищій педагогічній школі, впроваджуючи його в навчально-виховний процес.

Розглядаючи зміст практичної підготовки педагогічних кадрів Катеринославщини в першій половині XIX – початку XX ст., зазначимо, що він був насичений різноманітними видами практики: педагогічна (у зразковій школі); сільськогосподарська (практичне ознайомлення з живою природою в лісі, господарствах, біля річок, на присадибних ділянках); індустріально-виробнича (використання засобів праці господарського і промислового виробництва); суспільна (відвідування місцевих бібліотек, сімейно-педагогічного гуртка, науково-освітніх лекцій для населення); духовно-просвітницька (відвідування Божественних літургій, роз’яснення Євангелія); театральна (виступи в студентському гімназійному та пересувному театрі); екскурсійна (відвідування і проведення екскурсій); студійна (заняття в художніх гуртках, музичних колективах).

Олександрівська міська жіноча гімназія направляла своїх студентів, майбутніх учителів, на педагогічну практику в місцеву недільну школу для ознайомлення з методами початкового навчання. Програма цієї практики передбачала виконання ученицями певних завдань, серед яких – підготувати власні детальні фрагменти уроку, проведеного вчителем недільної школи. Головним завданням практики було організувати з учнями дозвілля під час перерви та дитячі вечори. Організація і проведення дитячих вечорів студентами-практикантами в Олександрівській міській жіночій гімназії були однією із форм заліку з педагогічної практики.

Практична підготовка в гімназії, метою якої було пробне викладання різних дисциплін, відбувалася на восьмому році навчання в початкових класах цієї ж гімназії, а пізніше – у підготовчій школі. Викладач гімназії К. Крюков зауважував: “Яка ж користь може бути від усіх цих теорій і методик, якщо немає практики? У будь-якій справі теорія без практики безмістивна і безрезультатна, тим більше в такій складній, відповідальній і “живій” справі, як педагогічна” [5, с. 122].

Сьогодні зміст і організація педагогічної практики у вищій школі обмежується лише загальноосвітньою школою і на II – III курсах не вимагає активної участі студента в навчально-виховному процесі. Студент за таких умов залишається пасивним спостерігачем аж до випускного курсу, і в нього не формуються навички та вміння здійснення професійної педагогічної діяльності. Більшість вітчизняних ВНЗ педагогічного профілю зовсім відмовилися від такої складової практичної підготовки, як пропедевтична. Цей вид педагогічної практики потрібно впроваджувати з першого курсу навчання, оскільки від неї залежить успішність проведення передвипускної та випускної її складових. О. Лавріненко зазначає, що пропедевтична практика на I-III курсах забезпечить єдність теорії і практики у вузівській підготовці; підвищить престиж педагогіки і посилить її роль у підготовці студентів до роботи з учнівським колективом; зосередить увагу студентів на засвоєнні найважливіших умінь, форм і видів діяльності майбутнього вчителя [3, с. 128].

Ретроспективний аналіз використання наочних посібників педагогами Катеринославщини дав змогу встановити, що на межі XIX – XX ст. у губернії використовувалася нова наочна технологія – електричний і ацетиленовий ліхтар. За допомогою “чарівного ліхтаря” на великий екран проектувалося зображення певної серії картинок з різної тематики. Показуючи ту чи іншу картинку, лектор читав про неї пізнавальну інформацію. Обговорення переваг використання цієї технології як засобу наочної демонстрації та необхідності її використання вчителями в усіх школах губернії з метою розширення світогляду учнів і покращення якості навчання дітей за рахунок демонстрації цікавих “туманних картинок” переконало земства в тому, що майбутні освітяни мають володіти новими технологіями для просвіти населення. Відтак ліхтар почали широко використовувати по всій губернії, що значно покращило викладання таких дисциплін, як географія, історія, природознавство [5, с. 118–119].

Сьогодні науково-технічний прогрес, який розпочався в кінці XIX ст., дав змогу застосувати різноманітні комп’ютерні технології в професійній підготовці вчителів. Вимогою часу стало, щоб кожен сучасний педагог був обізнаний з інноваційними технологіями і широко користувався ними у своїй фаховій діяльності.

Розвиваючи педагогічну майстерність майбутніх учителів, у процесі професійної підготовки на заняттях психолого-педагогічного циклу в педагогічних закладах освіти Катеринославщини визначеного періоду, використовувалися різноманітні вправи та ігри: “Художнє око”, “Наукова дискусія” та інші; пропонувалися для інсценування різноманітні педагогічні ситуації.

Оскільки основна педагогічна дія вчителя – спілкування – передбачає вербальну, невербальну, а також енергетичну взаємодію між людьми, то для розвитку педагогічної майстерності майбутніх освітян, зокрема комунікативних здібностей, на нашу думку, необхідно включати ігри на знайомство, довіру, розвиток вербальної і невербальної комунікативності, також вправи на екстрасенсоріку, інтуїцію, самовиховання, завдання з розвитку педагогічної техніки, прийоми наповнення позитивною енергією, тренінги на зміцнення фізичного та психічного здоров’я, відновлення енергопотенціалу та працездатності.

На рубежі XIX – початку XX ст. діячі освіти Катеринославщини дійшли висновку: нові запити тогочасного суспільства потребували більш кваліфікованих педагогічних кадрів. Вимога до вчителів кожні п’ять років подавати до університетської ради дослідження зі свого предмету (монографії, посібники, підручники або критичні оцінки творів) вже не могла в повній мірі забезпечити вдосконалення їхньої педагогічної майстерності. Працюючи в школах далеких і бідних сіл, учителі не мали можливості отримувати додаткові знання, які стрімко досліджувалися, розвивалися та впроваджувалися в різних галузях. Нові посібники, підручники, психолого-педагогічну літературу не розповсюджували по школах

повітових сіл. Зважаючи на таку ситуацію, Катеринославська губернська земська управа вирішувала її пошуком нових форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів краю, і поряд із суто практичними курсами для невеликої кількості слухачів почала проводити курси із загальнопедагогічною програмою для 100, а з часом 500 вчителів з усієї губернії.

Іншою формою підвищення кваліфікації вчителів Катеринославщини було відрядження Міністерством народної освіти викладачів педагогічних закладів освіти на стажування до інших губерній Російської імперії, де вони мали змогу прослуховувати лекції з методики відомих науковців, відвідувати і проводити заняття в зразкових школах, вивчати нові наочні посібники і отримати свідоцтво про проходження особливого курсу.

Досвід проведення курсів, з'їздів, екскурсій для вчителів, їхнє стажування в інших закладах освіти України чи закордоном, запрошення на роботу кваліфікованих педагогів з інших губерній з метою вдосконалення педагогічної майстерності викладачів на Катеринославщині стали поштовхом для впровадження системи післядипломної освіти, курсів підвищення кваліфікації та центрів саморозвитку вчителя. Формування педагогічної майстерності майбутніх освітян розпочинається у вищих педагогічних школах, де закладаються основи, а формування вчителя-майстра в більшій мірі відбувається в системі післядипломної педагогічної освіти, де вчитель розкриває всі свої здібності шляхом удосконалення власного педагогічного досвіду. Таким чином, актуальною та доцільною постає необхідність перетворення існуючої системи формування педагогічної майстерності в системі післядипломної освіти і системи підвищення кваліфікації вчителя на більш високий рівень створення механізму розвитку стійкого цілісного образу педагога (тобто, комплексу властивостей особистості), який забезпечить оптимальні умови для навчання та виховання учнів.

Таким чином, аналіз наукових праць та архівних джерел дав змогу ознайомитися з передовим досвідом професійної підготовки вчителя, розвитку його творчих здібностей на Катеринославщині у визначений період і з'ясувати шляхи використання історичного досвіду в сучасних умовах модернізації педагогічної освіти. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні вимог щодо професійної готовності майбутніх учителів у творчій спадщині діячів освіти Катеринославщини XIX ст.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Кіряєва Т. І. Символи долі / Т. І. Кіряєва – Донецьк : ІПШІ Наука і освіта, 2006. – 842 с.
3. Лаврінченко О. А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917–1928 рр.): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Лаврінченко Олександр Андрійович. – К., 1998. – 175, [4] с.
4. Локоть Ф. В. Столетие Екатеринославской классической гимназии. 1805 – 1905 гг. Краткий исторический очерк / Ф. Локоть. – Екатеринослав : Типография Губернского Земства, 1908. – 386, 10 с.
5. Отчет Александровской городской женской гимназии / К. Крюков Печатано по распоряжению Попечительного совета Александровской женской гимназии. – Александровск : Типография Б. Я. Штернь, 1903. – 124, 3 с.
6. Отчет об учебных экскурсиях Мариупольской Александровской гимназии. Мариуполь и его окрестности / издан. почетн. попечителя Д. Ал. Хараджаева. – Мариуполь : Типо-Литография А. А. Франтова, 1892. – 325 с.

The article focuses on the professional teacher training problem in Katerynoslavskyj region at the first part of the XIXth – the beginning of the XXth c. The ways of using this historical experience in modernization of pedagogical education are shown.

Key words: professional teacher training, pedagogical skills, pedagogical abilities, pedagogical practice.

УДК: 001.8+780.7+786.2

Реброва О. Є.*

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано запровадження в науковий обіг мистецької освіти категорій «художня ментальність», «художньо-ментальний досвід». Уточнено їх сутність. Показано застосування ментальних технік в процес фортепіанного навчання.

Ключові слова: художня ментальність, художньо-ментальний досвід, методи, виконавський процес, метод ментальних карт.

Процес пізнання та відображення сучасного суспільного простору здійснюється у вимірах нових категоріальних систем, що відбивають складні, інтегровані процеси глобалізованого світу. Особливо цікавим є пошук категорій пізнання, які є спільними для наукової сфери та педагогічної теорії і практики. До таких вчені К. Абульханова-Славська, Б. Гершунський, В. Кабрін, О. Олексюк, Т. Полякова, В. Сонінта інші науковці відносять категорію «ментальність», або «менталітет».

Останнім часом проблематика ментальності стає більш дослідженою, оскільки вона належить до інтердисциплінарних феноменів, що розкривають нові обрії наукової картини світу, наукового пізнання. Доцільно нагадати, що до нових категорій, які сьогодні активно впроваджуються в науково-дослідницький процес мистецької освіти, належать: «полікультурність», «поліхудожність», «полікультурне виховання» (О. Алексеева, О. Грива, О. Гуренко, Е. Ковальчук, Г. Поштарьова, Н. Яцук), «інтеграція та взаємодія мистецтв» (Б. Юсов, Л. Мосол, О. Щолокова), «духовний потенціал особистості» (О. Олексюк, М. Ткач), «духовна культура вчителя» (Є. Артамонова, О. Горожанкіна, О. Олексюк), «модернізація мистецької освіти» (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова), управління якістю мистецької освіти (І. Рахімбаєва), «професійне становлення вчителя мистецьких спеціальностей (В. Орлов), «герменевтичні уміння» (О. Олексюк, Д. Лісун) та інші. Застосування категорії «ментальність» та «менталітет» представлено в дослідженнях таких учених, як Б. Душков, В. Кабрін, А. Кравченко, Д. Оборіна, О. Огонезова-Григоренко, Е. Стрига, З. Ружинська.

Натомість, методичних праць щодо формування ментальності особистості, зокрема в галузі мистецької освіти, бракує. Методичний ракурс ментальної проблематики спрямовує наукові розвідки на зв'язок теорії і практики, відповідно до цього і здійснюється пошук методів, які відповідатимуть складним ментальним процесам в галузі мистецької освіти.

Ведучи мову про застосування нових складних категорій в науковому обігу мистецької освіти, звернемо увагу на теоретичні положення художньої культури, які, на думку О. Щолокової, дозволяють запровадити в систему підготовки студентів нові категорії і поняття, наприклад, такі як «художня картина світу», «творчий метод» та інші. В контексті підготовки вчителя мистецького профілю, на думку О. Щолокової, варто «залучати широке коло естетичних категорій, які об'єднуються у певні групи, наприклад: відображення дійсності у мистецтві; структура аналізу; онтологія мистецтва; сприймання мистецтва; порівняльний аналіз мистецтва» [7, с.17]. Щодо категорії «художня ментальність», то, на думку О. Глазиріної, вона відноситься до глобальних явищ інтерпретації сучасного художньо-історичного мислення, оскільки перешкоджає невірному розумінню художніх образів творів минулих часів [2]. Аналіз наукової літератури з педагогіки мистецтва засвідчив фрагментарне або епізодичне звернення до ментальної проблематики; стосовно підготовки майбутніх фахівців в галузі мистецтва

феномен ментальності досліджувала О. Огонезова-Григоренко, актуалізує ментальний аспект підготовки вчителя музичного мистецтва Н. Сегеда. Категорія «художня ментальність» в зазначених дослідженнях не представлена.

В обрії нашої наукової проблематики, присвяченої феномену художньої ментальності, застосована категорія «художньо-ментальний досвід». У дослідженні «досвід» розуміється як процес і результат становлення особистості шляхом пізнання навколишнього середовища, відчуття його багатогаровості та здобуття навичок існування в побудованій динамічній системі взаємозв'язку людини та суспільства. Враховуючи інтелектуальний акцент інтерпретації ментального досвіду в психології, ми уточнюємо цю дефініцію як процес і результат поступового індивідуального освоєння картини світу в межах культури конкретної історичної епохи шляхом формування ментальної репрезентації (образ – поняття) на основі активних інтелектуально-операційних дій по відношенню до оточуючого середовища, що регулює відповідну до нього поведінку. Художній досвід ми розуміємо як динамічне системне утворення, що поступово формується шляхом взаємозв'язку набутих знань з галузі мистецтва, закономірностей функціонування художньої творчості у суспільстві, навичок їх практичного застосування в процесі спілкування з мистецтвом, поступового опанування художньо-творчими видами діяльності, художнього саморозвитку та практики використання власних художньо-творчих ресурсів в процесі життєдіяльності. Художньо-ментальний досвід особистості – інтегроване комплексне утворення, що є процесом і результатом поступового створення у взаємодії з мистецтвом індивідуальної системи взаємозалежних інтелектуальних, емоційних і художньо-творчих ресурсів особистості, які розвиваються в умовах визначених культурних традицій, що зумовлює художньо-образні уявлення на основі активних інтелектуально-операційних дій, пізнавально-естетичного ставлення до художньої картини світу, певні стереотипи поведінки в художньому просторі та характер індивідуально-творчих якостей особистості в її прагненні зрозуміти та відтворити художні образи мистецтва [5].

Уточнення ключового поняття було доцільним, оскільки *мета статті* – розкрити методи формування художньо-ментального досвіду студентів-музикантів у процесі їх фортепіанного навчання.

Питання добору методів у навчальному процесі є найголовнішим, оскільки саме методи можуть оптимально та ефективно забезпечити результативність засвоєння знань, формування умінь та навичок, набуття бажаного рівня компетенції тощо. Інші складники процесу навчання: педагогічні умови, принципи, створюють сприятливі ситуації, атмосферу задля ефективності навчального процесу, між тим, як обраний метод дозволяє отримати швидкий, ефективний результат.

У педагогіці мистецтва питання методів пов'язують з метою педагогічного навчального процесу або методики в цілому. Вчені О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова подають узагальнену класифікацію методів музичного навчання та виховання, яка може стати відправним пунктом під час пошуку методів та технік їх застосування у вирішенні конкретних завдань мистецької освіти. Отже, добір методів набуває *актуальності* з кожним новим педагогічним завданням, яке характеризується інноваційністю, що потребує нових підходів. *Актуальність* пропонованої статті зумовлена двома напрямками: перший – *методологічний*, який показує вихід у практику методологічних аспектів ментальності; другий – *методико-пошуковий*, інноваційний напрямок, який показує можливість застосування нетрадиційних ментальних технологій у фортепіанному навчанні студентів.

Отже, орієнтуючись на інноваційний характер художньої ментальності як категорії, що застосовується в науково-педагогічному художньо-освітньому просторі, ми звернули увагу на методи, які безпосередньо відносяться до ментальних технік: «mindmapping» (ментальні карти) Тоні Бьюзена [8] – техніка візуалізації мислення; «Омега – меппінг» в інтерпретації В Колесніка [3], метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боне [1].

Враховуючи, що художньо-ментальний досвід, за нашою концепцією, – явище полімодальне, яке спирається на синестезію сприйняття та уявлення художнього образу, техніка «mindmapping» дозволяє моделювати завдання, що виникають в художньо-розумовому, інтерпретаційному, художньо-педагогічному процесі шляхом візуалізації, підсилюючи синестезію не лише сприйняття, а й уявлення.

За концепцією Тоні Бьюзена, створення ментальних карт забезпечує свободу мисленнєвим процесам, сприяє розвитку пам'яті та творчої уяви.

Модифікована техніка застосування даного методу у фортепіанній підготовці передбачала три головні сходинки:

а). Замість лінійної моделі поступового усвідомлення поставлених перед студентом завдань (етапи роботи над музичним твором) використовується різноманітна модель. Для цього головну ідею, завдання, думку, проблему переносимо у середину – тобто у фокус нашої уваги, від неї в різні сторони простежуються всі аспекти виконавського процесу, з якими зіштовхується викладач та студент під час навчання. Це формує *різоматичне мислення*, яке, на думку Г.Меднікової, є найбільш креативним, оскільки воно є продуктом візуалізації мислення. Візуалізація, як пише Г.Меднікова – це образно-асоціативне мислення, яке відрізняється від метафоричного або логічно-вербального мислення тим, що, замість десяти-одинадцяти асоціацій воно генерує до десяти тисяч зв'язків - асоціацій саме таку кількість може охопити своїми відростками один центральний образ-нейрон [4];

б). Записуються ключові слова, які найбільш характерні для питання або проблеми, що постають під час навчання та досягнення вищої сходинки – художньої інтерпретації твору, наприклад: «образ», «культурологічні передумови твору», «цілісність музичного часу», «композиційна побудова», «драматургічний план динаміки», «підально-акустична підтримка», «артикуляційна мозаїка», «фактурна техніка», «особливості гармонії» тощо;

в). Ключові слова розміщуються на гілках, які виникають як асоціативні зв'язки. Асоціації дозволяють краще запам'ятати важливі речі, а потім знайти зв'язки між різними гілками, що стимулює логічне мислення під час інтерпретації твору.

Як радить сам автор методу Тоні Бьюзен, важливо на гілках розміщувати одне слово, застосовувати рисунки, символи, заповнити простір тощо. Таке уважне ставлення до цього типу мислення зумовлено тим, що саме його активність перешкоджає хвилюванню та сприяє саморегуляції творчої діяльності під час концертного виступу.

Головна ідея цього методу – відхід від початкової послідовності міркування над проблемою, осягнення її в цілому як образ, як картину проблеми, в якій безліч елементів знаходяться в тісному зв'язку в стані «творчої підтримки».

Наступний метод, який відноситься до ментальних технік має назву «Шість капелюхів мислення», його автор Едвард де Боно. Запропонована ним техніка спрямована на активний розвиток творчого мислення, креативність, оскільки руйнує послідовність, стереотипну логічну схему. Ця техніка стимулює процес «паралельного мислення». Це здійснюється шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений капелюхом різного кольору. Усі шість можуть бути представлені на кожному уроці, можуть бути застосовані окремі, в будь-якій послідовності в залежності від проблем, які постають перед викладачем і студентом під час роботи над художнім твором. Зміна кольору капелюха як символ нового поставленого питання може стимулювати виникнення нових ідей, нового бачення проблеми. Врешті решт, ми поєднуємо все напрацьоване та отримуємо цілісний креативний продукт – інтерпретацію художнього тексту або виконання музичного твору.

У виконавській діяльності нерідко ми зіштовхуємося з тим, що увага на якомусь складному фрагменті не приносить бажаного результату. А якщо звернути увагу на інший пласт музичної тканини, протилежний голос, і не звертати увагу на попереднє завдання, то воно вирішується нібито само. Піаністи-викладачі інколи говорять: «Пальці розумніші за тебе, не заважай їм, не звертай увагу і вони тебе врятують самі». Так, наприклад, під час виконання

сонат Бетховена студенти нерідко пропускають другий, третій план фактури. Так само під час сприймання картини ми не одразу помічаємо, що зображено в перспективі, на другому плані, з чого складається фон картини Яскравий приклад такого фону бачимо на картині Рафаеля «Сікстинська мадонна». В такому разі ми не відчуваємо та не сприймаємо цілісний образ, а лише його окремі фрагменти. Метод «Шість капелюхів мислення» можна чітко розподілити за напрямками художньої роботи над фортепіанним твором, що складають цілісність цього процесу.

Зупинимося на цьому методі більш докладно, пояснимо його сутність та нашу інтерпретацію його використання у виконавському навчальному процесі, зокрема у фортепіанній підготовці студентів.

Отже, перший капелюх «Червоний». Цей колір наводить на думку про вогнище. Асоціюється з ним емоційна сфера, інтуїція, почуття та передчуття. Таким чином, цей капелюх символізує перше емоційне ставлення студента до твору, яке виникає під час його першого прослуховування, або є результатом набутого досвіду, коли студент чув твір та має певні уявлення про його емоційну характеристику. При цьому, таке ставлення не зумовлено професійними знаннями, інформацією тощо. Це безпосередньо суб'єктивний емоційний образ твору, сформований на основі художнього сприйняття. У виконавській діяльності цей етап роботи виникає з певною періодичністю: спочатку під час ознайомлення з твором студент відчуває певний емоційний відклик на музику (важливе гарне перше виконання викладачем, або в запису). Потім, після ретельної, дещо рутинної роботи, виникає певний «емоційний голод», спустошення. Якщо викладач вчасно доставить «червоний капелюх», спонукатиме до вільного творчого самовираження почуттів, які десь приховалися, то це буде тим бажаним градусом енергії з боку студента-виконавця, який має бути підтриманий викладачем. Але варто пам'ятати, що емоційно високий градус виконавства не може підтримуватися кожного уроку, емоції мають бути «розумними».

«Жовтий капелюх» наводить на думку про сонце, надихає оптимізмом під час роботи над твором. У виконавській діяльності цей колір може викликати асоціацію, яка умотивує студента на досягнення нових висот, підвищення рівня власних можливостей, власної результативності, зростання самооцінки. Бо кожний новий твір – це нові грані художньо-ментального досвіду, по сходинках яких поступово рухається студент-музикант до повної творчої реалізації власних ресурсів. Отже, якщо викладачеві важливо підвищити мотивацію студента до вивчення складного твору, даємо рекомендацію – створити «художню замальовку» цього твору в жовтому кольорі. В тому разі, коли студент відчуває складнощі і втрачає зацікавленість – «жовтий капелюх» може врятувати ситуацію, якщо в ньому будуть приховані «тези-перспективи» особистого зростання, наприклад такого змісту: «Опануй цю складну фактура, і для тебе відкриються можливості грати найяскравішу музику», «Лише через цей твір ти опануєш нові обрії в мистецтві виразного співу на фортепіано і зможеш грати твори Ф.Шопена», інші варіанти.

«Чорний капелюх» нагадує мантию судді та викликає обережність. Чорний капелюх – це стан критики і оцінки, він вказує на недоліки і ризики та попереджає, чому щось може не вийти. У виконавському процесі асоціативність з чорним капелюхом акцентує увагу на самоконтролі. Не можна, особливо якщо твір дуже подобається студентові, підтримувати увесь час його «художньо-афективний стан», стимулювати його гедоністичну особистісну естетику під час роботи над твором. Музикант має контролювати свої творчі інтерпретаційні дії, балансувати між захопленням і «саморегулюванням», задоволенням та критикою своїх можливостей та дій. Отже, намалюйте чорний капелюх та поставте перед очима студента замість нот – це створить концентрацію його уваги та критичного ставлення і самоконтролю. Цікаві спостереження викладачів практиків: якщо студент знає твір напам'ять, але залишається без нот, він одразу забуває окремі такти, або виконує невпевнено; проте, якщо залишити ноти, або просто поставити інші ноти, він грає впевненіше, при тому, що не дивиться на них.

«Зелений капелюх» нагадує про світ природи, життя, це колір творчості, генерації ідей, пошуку нестандартних рішень. У виконавському процесі – це пошук своєї власної інтерпретації, це та міра свободи творчості, яка вимагає від нас креативності, нестандартного мислення. Пошук своєї інтерпретації твору, свого індивідуального стилю виконавства потребує від студента повного, глибокого занурення в образ твору, в усі фактори його виникнення та технологію озвучення. Лише на основі цього «капелюх зеленого кольору» додає новий погляд і нові альтернативні пошуки. В процесі роботи над фортепіанним твором це частіше виникає під час зміни художнього завдання: прослухати інший голос, змінити якість звуковидобуття, змінити динамічний план тощо. Такі завдання можуть бути викладанні в умовно або реально створеному зеленому капелюсі. Студент достає їх та активізує творчий пошук альтернативних виконавських засобів.

«Білий капелюх» наводить на думку про папір, а це, у свою чергу, асоціюється з інформацією. Інколи варто звернутися до точних знань і в музично-виконавському процесі. Ми цей етап пов'язуємо з осмисленням художньо-текстологічної інформації, швидкості та міцності заучування її напам'ять, перевіркою якості знань. На цьому етапі нерідко папір, тобто текст твору, уявляється в своєму ідеальному варіанті. Студент може утримувати його в уяві, в зоровому еквіваленті, а може розмірковувати над результатами своєї аналітичної діяльності. Г.Ципін нагадує, що до цього спонукав своїх учнів Г.Нейгауз, наголошуючи, що музиканту професіоналу необхідно синтезувати тези та антитези: живе сприйняття і розуміння [6]. Шлях до інтерпретації музичних творів пролягає через розуміння формоутворюючих, конструктивно-логічних особливостей твору, особливостей стилю, певної музичної мови композитора. Піаністам відомий етап роботи над твором: без нот і без фортепіано, – саме він наближений до властивостей та потенціалу «білого капелюху».

«Синій капелюх» використовується в концепції Е. де Боно як привід поставити задачу та обговорити її, знайти вирішення. Це режим спостереження за процесом мислення або процес управління мисленням.

У виконавській діяльності ми визначаємо цей колір капелюха як «педагогічна стратегія на майбутнє використання твору». Студент має оцінити весь художньо-творчий потенціал даного твору, в якій площині він може бути використаний надалі в навчанні та у художньо-педагогічному процесі.

Отже, достаючи почергово певні (на уроці, мабуть, мініатюрні), капелюхи, викладач нібито керує процесом художнього мислення студента, поступово збагачує, зміцнює увесь процес осягнення твору.

До схожого типу методів також відноситься метод «Омега – меппінг» за авторством В. Колесніка. Цей метод схожий за побудовою з методом «ментальних карт», але в ньому є певна своєрідність: дві важливі обов'язкові гілки – «завдання» та «ідеї» поступово розміщуються на лініях від Альфи до Омеги, будуючи альфо-дерево. У своєму експериментальному дослідженні ми вимальовували такі гілки під час роботи над поліфонічними творами. Але в нас від «Альфи до Омеги» утворилися три гілки:

- Центральна – інтонація теми, її модуляційні та варіаційні проведення.
- Верхня – технологічне забезпечення (аплікатура, штрих тощо).
- Нижня – формоутворюючі, супутні теми інтонації.

Омега – у даному випадку – це готовий продукт – художньо-озвучений або матеріалізований образ. Зіштовхуючись з ним (наприклад, перша репетиція на роялі, перший концертний виступ) в процесі навчання інколи наводить на інші аспекти інтерпретації, щось підлягає змінам, щось переробляється, додається тощо. Коли навчання здійснюється в напрямку від Альфи до Омеги, все нібито зрозуміло, все поступово охоплюється і опрацьовується. Від далекої «омеги», яка асоціюється з досягненням успішного результату виконання твору, нібито йдуть флюїди: виникає бажання поділитися з досягненням, з тим станом задоволення від роботи над твором і його духовними цінностями, які не відомі іншим, виникають поступово в процесі

роботи і певний час існують тільки для виконавця. Але момент зустрічі не завжди стає позитивно очікуваним. Інколи виникає розчарування, щось не сталося як хотілося, як уявлялося. На цьому етапі виникає інший ракурс ставлення до твору. Це новий виток, нові завдання, що порушує творча самосвідомість, вже навіть без вказівок вчителя, викладача. Це метод уявляється нам дуже цікавим і актуальним саме для набуття художнього досвіду, оскільки він сприяє переходу від плану «навчання – вивчення» через етап «потреба – мета – задоволення» до плану вищого ментального рівня – «переживання – народжування – трансформація».

Запропоновані нами методи застосовувалися в експериментальному режимі під час формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Вони викликали дуже позитивну реакцію з боку студентів, оскільки непомітно створювали елемент гри, віртуальності, свободи творчого пошуку та реалізації досягнення мети. Крім того, результати експерименту показали вагомий позитивний вплив зазначених методів на два дуже важливі і складні види навчальної діяльності студента-піаніста: вивчення твору напам'ять та виконання твору в концертному або академічному режимі.

Таким чином, застосування нових складно-інтегрованих інтердисциплінарних категорій в мистецькій освіті зумовлює застосування і нового покоління методів творчого мислення, ефективність яких буде визначатися не лише практично-виконавською доцільністю, а й формуванням нового художньо-конвергентного типу мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Список використаних джерел

1. Боно Е. Шесть шляп мышления [Электронный ресурс] / Эдвард де Боно [перевод А.Захарченко]. – СПб : Питер. – 1997. Режим доступа http://bookz.ru/authors/edvard-de-bono/best_-6l_686.html.
2. Глазырина Е. Ю. Художественная ментальность [Электронный ресурс] / Е.Ю. Глазырина // *Hermeneutics in Russia*. ISSUE 4 VOLUME 2 (year 1998). Режим доступа <http://www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1998-4/1998-4-26>.
3. Колесник В. Омега-мэппинг [Электронный ресурс] / Виталий Колесник Режим доступа. <http://kolesnik.ru/2006/omega-mapping/>.
3. Медникова Г.С. Феномен креативности как выражение парадигмальных культурных трансформаций [Электронный ресурс] / Галина Семеновна 4.Медникова // Студентське наукове товариство Інституту філософської освіти і наук. Режим доступу <http://ntsa-ifon-npu.at.ua/blog/>
5. Реброва О. Є. Методологічні та методичні основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін / Олена Євгенівна Реброва // Наукові записки. Серія : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг.ред.проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – №4. – С. 24-28.
6. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб.пособие[для студентов пед. ин-тов по спец.№2119 «Музыка и пение»] / Геннадий Моисеевич Цыпин, М. : «Просвещение», 1984. – 176 с.
7. Щолокова О.П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О.П.Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць.– К.:НПУ, 2011. – Вип.11 (16). – С. 15-19.
8. Buzan T. *HowtoMindMap : TheThinkingToolThatWillChangeYourLife* / TonyBuzan. HarperCollinsPublishersLimited, 2002. – 128 p.

Implementation of the “Artistic mentality” and “Art and mental experience” scientific categories are rationalized in this article by OlenaRebrova, meanings of this categories are defined. Experimental techniques using in the process of piano learning is described.

Key words: *artistic mentality, artistic mental experience, methods, musical performing process, “mental maps” method.*

УДК 372.878

Рева В.П.*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК САМОСОЗИДАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается восприятие музыки как единый процесс познания, выявляются механизмы постижения красоты в музыке в единстве слаженной работы сознания и неосознаваемых продуктов психики.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, интонация, переживание, установка, сознание, неосознаваемое, самопознание.

Сокровищница музыкального искусства неисчерпаема. Его невозможно освоить за годы учебы в школе. Сложность педагогического решения проблемы определяется тем, что музыкальное восприятие, обусловленное сочетанием осознаваемых и неосознаваемых факторов, не поддается прямому воздействию и, как следствие, управлению. Функционируя в режиме прямых и обратных связей, как единый процесс познания, восприятие музыки подчиняется закономерностям, согласно которым “формирование того, что не осознается, зависит от активности осознаваемого, не в меньшей степени, чем возможности и функции последнего от скрытых особенностей бессознательного” [1, с. 483].

Механизмы сознания и подсознания, участвующие в художественных процессах, достаточно подробно описаны в научной литературе. Деятельность сознания заключена в структурировании поступающей информации, оценке того, что привносит в восприятие неосознаваемое, фантазия и воображение человека. Музыкальное сознание, в такой же степени, как и сознание в целом, обеспечивает регулятивные, оценочные и рефлексивные процессы восприятия. Показателем его осознанности являются речевая деятельность и суждения, частично отражающие то, что происходит в психике человека в ситуациях воссоздания субъективных художественных образов музыки. Строительным материалом этой деятельности, его конструктивной основой служат интонационная и телесно-мышечная субстанции сознания, обеспечивающие установление внутренних диалогов с музыкальным содержанием. Интонация, как важнейшая мета-единица музыкального мышления, непосредственно связана с телесными практиками человека, составляющими суть невербальной коммуникации, присущей музыке как виду искусства. “Тело и дух находятся в непрерывной психосоматической связке. Малые, но правильно распределенные воздействия на тело (фигуры тела), стимулируют духовные эманации (фигуры духа)” [3, с. 36].

В отличие от осознаваемых процессов восприятия, неосознаваемые скрыты в глубинах психики, протоинтонационных предощущениях, мечтах, воображении, выступающих в восприятии как единое целое. К ним относятся сопутствующие художественным открытиям состояния инсайта, творческого озарения, катарсиса, эвристические и самоорганизующиеся формы деятельности. Влияя на восприятие, бессознательное остается, вместе с тем, безотчетной, неосознаваемой сущностью. Однако, именно в этой, необъяснимой силе нерасчлененного воздействия музыки таится ее красота, преобразующая стихия познания, ведущая к актуализации всех социальных функций искусства (коммуникативных, эвристических, гедонистических, суггестивных, педагогических и пр.).

Различают такие формы бессознательного, как надсознание, подсознание и предсознание. Каждая из них по-своему участвует в процессах художественного восприятия. В психологии художественного восприятия надсознательное рассматривается как разновидность творческой интуиции, с помощью которой осуществляются процессы распредмечивания

* © Рева В.П., 2012

художественных образов, объединение их в паттерны искусства, обеспечивающие возможность самоидентификации человека в мире художественной культуры, сопереживания и обнаружения личностных смыслов. К подсознательным факторам музыкального восприятия относятся эмоции, художественные мотивы, ассоциации, эстетические установки и другие, не формализуемые регуляторы психической деятельности человека. Промежуточным звеном между сверхсознанием и подсознанием выступает предсознание. В нем сконцентрированы протоинтонационные наблюдения, установки, мифы, архетипы коллективного бессознательного, проекции будущих образов музыки, фантастических художественных идей.

Насколько эти и другие элементы психического учитываются в современной педагогике искусства? Ответ на этот вопрос будет скорее отрицательным, чем обнадеживающим. В практике работы школы педагоги оперируют, как правило, таким психологическим материалом, который находится за пределами осознаваемого: пытаются вербализовать чувства и эмоции учащихся, измерить глубину переживания музыки, установить критерии “правильного” восприятия музыки, подвергнуть анализу мотивационную сферу учащихся, музыкальные предпочтения, интересы и многое из того, что образует область бессознательного. Время показало, что управлять системами, в которых превалируют неподвластные контролю факторы противоестественно. Научить музыкальному восприятию невозможно, важнее понять механизмы становления его культуры как качества декодировки музыкально-эстетической информации, подготовить человека к продуктивному общению с музыкой на протяжении всей жизни, воспитать потребность в самопознании личности через искусство.

Музыкальное восприятие относится к области тех явлений, которые по своей природе являются самоорганизующимися. Им свойственна открытость, нелинейность, изменчивость, присутствие положительных обратных связей. Особенностью открытых систем является то, что они способны чутко реагировать на внешние воздействия, подвержены постоянным изменениям, отклонениям от устойчивых значений. Восприятие искусства является открытой системой уже потому, что органично включено в круг систем более широкого порядка, прежде всего, всей культуры в целом. Поддерживая с ней постоянный информационный и художественно-образный обмен, восприятие помогает устанавливать взаимосвязи с самыми разнообразными аспектами культуры на духовно-ценностном, культурно-психологическом, семиотическом и иных уровнях. С одной стороны, в поле осознанного восприятия попадают художественная форма, логика построения музыкальной композиции, комплекс выразительных средств, и, одновременно, с другой стороны, отмечается “смутность” познания содержания, предельная непредсказуемость образного воздействия, пост коммуникативных влияний на слушателя. Этим объясняется необходимость изучения закономерностей музыкального восприятия во взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых, упорядоченных и хаотических, исчезающих и возрождающихся, линейных и нелинейных, стабильных и случайных составляющих.

Культура музыкального восприятия определяется умением человека самостоятельно постигать образные значения музыки, обнаруживать в ней проявления красоты, духовные идеалы жизни. В музыкальном восприятии эмоциональные переживания и образное мышление человека взаимосвязаны между собой. Перестраивая чувства и мысли, мы одновременно согласуем со своим внутренним миром образное содержание музыки, регулируем ее воздействие, конкретизируем содержание в приспособленном к своим эстетическим потребностям виде. Не имеет значения, через какие механизмы восприятия (осознаваемые или неосознаваемые) произошло вовлечение слушателя в музыкальное переживание, какими путями осуществилось вхождение в образное пространство искусства. Важно не упустить из вида основной смысловой ориентир восприятия – красоту интонационно-образного постижения жизни человеком. В данной связи понятие “художественный образ”, наполняемое в педагогическом обиходе больше предметно-зрительными значениями, имеет смысл заменить аналогией “лирический герой”, способствующей антропологизации восприятия, настрои-

вающей слушателя на поиски человека в искусстве, установление внутренних диалогов с ним. Инициатором таких диалогов нередко выступает непосредственно само музыкальное произведение. Ни одно из искусств не обладает такой способностью инициации диалогов со своими реципиентами больше, чем музыка, что в определенной степени подтверждает ее синергичную сущность. “Лирический герой, – пишет В. В. Медушевский, – смотрит на мир вместе с нами, или, скорее, мы вместе с ним. Его страстная речь одновременно и наша собственная речь” [5, с. 61]. Осознание этого позволяет слушателю устанавливать диалоги с собственной внутренней речью, включаться в процессы сопереживания. “Корни внутреннего диалога находятся в способности человека воспроизводить чужую речь в собственной, а также реагировать на свою, как на чужую” [4, с. 62]. Различают познавательные, коммуникативные, компенсаторские, регулятивные и рефлексивные функции внутреннего диалога способные в определенных случаях трансформироваться во внутренние монологи и реплицирование. Для того чтобы актуализировать их, привести в действие необходимо уже на ранних этапах приобщения детей к музыке помочь обнаружить ней присутствие человека. О чем рассказывает в русской народной песне “Во поле береза стояла” - о деревце или о незащищенности личности? Если исходить от предметного определения образа - не возникает никаких возможностей для сопереживания художественных образов музыки, общения с ними в дальнейшем. Они не закрепляются в эмоциональной сфере и памяти. Если же обнаружить в песне присутствие человека, то даже для слушателя не музыканта появляется шанс понять когда-нибудь значение тех слов, которые высказал однажды о своей Четвертой симфонии П.И. Чайковский: “Жить все-таки можно!”. От выбора индивидуальных стратегий восприятия музыки во многом зависит, состоится или не состоится синергетический эффект ее самопознания, насколько она будет реминисцировать в сознании и подсознании, дополняться опытом общения с другими людьми, выводить на мировоззренческие позиции, трансформироваться в нравственно-эстетические идеалы. Уже только в одном этом кроется мощный духовный потенциал воспитания искусством.

Большое значение приобретают первые эстетические впечатления, оставляемые восприятием. Будучи по своей природе эстетическими, музыкальные впечатления могут проявляться в форме эмоциональных реакций как на целостные художественные произведения, так и на отдельные его части, яркие интонационные проявления. Возможные слуховые индуцирования эстетических впечатлений планируются авторами уже на стадии замысла художественных произведений как специфических звуковых аттракционов, целью которых является привлечение внимания слушателя, инициации чувственного отклика. Здесь прослеживаются прямые аналогии с теми формами восприятия, которые человек проявляет в многочисленных жизненных ситуациях. Психологическое воздействие аттракциона основано на эффекте удивления тем, что особенно фиксируется в памяти, закрепляется в витальном опыте в качестве установок на последующую деятельность. Яркие музыкальные впечатления становятся своеобразным эмоциональным откликом на чувства и мысли автора. При условии обогащения музыкальных впечатлений развитие музыкального восприятия может выстраиваться в целенаправленную художественно-ориентированную систему.

Специфическими для музыкального восприятия становятся впечатления интонационно-образного характера. Интонация, основанная на волновой природе музыкального звука, с наибольшей яркостью воплощает энергию самовыражения человеческого духа, выступает уникальным средством порождения красоты в музыке. Яркие смыслообразующие интонации пронизывают образную палитру музыкального произведения. В наиболее же концентрированном виде они получают сосредоточение в его экспозиционных разделах. Их функциональное назначение состоит в том, чтобы вызвать эмоциональную реакцию, активизировать внимание, ассоциативное мышление, оказать воздействие на психику слушателя. В силу психологических особенностей воздействия музыки как экспрессивного искусства, начальная фаза вхождения в

художественный мир произведения приобретает решающее значение. “Тайные энергии звука жаждут обнаружения, прояснения, стремления пролить себя за его пределы, продолжиться в других звуках, наполнить собой фразы, мелодии, все произведение. И в каждом жанре, стиле они качественно разные” [5, с. 31]. Концентрируясь в экспозиционных разделах музыкальной формы, яркие интонационные проявления выполняют функции своеобразных звуковых репликаторов, самовоспроизводящихся структур восприятия, представляют уникальные стягивающие центры образного содержания, культурные образцы, открытые к самодостраиванию. “Культурный образец – объект любой природы в сфере действия культуры, с которыми люди координируют свое восприятие, мышление, воображение, поведение, – подчеркивает Б.Н.Пойзнер. – И это помогает им выходить из стандартных проблемных ситуаций. Каждый из нас – уникальная интерференция репликаторов, задающих формы нашей активности, в том числе, художественной” [6, с. 36]. Человек, сам не того не замечая, по много раз в сутки, непроизвольно включается в мысленное соинтонирование отдельных фрагментов музыки, мелодий, ритмоинтонаций, делая это бессознательно, даже во сне. Как уникальный “мем” рассматривает музыкальную интонацию Р. Броуди, отмечая ее свойство храниться в сознании и передаваться другим людям. “Мемы являются теми структурными элементами, из которых состоит наше сознание” [2, с. 36, 42]. Гениальные музыкальные интонации служат культурными образцами, которые закрепляются в жизненном опыте в форме константных структур, гибких механизмов музыкального восприятия. Чем шире набор художественных паттернов, “впитанных” в детстве, чем богаче тезаурус эстетических впечатлений личности, тем шире панорама обзора искусства с позиций человека культуры. Все выдающиеся деятели искусства пришли в музыку под воздействием неизгладимых эстетических впечатлений, полученных в детстве.

С первых положительных впечатлений начинается встреча человека с музыкой. Они – начало ненавязчивого вхождения в мир искусства, формирования эстетического отношения, потребности в общении с музыкой. Достижение этого обозначает, одновременно, включение человека в увлекательный поиск личностных смыслов в искусстве со всеми вытекающими из этого последствиями для духовного развития личности.

Список использованных источников

1. Бессознательное / Под общ. ред. А. С. Прангишвили и др. – Тбилиси : Медициреба. – 1978. – Т.2. – 686 с.
2. Броуди, Ричард Психические вирусы. Как программируют ваше сознание /Ричард Броуди. – М. : Поколение, 2006. – 304 с.
3. Князева Е.Н. Синергетика и психология: Тексты. – Вып. 3 / Когнитивные процессы. М.: Когито-Центр. – 2004. – С. 28-48
4. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога /Г.М.Кучинский. – Мн. : “Университетское”, 1988. – 206 с.
5. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки /В.В.Медушевский.– М. : “Композитор”, 1993. – 262 с.
6. Пойзнер, Б.Н. Искусство под лупой синергетики / Б.Н.Пойзнер // Труды Всерос. конф. Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т, 2002. – С. 33-37

The perceptions of music aren't limited by information, reaching the ear receptors go out far from their bounds. Revealing the comprehension mechanisms of musical beauty forms one of the most important pedagogical tasks of art, demands the complex consideration in unity of getting on consciousness and unconscious products of psychology.

Key words: *musical perception, intonation, experience, setting, consciousness, unconscious, self-knowledge.*

УДК 373.147.036

Сверлюк Л. І.*

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

У пропонованій статті розглядаються педагогічні постулати системи, які сприяють гуманізації навчального процесу в дитячому хоровому колективі. Розкрито погляди сучасних учених на гуманізацію взаємин дитячої творчості.

Ключові слова: хоровий колектив, дитяча творчість, система, особистісна орієнтованість.

Сучасні вимоги суспільства обумовлюють нові підходи до виховання особистості. Тому здійснення навчально-виховного та творчого процесу в дитячому хоровому колективі потребує диригентів нової формації, які мають загальну, художньо-естетичну та професійну культуру, критичне і послідовне професійно-педагогічне мислення, позбавлені стереотипів минулого. Одним із таких стереотипів є недостатня особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу, некоректність у підходах до індивідуально-особистісного виховання учасників хорового колективу.

Сучасний період позначився спробами виявити нові шляхи розвитку, усвідомленням доцільності теоретичного обґрунтування наукових засад, втіленням демократичних і гуманістичних ідей у загальну організацію системи диригентсько-хорової діяльності (А.Авдієвський, П.Ковалик, А.Мархлевський, А.Мірошникова, В.Палкін, Т.Смирнова, О.Тимошенко). У музично-педагогічних та методичних дослідженнях спільна виконавська діяльність розглядається як засіб формування гуманних взаємин у підлітків та розвитку їхніх музичних здібностей (В.Киричок, В.Кисловська, Т.Самсонова).

Мета статті – розкрити психологічний механізм гуманізації взаємин в дитячому хоровому колективі. Показати вплив доброзичливих стосунків на розвиток мотивації у дітей до хорового співу та інтересу до творчості.

Як відомо, значна кількість літератури стосується підготовки професійних музикантів, диригентів, методики роботи з професійними колективами. В ХХ столітті проблема керування різноманітними хоровими колективами була покладена в основу багатьох науково-методичних досліджень, що їх здійснювали такі відомі діячі хорового мистецтва, як Ю.Алієв, Г.Дмитрієвський, В.Краснощоків, К.Пігров, П.Чесноков та багато інших дослідників. В публікаціях висвітлювалися проблеми вокальної роботи з дитячою хоровою аудиторією та організація навчально-виховного та творчого процесу в цілому. Проте, в них автори не ставили за мету розкрити специфіку керування дитячим хоровим колективом, зокрема формування гуманних взаємин в учасників в процесі творчої діяльності.

Прикладом подібного підходу є твердження А.Бодальова про те, що «зміст головного компонента особистості полягає в її соціальній спрямованості» [4, с.155]. Під час роботи з дитячим хоровим колективом провідним напрямом має бути індивідуальний підхід до учасників, формування і розвиток естетичної свідомості. Саме це дає можливість формувати в них мотивацію до самовиховання та розвивати інтерес до хорової музики. І.Бех [3] зазначає, що лише завдяки особистісноорієнтованому вихованню можна досягти особистісно розвивальної мети, бо воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження.

Такий підхід до навчально-виховного процесу дає можливість вихованцеві відчувати себе особистістю, оскільки і керівник колективу (диригент), і вихованець працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки через некоректне вторгнення дорослого в дитячий світ.

* © Сверлюк Л. І., 2012

Отже, альтернативою директивному підходові до розв'язання навчально-творчих проблем у дитячому хоровому колективі має бути особистісно орієнтоване виховання. Саме воно забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу й цінність життя взагалі, на можливість його дієвого здійснення за наявності в неї настанови на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. У цьому разі, як підкреслює І.Бех, «...добро стає сутнісним визначенням людини; істина – лише засобом для розвитку її духовності» [3, с.39].

Перелічені вище специфічні особливості переконують у багатофункціональності професійної роботи керівника дитячого хорового колективу. Педагогічному керуванню підпорядковано основні види роботи з колективом, відтак до структури керування хоровим колективом потрібно підходити як до системи.

Філософи (І.Кант, Гегель) розглядають систему (лат. *systema* – з'єднане, складене з частин) як сукупність елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Найважливішими рисами системи є розчленованість і цілісність. Сукупність якісно визначених елементів становить зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між ними – внутрішню структуру системи [9]. Отже, елемент – основа існування системи взагалі. Під елементом розуміють будь-які явища, процеси, які утворюють у своїй сукупності дане явище, процес, а також будь-які властивості явищ, що утворюють нову властивість, і нарешті, будь-які відношення, що утворюють якесь нове відношення [9]. Їй притаманні суперечності, рух, розвиток, взаємозв'язки і взаємодія численних складових елементів, а, головне, вона володіє реальними системоутворюючими факторами. І. Кант [5] відзначав, що під системою він розуміє єдність різноманітних знань, об'єднаних однією ідеєю. Своє розуміння „системи” висуває П.Анохін [2]. Аналізуючи різні формування «системи», він розкриває її як широке функціональне об'єднання різних локалізованих структур і процесів на основі досягнення кінцевого ефекту.

Таким чином, система – це органічно неподільне, хоча й неоднорідне утворення, складна діалектична єдність елементів і зв'язків, взаємодія яких є неодмінною умовою існування і розвитку власне системи. Якщо взаємодія порушується, то система розпадається. Функціональні трансформації в окремих ланках системи позбавляють її стабільності й впливають на весь процес. Якщо окремі елементи педагогічної системи об'єднуються лише зовнішніми зв'язками і не мають внутрішньої єдності, цілісність такої системи є формальною.

На основі узагальнення різних визначень поняття «система» виділимо його найістотніші ознаки: а) система є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів; б) вона утворює особливу єдність із середовищем; в) будь-яка система є елементом більш загальної системи; г) елементи будь-якої системи, у свою чергу, виступають як системи нижчого порядку. Підкреслимо, що важливим моментом розвитку системи є її функціонування.

У сучасній науці склалося розуміння системного підходу як важливої, органічної, сутнісної якості діалектичного методу пізнання. Він включає конкретизацію найважливіших принципів діалектики єдності явища і сутності, суперечливої природи існування об'єктів, закономірностей їх розвитку тощо.

У теорії і практиці наукового пізнання системний підхід є важливим методологічним принципом, який визначає напрям дослідницьких пошуків, їх цілісність і глибину. Системний підхід відіграє дедалі більшу роль у педагогічній науці, про що свідчить розширення її зв'язків з філософією, соціологією, естетикою, психологією тощо.

Хоч концепцію «системного підходу» розробляли відомі вчені (П.Анохін, В.Афанасьєв, В.Кузьмін, Б.Ломов, А.Усмов та ін.), єдиного розуміння поняття «система», яке б задовольняло вчених різних дослідницьких напрямів досягти не вдалось. А.Усмов, наприклад, пояснює це тим, що термін «система» в різних галузях науки тлумачать по-різному.

До проблем, що їх розробляють згідно з «системним підходом», на думку психолога Б.Ломова [7], належать: функціонування цілого, закони розвитку цілого явища (системи) стосовно інших систем, взаємодія явища (системи) з навколишнім середовищем.

Н. Кузьміна [6] переконана: педагогічну систему треба окреслювати як велику кількість взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, підпорядкованих навчанню та вихованню підростаючого покоління.

При системному підході розглядаються у взаємозв'язку цілі, завдання і можливі форми й методи вирішення завдань. Це дає можливість, проаналізувавши різні варіанти педагогічних ситуацій формування гуманних взаємин, оптимізувати навчальний процес.

У контексті проведеного аналізу під системою формування гуманних взаємин у дитячому хоровому колективі ми розуміємо цілісну сукупність взаємопов'язаних елементів виховного процесу, яка утворює єдність і взаємозалежність між впливом об'єктивних чинників, цілеспрямованим і організованим музично-виховним впливом і художньо-творчою активністю дітей. У цьому визначенні є основні моменти поняття "система": наявність складових елементів, взаємозв'язки між ними, цілісність.

На нашу думку, педагогічне керування дитячим хоровим колективом є функціональним елементом системи музичного виховання. Це забезпечує оптимальне формування гуманних взаємин дітей і водночас є складною динамічною системою чинників процесу керування.

Отже, наявність суб'єкта навчання (учасники), об'єкта пізнання і опанування (методика, практична музична діяльність), закономірностей навчально-пізнавальної діяльності (закони, принципи, методи) та її результати (знання, уміння і навички, музично-творчі якості) дають підстави розглядати це структурне утворення як самодостатню педагогічну систему, ефективність функціонування якої забезпечують тісні логічні взаємозв'язки і взаємозалежності між великими і малими її складовими.

Оскільки педагогічні системи є відкритими і динамічними, вони постійно зазнають впливу зовнішніх чинників. Наприклад, структурні перетворення в педагогічній системі хорового колективу визначаються, насамперед, тим, наскільки ефективно вона сприяє досягненню поставленої мети у виховному та творчому процесі. Відзначимо, що тільки методично правильно організоване педагогічне керування сприяє досягненню поставленої мети і визначає характер функціонування педагогічної системи (організація колективу, проведення репетицій, виховання в учасників інтересу до хорової музики тощо).

Система навчання в хорових колективах, як відомо, передбачає теоретичну підготовку дітей, їхню участь у концертній діяльності, ознайомлення з новими прогресивними формами і методами навчання та виховання. Ці елементи об'єднані в єдину систему, покликану формувати гуманні взаємини в дитячому хоровому колективі.

Тому специфіка системи педагогічного керування навчально-виховною діяльністю в дитячому хоровому колективі зумовлена взаємозв'язками між її основними елементами: «керівник колективу – музика», «учасник хорового колективу – музичний твір», «керівник хорового колективу – учасник». Зв'язок „керівник хорового колективу – учасник” визначається тим, як керівник хору розуміє природу музичного мистецтва, наскільки сам здатний переживати, оцінювати та передати під час роботи з учасниками художній зміст музики. Зв'язок «учасник – музика» характеризується тим, як учасник сприяє, переживає й оцінює музику, якою є мотивація його музичної діяльності. Взаємозв'язок «керівник колективу – учасник» визначає внутрішній зміст і структуру керування навчально-виховним процесом у дитячому хоровому колективі. Він пронизує весь навчальний процес, виявляється на всіх етапах, що дає змогу розглядати його як найістотніший і системотвірний для системи «музика – керівник – учасник».

Процес керування навчально-виховною діяльністю в хоровому колективі становить педагогічну систему, яка включає такі елементи: виховна мета, (передбачає виховання музичної та загальної культури); система керівних впливів (спрямованих на забезпечення оптимальних умов формування гуманних взаємин та музично-естетичного виховання в цілому); сукупність характерних способів керування творчою діяльністю дитячому хоровому колективі, прийомів і методів, які реалізують педагогічну концепцію. Зазначимо, що системотвірним чинником процесу керування творчою діяльністю дитячого колективу є реалізація мети музичного виховання та гуманізація навчально-виховного процесу в цілому.

Відзначимо, що одна з необхідних умов нормального функціонування дитячого хорового колективу – це організація відбору дітей, адже ця робота є визначальною в подальшій творчій діяльності хору. Цю думку поділяє В.Сафонова [8], яка у своїх спогадах про перші заняття в дитячому хорі підкреслює, що для неї кожне заняття було святом, а перше враження залишилося на все життя. Воно й визначило її еталон дитячого звучання – дзвінке, «польотне», насичене і емоційне; так відбувся вибір її життєвого шляху. Тому завжди потрібно пам'ятати, що виховний процес, прищеплення інтересу до хорової музики починається з першого знайомства майбутнього учасника з хором та його керівником. При першій перевірці, яка проводиться з метою виявлення ритму, пам'яті, інтонації, емоційності, важливо знайти правильний підхід до дитини, оскільки внутрішня скутість може стати на заваді у виявленні музичних здібностей. Слід виходити з давно відомої думки, вважає Л.Абелян [1], що всі здібності розвиваються; особливо це стосується тих, хто вступає до молодшої групи.

Отже, вивчаючи формування гуманних взаємин у дитячому хоровому колективі, а також роль колективу у цьому процесі, необхідно виходити з того, що гуманні взаємини між учасниками варто розглядати як цілісну систему зі своєю внутрішньою структурою і динамікою розвитку. З цього положення випливає, що необхідно розглядати взаємини кожного члена колективу з рештою і всіх членів колективу з кожним. Потрібно враховувати, що формування особистості учасника колективу відбувається в середині конкретної, музичної діяльності. Тому вивчати розвиток цієї особистості доцільно, аналізуючи конкретні реальні взаємини її з однолітками, вчителями, батьками. Вхідження дитини в багатоаспектну систему взаємин, що складаються в тому чи іншому колективі, є складним і подекуди суперечливим процесом. Він вимагає педагогічного втручання, педагогічного коригування, а саме: цілеспрямованого виховання в учасників колективу особистісного сприйняття один одного, саморегуляції поведінки і соціально корисного самоствердження.

Гуманні взаємини у дитячому хоровому колективі формуються тоді, коли керівник досягає у своїй діяльності органічної єдності організаційного, навчально-виховного і художньо-творчого компонентів; коли він чітко визначає конкретні завдання з формування певних якостей та певного характеру взаємин учасників для кожного заняття, залучає їх до спільного виконання навчально-творчих завдань; аналізує конкретні ситуації, висловлює особистісне ставлення до конкретних вчинків. Тільки знання специфічних особливостей музично-педагогічної діяльності з дитячим хоровим колективом сприяють підвищенню естетичного і художнього рівня, формуванню гуманних взаємин у колективі.

Список використаних джерел

1. Абелян Л.М. Как организовать детский хор. / Работа с детским хором: Сб.ст. / Под ред. проф. В.Г.Соколова. – М.: Музыка, 1981. – 70 с.
2. Анохин П.К. Теория функциональной системы П.К. Анохин // Успехи физиол. наук. – 1970. – Т. 1. – С. 26-27.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: І.Д.Бех 2 кн. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бодалёв А.А. Личность и общение/ А.А. Бодалёв. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
5. Кант И. Труды: В 6 т. – М., 1964. . – Т. 3.– 680 с.
6. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: / Н.В. Кузьмина Автореф....дис. д-ра пед.наук.–Л.: ЛГУ, 1967. –30 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / В.Ф. Ломов. –М.: Наука, 1984. – 443 с.
8. Сафонова В.И. Заметки хормейстера/ В.Н. Сафонова // Искусство в школе. – 1998. – № 2. – С.69.
9. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

The pedagogical postulates of the system, which are instrumental in humanizing of educational process in child's choral collective, are examined In the offered article. The looks of modern scientists are exposed to humanizing of mutual relations of child's creation.

Key words: choral collective, child's creation, system, personality oriented.

УДК 378.147

Сверлюк Я. В.*

ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА ТВОРЧІ ОСНОВИ КОЛЕКТИВНОГО ВИКОНАВСТВА

У статті обґрунтовано роль музичної взаємодії колективного виконавства. Розкрито особливості та роль ансамблевої гри, висвітлено технологічні елементи художності гри.

Ключові слова: колективне виконавство, ансамбль, музична взаємодія.

У педагогічній науці важко знайти проблему, яка виділялася б такою неоднозначністю, багатовекторністю досліджень і неадекватністю суджень і тлумачень, як проблема колективного виконавства. Причиною цього є, зрозуміло, сама музика: наявність значної кількості видів і форм її буття і побутування, поліфункціональність, багатовекторність стосовно складності і якості музичної діяльності та її продукту, що зумовили існування різних видів і форм її функціонування.

- Колективне музичне виконавство – це складний процес відтворення музики, в якому художні завдання тісно пов'язані з проблемами виконавських дій значної кількості виконавців. Важливу роль у цьому узгодженні відіграє диригент. Він визначає основні художні принципи інтерпретації музичних творів, за допомогою диригентських засобів передає особливості розгортання музичної думки у часі, безпосередньо впливає на різні характеристики колективного звучання. Г. Берліоз писав: «...навіть у квітеті особистому почуттю виконавців рідко дається повний простір. У симфонії ж вся справа в почутті диригента. В умінні сприйняти це почуття, однак його відтворити і полягає досконалість виконання, вияву ж індивідуальних пробуджень, які до того не можуть бути узгоджені між собою» [1, с. 513-514] **динамічно правильну побудову співзвуч і акордів;**
- ідентичне (в динамічному відношенні) викладення усіма групами (партіями) музичної думки в часі, включаючи адекватну побудову музичних фраз, речень, періодів, а також колективне відтворення кульмінацій, дотримання єдиних принципів динамічного розвитку;
- узгоджене звучання тем, підголосків, супроводу та інших голосів в аспекті раціонального виділення тематизму, окремих ходів і мелодичних ліній, що мають важливе смислове і художньо-виражальне значення.

Динамічна узгодженість колективного звучання є досить складною системою музичної взаємодії виконавців. Вона діє, з одного боку, між оркестрантами одного пульта, артистами хору однієї партії, а з іншого боку, між самими партіями; мелодією, супутніми голосами і супроводом, між опорними нотами в нижніх регістрах і метро ритмічними побудовами гармонічного супроводу, між мелодичними лініями під час одночасного проведення, зіставлення декількох тем, а також у поліфонії.

Гармонічний ансамбль передбачає правильне, динамічно урівноважене і узгоджене в тембровому відношенні колективне відтворення гармонії. Складність такого відтворення полягає, передусім, у часовому викладі гармонічної мови, що обумовлює постійну зміну гармонічних функцій, їхньої ролі в звучанні тематизму, а звідси і необхідність пошуку кожного разу нових підходів щодо їхньої побудови.

У процесі побудови гармонічних функцій проблеми ансамблю передбачають вирішення таких завдань:

- встановлення необхідних взаємовідносин між гармонічним акордом і головною темою;
- узгодження динамічного розвитку в часі гармонії і мелодії;

* © Сверлюк Я. В., 2012

- виявлення особливостей звучання тієї чи іншої ноти в залежності від її функцій в акорді, а також у зв'язку з особливостями побудови самого акорду;
- досягнення правильного виконання опорних нот у нижніх регістрах;
- визначення звуків акорду (це здебільшого можливе в акордах великої тривалості), що підлягають динамічному виділенню (велика терція, септима, альтеровані звуки).

Тембровий ансамбль – це темброва узгодженість звучання оркестрових інструментів, оркестрових груп, всієї оркестрової фактури. Ця узгодженість ґрунтується на спроможності різних тембрів зливатися, збагачувати один одного, сукупно створювати новий, оригінальний тембр, а також забезпечувати урівноважене багато темброве звучання. Темброве забарвлення є одним з найефективніших засобів музичної виразності. У його створенні (на паритетних засадах у відповідності з художніми завданнями) відіграють свою художньо-виражальну роль як чисті тембри, диференційоване звучання кожної окремої партії, мелодичної лінії, інших елементів фактури, так і багато темброве звучання оркестрових чи хорових партій, всього колективу.

Темброва узгодженість звучання великих оркестрових і хорових груп, що складаються з споріднених інструментів і голосів, передбачає як досягнення тембрової однорідності звуку, так і створення нового, синтетичного тембру, що інтегрує темброві характеристики малих груп.

Отже тембровий ансамбль передбачає як досягнення узгодженості тембрового звучання, так і організацію звучання різних тембрів, що не сполучаються. Тембровий ансамбль – це як злите, узгоджене звучання, так і протиставлення голосів. У кожному випадку досконалість звучання залежить від розуміння виконавцями логіки і художньої доцільності виявлення тембрової палітри, їхнього вміння чути і аналізувати темброву звучність, відповідно коректувати особисте виконання.

Функціональний ансамбль – це узгоджене звучання партій чи окремих голосів у відповідності з функціями, які вони виконують. Фактура кожного музичного твору являє собою складну конструкцію, своєрідну полі функціональну систему, в якій кожний голос, кожна партія наповнені внутрішнім змістом, виконують тільки їм притаманну роль і, у той же час, тісно зв'язані з іншими голосами і партіями, взаємо впливають і взаємозалежать одна від одної. Виявлення художньої логіки цих взаємостосунків між елементами фактури і відображення її безпосередньо в реальному звучанні – це основний напрямок встановлення функціонального ансамблю. Він передбачає:

- встановлення необхідних взаємовідносин між основною темою і супроводом;
- встановлення необхідних взаємовідносин між основною темою і супутніми голосами (підголоски, протискладання, імітація тощо);
- встановлення необхідних взаємовідносин між самостійними мелодичними лініями, темами;
- встановлення необхідних взаємовідносин між мелодією і опорними нотами в нижніх регістрах;
- встановлення необхідних взаємовідносин між гармонічною основою фактури і опорними нотами в нижніх регістрах.

Термін «технічний ансамбль» рідко зустрічається в спеціальній літературі і в практичному лексиконі музикантів. Але, як свідчать роботи науковців та диригентів-практиків, спостереження за діяльністю професійних оркестрів, хорів та ансамблів, проблема узгодження процесів, що має безпосереднє відношення до виконавської техніки, існує і є досить актуальною. Адже без належного узгодження способів і прийомів звуковидобування і звуковедення досягти якісного ансамблевого, а звідси і художнього виконання практично неможливо.

Технічний ансамбль передбачає:

- узгодження в кожній оркестровій чи хоровій групі (партії) способів і прийомів звуковидобування;
- узгодження в кожній оркестровій чи хоровій групі штрихів;

- узгодження способів і прийомів звуковидобування між групами, що виконують аналогічний нотний текст;
- узгодження способів і прийомів звуковидобування і звуковедення, штрихів між групами, що виконують різні партії;
- встановлення в кожній оркестровій групі єдиної аплікатури.

Узгодження в кожній оркестровій групі способів і прийомів звуковидобування передбачає ідентичне виконання всіма її учасниками туше, натискання, удару, щипка, брязкання, дотримання єдиного напрямку руху смичка, міху, медіатора тощо. Певні неточності, невідповідності використання і відтворення способів і прийомів звуковидобування спричинюють порушення інших видів ансамблю, створюють враження „брудної” гри. Різні напрямки руху смичка, міху, медіатора насамперед свідчать про відсутність у групі „штрихової дисципліни”, внаслідок чого прийоми звуковидобування, штрихи виконуються неадекватно.

Отже, важливість встановлення в кожній оркестровій групі єдиної „штрихової дисципліни” не викликає сумніву. Але уніфікація способів і прийомів звуковидобування і звуковедення ще не забезпечує цілісного звучання, якщо учасники групи не будуть використовувати єдину аплікатуру. Адже саме від неї значною мірою залежить робота пальців, зміна позицій, а звідси і якість тембру. Окрім того, аплікатура впливає на особливості фразування, характер звучання, на якість виконання штрихів.

Важливою умовою досягнення виконавського ансамблю є аналогічне розуміння виконавцями музичної форми твору, архітекtonіки, принципів формоутворення, особливостей взаємодії форми і змісту. Таке розуміння породжує аналогічне відчуття цілісності твору, логіки взаємодії окремих частин і побудов, особливостей організації викладу змісту як певної складної структури, яка, в свою чергу, утворює ту чи іншу форму.

Одним з домінуючих чинників ансамблевого виконавства є ідентичне розуміння виконавцями логіки використання засобів музичної виразності, яке дозволяє аналогічно застосовувати ці засоби безпосередньо в роботі над художнім образом.

Художній задум композитора, конкретні художньо-виражальні характеристики твору значною мірою суб'єктивуються в інтерпретації диригента. Тому однакове розуміння виконавцями цієї інтерпретації є необхідною умовою досягнення злагодженого колективного звучання, оскільки відступ з боку окремих виконавців від конкретних орієнтирів і критеріїв виконавства, які встановлює диригент, спричинюють порушення ансамблю.

Отже, виконання названих умов досягнення виконавського ансамблю дозволить забезпечити певний рівень художності звучання. Це звучання, в першу чергу, має викликати в усіх виконавців єдине емоційно-чуттєве сприймання, аналогічний емоційний відгук на реальне звучання та ідентичне переживання. Між виконавцями встановлюються емоційні взаємозв'язки і співпереживання музики, без яких колектив не зможе досягти високого художнього рівня виконання, не зможе звучати як цілісний виконавський організм – суб'єкт художньо-творчої діяльності.

Таким чином, блок технології колективного виконавства як складова частина виконавського ансамблю передбачає узгодження всіх аспектів колективного відтворення нотного тексту на рівні технологічних процесів, а блок художніх аспектів колективного виконавства – на рівні інтелектуально-емоційного освоєння музичного твору. Зрозуміло, що поділ на блоки має досить умовний характер, оскільки чуттєво-емоційне ставлення до музики зароджується з моменту звуковидобування першої ноти, а співпереживання музики відбувається в умовах реалізації і контролю технологічних процесів. Проте такий поділ дозволяє мати конкретне уявлення про напрями узгодження колективних дій, що є обов'язковою умовою досягнення оркестром, хором чи ансамблем високого рівня художності звучання.

Список використаних джерел

1. Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментовке и оркестровке / Г. Берлиоз. – М., 1972. – Т.1.– 540 с.
2. Ільченко О.О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності / О. О. Ільченко. – К., 1994. – 116 с.
3. Лошков Ю.І. Диригентське оркестрове виконавство в контексті української культури XVIII-XIX ст. : Дис... д-ра наук: 26.00.01 / Ю. І. Лошков; ХДАК., 2008. – 379 с.
4. Мюнш Ш. Я – дирижер. – 3-е изд. / Ш. Мюнш. – М., 1982. – 112 с.
5. Пазовский А. М. Записки дирижёра / А. М. Пазовский. – Москва : Сов.композитор, 1966. – 561 с.
6. Стоковский Л. Музыка для всех нас / Л.Стоковский. – М., 1959. – 387 с.
7. Шерхен Г. Учебник дирижирования/ Г. Шерхен // Дирижерское исполнительство – М., 1976. – 159 с.

In the offered article grounded role of musical co-operation of collective performance. The features of band game are exposed, the technological elements of artistic value are reflected.

Key words: *collective performance, band, musical co-operation.*

УДК 78.2У

Смоляк О. С.*

МИСТЕЦТВО ВИКОНАННЯ НА ЦИТРИ В ГАЛИЧИНІ У КІНЦІ ХІХ – ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТОЛІТЬ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВГЕНА КУПЧИНСЬКОГО)

У статті висвітлюються соціокультурні умови, в яких формувалося цитрове виконавство Галичини в кінці ХІХ – першій третині ХХ століття. Звернено увагу на концертну діяльність відомого галицького цитриста Євгена Купчинського та його внесок у формування репертуару, виконуваного на цитрі.

Ключові слова: *Євген Купчинський, цитрове виконавство, Галицька музична культура, концертна діяльність.*

У період утворення української державності в музичній україністиці та культурології все частіше вчені звертають увагу на ті питання, які в часи тоталітарного комуністичного режиму були суворо заборонені. До таких, в першу чергу, належали імена композиторів та виконавців, що працювали на посаді священиків і входили у списки «українських буржуазних націоналістів». Їхній ряд, зазвичай, започатковує й великий українолюб, пропагандист і творець галицької музичної культури, священик Євген Іванович Купчинський.

Дослідженням виконавської та композиторської діяльності Євгена Купчинського частково займалися українські музикознавці та краєзнавці О. Осадця [9], О. Гнатишин [5], І. Герета [3; 4], П. Медведик [8; 4], М. Костів [7], О. Антонович [1; 2] та інші. На жаль, виконавська діяльність цього митця на сьогодні ще недостатньо висвітлена й потребує більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – дослідити виконавську діяльність композитора та культурно-громадського діяча Євгена Купчинського в контексті соціокультурних процесів, які відбувалися в Галичині в кінці ХІХ – першій третині ХХ століття.

Найпоширенішою формою культурно-мистецького життя Галичини в кінці ХІХ – першій третині ХХ століття було домашнє аматорське музикування на популярних у той час музичних

* © Смоляк О. С., 2012

інструментах – фортепіано, гітарі, цитрі, мандоліні. Цей вид мистецтва особливо культивувався серед представників міської та сільської інтелігенції, найчастіше – у родинх священиків та вчителів. Адже, вони як репрезентанти місцевих традицій були творцями осередків національно-культурного (в тому числі й музичного) життя Галичини. Музикування на цитрі було складовою найбільш поширеного в той час хорового та сольного співу, що в концертних програмах виконувало інтерлюдійну функцію. Найчастіше інструментальне аматорське виконавство було поширене серед учнів гімназій, студентів духовних семінарій, академій та університетів. Значна частина випускників цих навчальних закладів мала самодостатню основу для організації та керування хоровими та інструментальними гуртками, а також для написання музичних творів. Все це готувало ґрунт для постання культурно-мистецьких товариств – «Торбана», «Бояна», «Лютні» та інших.

У кінці XIX – першій третині XX століття все таки домінувало хорове музикування, що тяжіло до чотириголосого квартетного співу, відтворюваного, переважно, чоловічим складом. Відповідно до цього формувався й репертуар, який, в основному, був побудований на поширених у той час творах галицьких композиторів-аматорів і лише подекуди доповнювався популярними народними піснями, перейнятими з активно діючого сільського чи міського репертуару. Зокрема, в інтелігентських родинх найчастіше виконувалися такі народні пісні, як «По дорозі жук, жук», «І шумить, і гуде», «Стоїть явір над водою», «У сусіда хата біла», «Ой під вишнею, під черешнею», «Засвістали козаченьки», «Ой в полі могила з вітром говорила» та інші.

Квартетний спів вимагав відповідного поповнення авторськими творами, в яких домінували патріотичні та національні почуття й прагнення соціальної рівності. Творцями таких пісень були зазвичай вихідці з освічених верств населення, насамперед з тодішньої інтелігенції та міщанства, найчастіше – із священичих родин. На початковому етапі формування співочого репертуару були переважно пісні-гімни «Мир вам, браття» (слова І. Гушалевича, музика Т. Леонтовича), «Мир русинам» (слова І. Гушалевича, музика М. Вербицького), «Піснь благожелательна» (слова І. Гушалевича, музика В. Матюка), «Щасть нам, Боже», «Дайте руки, юні друзі» (слова М. Шашкевича, музика А. Вахнянина) та інші. Широкого розповсюдження серед виконавців-аматорів набули пісні, сповнені пейзажної лірики. Серед них: «Як ніч мя покриє» (музика і слова Ісидора Воробкевича), «Де Дніпро наш котить хвилі» (слова В. Масляка, музика М. Вербицького), які не втратили свого романтичного захоплення і сьогодні. Їх приваблива меланхолійність постійно чарує серця галицької молоді та людей старшого покоління.

З самого початку як народні пісні, так і твори галицьких композиторів виконувалися під акомпанемент фортепіано, гітари або цитри. Остання (цитра – О. С.) – це негроміздкий і порівняно дешевий музичний інструмент – успішно заміняла у багатьох інтелігентських родинх фортепіано. Адже, «Поширення цитри в побуті спричинилось до появи відповідної музичної літератури, створеної знову ж таки композиторами-дилетантами – Миколою Кумановським, Зеновієм Кириловичем, Омеляном Зарицьким, Євгеном Купчинським» [6, с. 36]. Як бачимо, Євген Купчинський разом з іншими популярними в той час авторами цитрової музики заклали основу для аматорського інструментального виконавства в Галичині і вписали в її історію незабутні сторінки.

Як свідчать документальні джерела [10], Євген Купчинський не здобув спеціальної музичної освіти, а лише обходився приватними уроками гри на цитрі у відомих на той час музикантів-виконавців Вітольда Зарицького та Феліції Капітанової. Як зазначає з цього приводу тогочасна галицька періодика, «Є. Купчинський починає вправлятися на цитрі, маючи 15 років» [10], тобто з цього часу розпочинається його активне концертне життя.

Рецензуючи один із Шевченківських концертів, який відбувся у Львові в 1884 році, І. Франко писав: «Євген Купчинський переніс нас своєю грою на цитрі в ідилічні часи наших прабабусь» [10]. І дійсно, ця ідилія, що позначена ідеями романтизму, постійно була присутня у грі цитриста Євгена Купчинського. Вона ніби оберігала ці виконавські традиції, які були закладені у священичих родинх, починаючи з першої половини XIX століття. У цьому ж році

в с. Романові що на Львівщині відбувся перший його концерт. Активна участь Євгена Купчинського як концертанта відбулася, будучи членом гімназійного хору «Академічного братства». У деяких концертах цього хору він брав участь і як виконавець на цитрі.

У березні 1887 року Євген Купчинський вступив на навчання до Львівської греко-католицької духовної семінарії. Там він вперше познайомився з музичними творами композиторів-класиків Й.-С. Баха, Л. ван Бетховена, Г.-Ф. Генделя, Ф. Шуберта, Ф. Ліста, окремі з яких ввійшли згодом у його концертний репертуар.

Треба зауважити, що на початковому етапі його концертної діяльності основу репертуару музиканта складали нескладні твори для цитри (переважно перекладення західноєвропейських композиторів – цитристів Т. Умляуфа, К. Енсляйна, А. Грубера). Велике враження на музиканта справили твори М. Лисенка та К. Стеценка, які згодом набули широкої популярності у Галичині.

Основою його музичних знань, особливо з композиції було саме концертне життя. Як згадує сам композитор-аматор, «Правдиву та добру музику я здобував на концертах» [1].

Із спогадів Євгена Купчинського дізнаємося, що він багато вражень виніс в плані музичної освіти із батьківського дому (його батько брав активну участь у музичних гуртках, навчаючись у духовній семінарії, а також був великим пропагандистом аматорської сільської культури, яка безпосередньо була пов'язана з традиційною народною піснею) і лише через самоосвіту дійшов до значних висот в інструментальному виконавстві.

Злет таланту молодого виконавця на цитрі припадає на другу половину 80-х років XIX століття, з часу його активної творчої діяльності в мистецько-освітньому гуртку «Академічний кружок» та в новоутвореному хорі при ньому, яким керував Остап Нижанківський. У цьому колективі Євген Купчинський бере участь як хоровий співак, учасник квартету та акомпаніатор і виконавець українських народних пісень, творів місцевих та зарубіжних композиторів, а також власних композицій (вони виконувалися в проміжках між хоровими та ансамблевими (квартетними) чи сольними номерами).

За свідченнями тодішньої галицької преси, Євген Купчинський у той час вже виконував великі музичні уривки з опер Д. Майєрбера «Роберт-диявол», Д. Россіні «Вільгельм Телль», твори Ф. Суппе, В. А. Моцарта, Л. ван Бетховена. У цей час він виконує й власні аранжування для цитри уривків із опер «Дивертисмент», «Різдвяна ніч» М. Лисенка, виступає з власними обробками народних пісень «Чорною хмарою дуброва», «Чорнії очі», створює композицію «Весілля» (на матеріалі весільних пісень із Бродівщини), три «Попури» з галицьких народних пісень та ін.

Як видно із переліку його концертних програм та музичних творів, основним живильним матеріалом для митця Євгена Купчинського була українська народна пісня, особливо місцева [4; 5]. Це, в першу чергу, підтверджується тим, що у найбільшому за обсягом збірнику «Руський цитрист», виданому окремими зошитами у 1902–1904 роках у Відні (а вийшло їх усього 10), домінують як окремі фольклорні цитати, так і переінтовований пісенний і танцювальний мелос.

Після закінчення духовної семінарії Євген Купчинський, будучи священником, не припиняв концертної діяльності, а все більше активізував її. Зокрема, він у 1889–1992 роках часто виступав із хором «Академічного братства» як соліст – виконавець на цитрі у селах та містечках Галичини. З роками, удосконалюючи свою майстерність самостійно, Євген Купчинський у грі на цитрі досяг справжніх висот професіоналізму. Він з великим успіхом виступав під час літніх гастролей хору, що отримав назву від кількості учасників у ньому «двайцяткою», які стали широко знаними в галицькій краї. Ці концерти завжди ставали справжньою культурною подією. Тоді у виконанні Євгена Купчинського глядачі почули музику різних стилів, на будь-який смак: Дивертисмент з опери Дж. Россіні «Вільгельм Телль», Концерт К. Умляуфа, фрагмент з опери М. Лисенка «Різдвяна ніч», «Незабудька» Ф. Суппе, Фантазія на тему пісні Берноляка «Моїй любові». Основним критерієм добору репертуару для цитри була доступність сприйняття селянами нескладної мелодійної музики. Зрештою, у роки браку визначних зразків української музики намагання виконавця розширити репертуар зазнавало чималих труднощів. Поступово до програм концертів Євген Купчинський включав чеські, сербські та

польські народні пісні, а також: твори польських композиторів (особливо під час подорожей хору місцями проживання польського населення), що були на слуху у галицького люду і не потребували часу на спеціальну адаптацію. Євген Купчинський з успіхом виконував власні опрацювання для цитри мазурок та інших творів Ф. Шопена, романсу «Шумлять смереки» з опери С. Монюшка «Галька», п'єси Р. Шумана, Л. ван Бетховена. Місцева польська преса рясніла захопленими відгуками на адресу українського виконавця.

Загалом основу репертуару музиканта становили композиції малої форми: крім вальсів і мазурок Ф. Шопена, він виконував власні або запозичені опрацювання характерних п'єс Б. Губермана, А. Рута, А. Краліка, А. Маєра, А. Пашінтера, Р. Кобальта, Р. Вагнера та ін. У роботі над перекладеннями творів для цитри допомагали знання з теорії музики і гармонії, здобуті в Остапа Нижанківського ще під час навчання у духовній семінарії. З часом у Галичині стають відомими і здобувають популярність твори М. Лисенка, які цитрист одразу ж опрацьовує для свого інструмента: два «Дивертисменти» на теми з опер «Наталка Полтавка» та «Різдвяна ніч». Однак, як свідчать повідомлення у пресі, найбільше захоплення у слухачів викликало майстерне виконання кількох «Попурі» на теми українських народних пісень та натхненних «Музичних картин», які музикант сам скомпонував. Виконання цих творів завжди було національно піднесеним, вносило у тогочасну галицьку музичну культуру, повну австрійських і німецьких впливів, свіжу течію народності, що виявилася в естрадному концертному плані. І це при тому, що велика частина композицій відзначалася яскраво вираженими рисами салонності. Твори Євгена Купчинського, близькі й зрозумілі за характером і змістом, мелодійні і доступні – виявляли і стверджували українську народність, пробуджували свідомість, виховували почуття національної гідності.

У концертній діяльності відомого цитриста Євгена Купчинського пам'ятними були виступи у концертах разом з майбутньою оперною співачкою Соломією Крушельницькою. Вони «чарували публику» на Шевченківському концерті у Львові 5 травня 1894, 1895 і 1902 років. Саме на святі Кобзаря у 1894 році учасникам концерту співакам С. Крушельницькій, О. Мишузі та цитристові Є. Купчинському за майстерне виконання творів М. Лисенка і М. Вербицького та народних пісень голова товариства «Боян» В. Шухевич вручив лаврові вінки з почесним написом.

Із створенням у Львові співацького товариства «Бандурист» (1905) Євген Купчинський стає постійним учасником його концертних турне по Галичині, а дім священика – місцем, куди залюбки з'їжджаються, готуються до виступів і перепочивають хористи. У 1912 році відбулося одне з найбільших турне «Бандуриста», у деяких концертах якого брав участь і С. Людкевич.

У 1917 році у Тернополі відбувся концерт перед солдатами російської армії. Для свого виступу Євген Купчинський підготував твори російської музики. Активність митця знизилася у 1930-х роках через тривалу хворобу. Лише зрідка він виступав у Львові, частіше працював з організованими ним сільськими хорами. Одним з найкращих серед них були селянські хори у селах Ріпнів і Сороцьке. В останньому працював і творив на парафії отець Євген Купчинський 33 роки.

Отже, Євген Купчинський як виконавець на цитрі належить до тих діячів галицької музичної культури, які своєю діяльністю репрезентували цей вид мистецтва на нові якісні горизонти. Більшість важливих концертів, що відбувалися в Галичині в кінці ХІХ – першій третині ХХ століть не обходилися без його участі. А це говорить про те, що Євген Купчинський був і залишається яскравою особистістю в галицькій музичній культурі. Тому ім'я Євгена Купчинського останнім часом викликає все більший інтерес у дослідників і ще не раз привертатиме їхню увагу.

Список використаних джерел

1. Антонович О. Уривок щоденника цитриста та композитора Є. Купчинського з 1888-1889 років / О. Антонович // Записки Наукового товариства імені Шевченка. Праці музикознавчої комісії. – Том ССXXXII / [редактори тому: Олег Купчинський, Юрій Ясиновський]. – Львів, 1996. – С. 267-289.

2. Антонович О. Уславлений талант / О. Антонович // Вільне життя. – 1968. – 3 серпня. – № 152. – С. 3.
3. Герета І. Його ніжна і буремна цитра / Ігор Герета // Свобода. – 1992. – 15 вересня. – № 107. – С. 3.
4. Герета І., Медведик П. Купчинський Євген Іванович / Ігор Герета, Петро Медведик // Тернопільський Енциклопедичний Словник. – Тернопіль : ВАТ ТВПК «Збруч», 2005. – Т. 2. К–О. – С. 284.
5. Гнатишин О. Вступне слово / Оксана Гнатишин // Музичні твори Євгена Купчинського / [упорядники: Оксана Гнатишин, Ольга Осадця ; Редактор: Олександр Зелінський]. – Львів, 2004. – С. 3-8.
6. Загайкевич М. Музичне життя Західної України другої половини ХІХ століття / Марія Загайкевич / [відп. редактор канд. мистецтвознавства М. М. Гордійчук]. – К. : Вид-во АНУРСР, 1960. – 189 с.
7. Костів М. Віртуоз гри на цитрі / М. Костів // Жовтень. – 1984. – № 6. – С. 136.
8. Медведик П. Діячі української музичної культури (Матеріали до біо-бібліографічного – словника) / Петро Медведик // Записки Наукового товариства імені Шевченка. Праці музикознавчої комісії. Том СХХХІІ / [редактори тому: О. Купчинський, Ю. Ясиновський]. – Львів, 1996. – С. 464-558.
9. Осадця О. Композиторська творчість Євгена Купчинського / Ольга Осадця // Збірник праць Тернопільського міського осередку Наукового товариства імені Шевченка. Видатні постаті в українській культурі і науці / [відп. редактор М. А. Андрейчин]. – Тернопіль : Рада, 2008. – С. 157-163.
10. Франко І. Мистецькі новинки / Іван Франко // Діло. – 1884. – 14 червня. – № 63. – С. 8.

The article deals with the sociocultural conditions in which zither playing has been formed at the end of 19th first third of 20th century. The attention was paid to the concert activity of the famous halytskyi zither player Yevhen Kupchynskyi and his contribution in forming repertoire performed on zither.

Key words: *Yevhen Kupchynskyi, zither playing, Halytska musical culture, the concert activity.*

УДК [371.13:78]: 785.11.091.2]

Совік Т. В.*

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті подано аналіз змісту музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя в історії педагогічної думки від часів Стародавнього Китаю до сьогодення.

Ключові слова: музично-естетична підготовка, вчитель.

На сучасному етапі вимоги до професійної компетентності майбутнього вчителя залежать від запитів нашого суспільства. Сьогодні, коли стрімкі соціальні зміни активують здебільшого вольові та ділові якості особистості, важливо зберегти, розвинути та примножити творчі та емоційно-естетичні якості майбутнього вчителя. Відповідно до закону України «Про загальну середню освіту» [7], саме вчитель забезпечує «... здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання» [4, с.46].

Кардинальною проблемою вищої педагогічної освіти сьогодні є проблема якісної підготовки фахівців для школи. Зумовлено це і тим, що останніми роками в підготовці учительських кадрів виявлено суттєві недоліки. Формування музично-естетичної компетентності учителя є

* © Совік Т. В., 2012

на сьогодні **актуальною** проблемою педагогіки вищої школи. Рівень сформованості музично-естетичної компетентності в поєднанні з педагогічною характеризує ступінь підготовленості майбутнього вчителя до освітньої роботи в школі, є запорукою ефективності його музично-естетичної діяльності.

Особистість учителя загалом, його професійні якості були предметом досліджень багатьох видатних педагогів минулого (Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, К. Ушинський, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Г. Хоткевич та ін.), сучасних науковців (О. Бялик, М. Гагарін, О. Коберник, О. Комар, В. Кузь, В. Майборода, І. Осадченко, Н. Побірченко, Д. Пащенко, О. Ярошинська та ін.), світогляду людини (І. Лернер, І. Школьник, М. Клепар та ін.). Представники психологічної науки досліджують особливості впливу музичного мистецтва на розвиток особистості (А. Виготський, Е. Зеер, К. Платонов та ін.).

Сьогодні у психолого-педагогічній літературі розглядається здебільшого професійна компетентність педагога: як складне індивідуально-психологічне утворення, що базується на інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та вагомих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність особистості до актуального виконання педагогічної діяльності (М. Гагарін, Л. Заніна, Н. Меньшикова та ін.); єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності (В. Введенський, О. Железнякова, В. Кузь, Т. Леонтьєва, В. Міжеріков, Н. Нікітіна, С. Совгіра, О. Тімець та ін.); властивість особистості, яка охоплює соціально-психологічну, комунікативну, професійно-педагогічну ознаки (Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.); сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, яка дає підґрунтя для ефективного виконання ним завдань та обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, міри й основного критерію його відповідності професійній діяльності (О. Гура, О. Ярошинська та ін.). У музично-педагогічних дослідженнях висвітлюються проблеми професійно значущих якостей майбутніх учителів музики (О. Рудницька, Н. Травкіна, М. Клепар та ін.), формування музичної культури студентів педагогічних вузів (А. Гордійчук), педагогічних вимог до підготовки учителів музики на педагогічних факультетах (З. Яропуд), підготовки студентів до реалізації особистісно орієнтованого музичного навчання і виховання (С. Горбенко).

Метою статті є огляд та теоретичний аналіз досвіду вчених минулих сторіч з проблеми формування музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя.

Зміст професійної компетентності вчителя упродовж сторіч змінювався залежно від запитів суспільства. Кожна епоха існування людства вносила зміни у вимоги до професійних якостей учителя, однак знання з музики були невід'ємною складовою його індивідуальності.

Важливим є аналіз досвіду вчених минулих сторіч з проблеми формування музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя. Опираючись на цей досвід і враховуючи всі його позитивні моменти, матимемо змогу вибудувати структуру музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя.

Особистість учителя, його професійні якості були предметом досліджень багатьох видатних педагогів минулого. У різні епохи людство керувалося своїми принципами у вихованні молодого покоління, які з настанням нової ери змінювалися, набували еволюційних метаморфоз. Критерії інтелектуального і естетичного рівнів розвитку особи, що виховує нове покоління (вчителя), також змінювалися і доповнювалися, однак музична обізнаність була невід'ємною складовою його морально-естетичного виховання.

Так, у Стародавньому Китаї, музика була основним засобом морально-естетичного виховання особистості, тому вчителю необхідно було не лише бути обізнаним у музиці, а й знати її основи на досить високому рівні.

В епоху Античності художньо-педагогічні думки зводились до того, що сила впливу музики залежить від підготовки слухачів. Так, Аристотель зазначав: «Грубість аудиторії, яка

слухає музику, веде зазвичай до того, що сам характер музики змінюється так, що і виконавці починають підлаштовуватися під смаки аудиторії» [1, с.644]. Вважалось ганебним незнання і нерозуміння музики. Музикальність розглядалась як соціально цінна якість особистості.

У добу Середньовіччя музика відігравала роль допоміжного засобу виховання релігійної моральності. Найбільшого визнання набула духовна музика як виховний важель, а народна і світська, водночас, вважались гріховними. Відбувалося масове залучення молоді й дітей до співу в церковних хорах.

В епоху Ренесансу музика стала невід'ємною складовою освіченої та культурної особистості. Не можна «вважати досить ученою ту людину, яка не буде займатися музикою» [11, с.361], говорили, що якщо вчитель не отримує «задоволення від музики, він створений без гармонії» [11, с.444]. Музика, на думку педагогів-гуманістів (Пауло та Матео Верджіо, Гуаріно, Піколомінти та ін.), – не просто розвага, а засіб створення гармонійного життя, тому «достойна вільної людини» [13, с.38].

Ідеал учителя в епоху Просвітництва – особистість, в якій гармонійно поєднувалася фізична, естетична та інтелектуальна сторони, останні з яких розвивались і вдосконалювались засобами мистецтва, зокрема музичного (Гельвецій, Дідро, Монтеск'є, Хатчесон, Шефтсбері). Мистецтво стало головним засобом виховання, позбавленим примусовості (І. Вінкельман, Г. Лейбніц). Видатний німецький філософ Г. Гегель вважав, що музичне мистецтво є одним із способів пізнання «найглибших людських інтересів, тому загальна потреба в мистецтві впливає з розумного потягу людини духовно пізнати внутрішній і зовнішній світ» [5, с.38]. Український педагог-філософ Г. Сковорода вважав музику засобом облагородження серця, пробудження людської думки, який потрібно різнобічно використовувати у вихованні особистості: «Хто допоможе людині побачити світло? Хто розбудить у людині розуміння потаємного, розкриє духовні скарби вищого гатунку? Музика...» [16, с.276].

Поряд із розвитком теоретичних положень естетичної науки щодо проблеми музично-естетичного розвитку особистості практичний зміст її віддзеркалили у своїх працях основоположники педагогіки Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Ушинський та інші. Чеський педагог-гуманіст і філософ Я. Коменський вважав, що необхідно розвивати досконало всі людські здібності, насамперед це стосується вчителя, який стане «взірцем, правилом і опорою для інших» [8, с.449].

Видатний педагог-демократ І. Песталоцці, торкаючись питання про музичний розвиток особистості, підкреслював: «У природі є два всезагальні ввідні засоби усіякого мистецтва, застосування яких повинне передувати всім іншим засобам мистецтва чи принаймні здійснюватися одночасно з ними, – це спів і почуття прекрасного» [15, с.53].

Особистість учителя посідала провідне місце в педагогічній теорії К. Ушинського: «У вихованні все базується на особистості вихователя, тому що жива сила береться з живого джерела людської особистості» [19, с.47]. Він стверджував, що майбутній учитель повинен здобути всебічну освіту, зокрема музичну, для того, щоб донести до учня знання, які його цікавлять чи є необхідними для нього в будь-якій галузі науки.

Більш широко музично-естетичну компетентність учителя розглядав А. Макаренко: «Я впевнений, що в майбутньому в педагогічних вузах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і постава, ... і володіння своїм обличчям, і без такої роботи я не уявляю собі роботи вихователя. Звичайно, постановка голосу має значення не лише для того, щоб гарно співати і розмовляти, а й щоб вміти більш точно, впевнено, власно висловлювати свої думки і почуття» [9, с.179]. Він зауважував, що готувати вчителів у педагогічних інститутах потрібно так, щоб поряд із фаховою освітою давати знання з музики і образотворчого мистецтва.

В. Сухомлинський стверджував, що «Музика – це джерело думки..., музика – це найсприятливіший фон, на якому виникає духовна спільність вихователя і дітей» [18, с.66], наголошуючи, що вихователь має володіти знаннями з музики для того, щоб здійснювати повноцінне виховання дітей.

Українські музиканти-педагоги XIX століття О. Гулак-Артемівський, О. Кольберг, М. Лисенко, П. Сокальський вважали ефективним засобом розвитку особистості вітчизняний фольклор, були активними його «збирачами». Їх послідовники – М. Леонтович, Я. Степовий, К. Стеценко, Г. Хоткевич – зосередились на застосуванні українського фольклору в школі як засобу музичного виховання дітей. В. Верховинець розробив інноваційні засоби формування національної культури молоді, основними з яких стали народний танець, національний балет, рухлива музична гра, вокально-хореографічна композиція, театралізована пісня. Його методика базувалась на комплексному використанні елементів музичного, хореографічного, драматичного мистецтва і їх практичному застосуванні у навчально-виховному процесі [17].

Наприкінці XIX століття музика була важливим засобом культурного розвитку і професійної підготовки, викладалась майже в усіх університетах. Музичні заняття впливали на формування духовного світу студентів, спрямовували ставлення до музики як до необхідної складової культури особистості. Набуті з музики знання, які мали соціально-педагогічне значення, широко застосовували у подальшій роботі вчителі шкіл, гімназій. Саме в цей період в Україні сформувались традиції духовного розвитку особистості засобами музики. Вони набули сили завдяки працям видатних українських педагогів-композиторів І. Воробкевича (Данила Млака), Ф. Колеси, С. Людкевича, Д. Січинського, Я. Степового, К. Стеценка та інших.

Вищезазначене дає підстави зробити висновок про те, що упродовж розвитку людства особистість педагога була об'єктом вивчення та удосконалення. Він є наставником і вихователем (В. Сластьонін), накопичувачем і носієм культурно-педагогічного досвіду суспільства, наукового знання (І. Ісаєв) та педагогічної моралі (К. Платонов), особистістю, яка володіє сукупністю індивідуально-психологічних властивостей і здібностей (С. Елканов, В. Шадриков) і водночас постає організатором та реалізатором навчально-виховного процесу (І. Підласий).

Теоретичне обґрунтування музично-естетичного розвитку особистості віддзеркалене у працях педагогів-музикантів Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, В. Шацької, Б. Яворського та інших.

Видатний педагог, музикант, Б. Яворський, який працював над проблемою масового музичного виховання, обґрунтував зміст дисципліни «Слухання музики», який уперше було введено у Московській народній консерваторії. Основним завданням розвитку творчого сприйняття музики він вважав формування музичної культури молоді [21].

Учений Б. Асаф'єв зазначав, що музика – засіб емоційного розвитку людини, проте «... не треба відмовлятися від ствердження інтелектуального начала в музичній творчості й сприйманні» [2, с. 58]. Він розробив загальні положення формування музикальності особистості, в яких основним вважав активне спостереження музики в нерозривному зв'язку з її практичним засвоєнням, з розвитком творчості й урахуванням інтересів і ціннісних орієнтацій, «... від урахування вроджених симпатій, здібностей і наявності загальномузикального інстинкту до поступового засвоєння все більш і більш складних слухових навичок, розвитку творчих інстинктів і, зрештою, свідомо-практичної оцінки музикального сприйняття» [2, с.75]. В основі музикальності особистості, за Б. Асаф'євим, лежить «... розвиток звукових (слухових) навичок, що допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музикальній природі їх слухових образів (ритм, відстань, динаміка, темп, колорит чи тембр), і в емоційному змісті (наповненості), і в їх символіці вираження і зображення (звукозапис)» [2, с. 61]. Це визначення характеризує

єдність загальних і специфічних завдань музично-естетичного виховання, яке в подальшому може втілюватись як в музичній, так і в немусичній діяльності.

В. Шацька вважала музично-естетичним началом в особистості зародження інтересу до музики і потребу в ній, позаяк розвиток музичного смаку знаходиться в певній залежності від розвитку загальних (увага, пам'ять, мислення) і музичних здібностей, від знань й умінь в галузі музичного мистецтва. Важливою є думка В. Шацької про те, що навички естетичного сприйняття тісно пов'язані з естетичним судженням і оцінкою, які розглядаються як активна діяльність, що зумовлює правильність сприймання і розвитку художнього смаку, який водночас є необхідною умовою музично-естетичного виховання особистості. Лише тоді особистість зможе «... не лише активно слухати музику і насолоджуватися нею, але й чути музику, правильно її розуміти і оцінювати» [20, с. 157].

Засади музично-естетичного виховання особистості розробила Н. Гродзенська: «Музика – одна з форм пізнання життя, і якщо через музику ми виховуємо людину, то цей шлях виховання потрібно зробити найбільш широким» [6, с. 150]. Критерієм музичного розвитку особистості Н. Гродзенська вважала рівень сформованості художнього смаку, який виражається в умінні давати обґрунтовану оцінку художньому твору. Вона стверджувала, що дієвість художнього смаку, емоційне сприйняття музики характеризується рівнем підготовки, знаннями, художнім досвідом [6].

Поняття «музикальності» особистості та її складових розкрила Н. Ветлугіна: сприйняття музики тісно пов'язане з розумовими процесами, потребує уваги, спостережливості, кмітливості, розвитку фантазії та уяви. Тому роль учителя полягає в умінні організовувати і проводити музичні заняття, залучатися й переходити від одних видів музичної діяльності до інших, спрямовувати й підтримувати творчу самостійну діяльність дітей, володіти навичками відбору високохудожніх творів. Н. Ветлугіна окреслила шлях формування музичних здібностей (на базі єдності емоційного й слухового компонентів), динаміку взаємодії між музикою і переживаннями суб'єкта, між здібностями і процесом музичної діяльності, між рівнем розуміння музики і рівнем розвитку індивідуальних якостей особистості: потреб, інтересів, схильностей, які формуються в процесі музичної практики [3].

Зміст і структура світоглядної свідомості педагога висвітлена у працях Г. Падалки [14]. В її баченні формування світоглядних основ естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики має здійснюватися на основі застосування філософських законів і категорій. О. Олексюк запропонувала концепцію формування духовного потенціалу особистості, за якою цей процес розглядається як відкрита педагогічна система, основна мета якої – максимальна активізація потенційних ціннісно-сміслових функцій та відношень між афективними, нормативно-регулятивними і поведінковими процесами для того, щоб надати їхньому синтезу «ефект випередження» в розвитку [13]. М. Михаськова розглядає проблему фахової компетентності майбутнього вчителя музики і означає її як здатність до освітньої діяльності на основі набутих знань, умінь та у відповідності з суспільними вимогами, ціннісними орієнтаціями. Науковець розглядає ідеї впровадження в практику викладання у вищій школі інтегративних змістових ліній, коли зміст фахової підготовки реалізується в конкретних навчальних дисциплінах і об'єднується спільними точками перетину (емоційною природою музичного мистецтва, суб'єктивним ставленням особистості до музики, педагогічною спрямованістю особистості) [10].

Отже, сучасні науковці музичної педагогіки акцентують увагу на проблемах духовності особистості майбутнього педагога-музиканта. Аналіз психолого-педагогічних, музикознавчих джерел з обраної проблеми в історії педагогічної думки від часів Стародавнього Китаю до сьогодення дозволив зробити висновок, що кожна епоха існування людства вносила зміни у вимоги до особистості учителя, однак знання з музики були і є невід'ємною складовою його індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Политика / соч.: в 4 т. – М.: Мысль, 1913. – Т. 4. – 664 с.
2. Асафьев Б. В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе / Б. В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – К.: Музична Україна, 1978. – 255 с.
4. Волкова Л. П. Формирование и развитие ценностных ориентаций студентов как будущих специалистов: дис. ... канд. филос. наук : 26.00.01 / Л. П. Волкова. – К., 1986. – 153 с.
5. Гегель Г. Лекции по эстетике : Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель. – М.: Искусство, 1968. – Т. 1. – 238 с.
6. Гродзенская Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения / Н. Л. Гродзенская. – М.: АН РСФСР, 1953. – 156 с.
7. Закон України „Про загальну середню освіту” – Стаття 3. – 13 травня 1999 р. – №651 – XIV.
8. Коменский Я. А. О культуре природных дарований : избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 439–447.
9. Макаренко А. С. Педагогика индивидуального действия : соч. в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1951. – Т. 5. – С. 179.
10. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / М. А. Михаськова. – Тернопіль, 2007. – 20 с.
11. Музыкальная эстетика западно-европейского Средневековья и Возрождения. Памятники музыкально-эстетической мысли. – М.: Музыка, 1966. – 574 с.
12. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України [за заг. ред. В. Г. Кременя.] – К.: Пед. думка, 2011. – 304 с.
13. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 187 с.
14. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
15. Песталоцци И. Г. Метод. Памятная записка Песталоцци // Избр. пед. соч. в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 53–54.
16. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів / Г. С. Сковорода. – К., 1972. – Т. 3. – 352 с.
17. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні : проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 24–27.
18. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 669 с.
19. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Избр. пед. соч.: в 2 т. / Ушинский К. Д. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 47.
20. Шацкая В. Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства / В. Н. Шацкая. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 173 с.
21. Яворский Б. Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Б. Л. Яворский. – М.: Сов. композитор, 1972. – 703 с.

Summary. In the article the analysis is given to maintenance of aesthetically musical-beautiful preparation of future teacher in history of pedagogical thought from times of Ancient China to the present.

Keywords: *aesthetically musical-beautiful preparation, teacher.*

УДК 72(09)(477)

Хай М.Й.*

ПРОБЛЕМА ІНЕРЦІЙНОСТІ РУХУ ПАРАЛЕЛЬНО-КУЛЬТУРНИЦЬКИХ ПРОЦЕСІВ В Т. ЗВ. «НАРОДНО-АКАДЕМІЧНОМУ» ІНСТРУМЕНТАЛІЗМІ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

У статті/дповіді автор заглиблюється у надскладні діалектичні процеси інерційного мислення у царині сучасного т. зв. «народно-академічного» інструменталізму. Постулюється й аналізується відома теза про руйнівну дію домрово-балалайково-баянного кічу, адміністративним шляхом штучно насадженого в українському суспільстві упродовж всього минулого століття.

Автор доходить важливого висновку про безперспективність насильного імплантування чужинського інструментального звукоідеалу в здорове тіло автохтонної й автентичної інструментальної традиції кожного етносу і безповоротність її руху до самоочищення, самоідентифікації та самозбереження.

Ключові слова: Домрово-балалайково-баянний кіч, український традиційний інструменталізм, «народно-академічний» інструменталізм, паралельно-культурницьке мислення, інерційний рух.

Складні процеси культурного будівництва на теренах постсоветських держав за минуле двадцятиріччя вступили у фазу зворотнього руху «маятника», який після стадії «кравчуківського переляку», «кучмівської гальмівної сорочки» та бездарного «ющенківського псевдокультурницького анальфаетизму» бульдозером оскраженілої «табачної оптимізації» захопився трошити усе українське, насправду культурне, наукове і освітнє. На цьому тлі тотального й пляномірного нищення української книги, преси, правопису, кінематографу, театру, закриття фолкльорних кафедр чи не найпотворніше і найвойовничіше виглядають спроби реанімувати колись потужний, що за час Незалежності лише дещо похитнувся, жупел інструментального квазінародництва, а саме – домро-балалайко-баяноманії. Ця могутня система фальсифікації й дезорієнтації традиційних уявлень українців про їх питомий інструментальний звукоідеал, яка упродовж майже цілого століття насильницьким адміністративним способом впроваджувалася в навчальні пляни культурно-освітніх, музично-педагогічних та професійно-музичних навчальних закладів, у постсоветських умовах зробила тільки незначні коректи функціонування свого дериватного інструментарію («руській» народний інструмент баян – «європейський кнопковий акордеон»; заміна гітарного «кобзи-мутанта» на його домровий «клон»; довгоочікуваний прецедент відокремлення кафедр бандури від універсалізованих кафедр решти інтернаціонально-мутованих інструментів, зниження інтенсивності домро-балалайкового буму в окремих культосвітніх та навчальних закладах тощо). Втім важливі наукові та практичні проблеми сучасного художнього процесу вимагають справді наукового, а не заполітизованого й спровофанованого підходу до вирішення цих проблем. Практика, коли всі культурно-освітні, музично-педагогічні та музичні навчальні заклади продовжують готувати кадри для складу оркестру найворожіше до України налаштованої держави, а Національний оркестр народних інструментів України змушений лише підлаштовуватись під цей процес, вимагає кардинального переосмислення й, відтак, – відповідних змін.

Історично період впровадження тотальної гармошко-балалайко-домризації упав на історично «благодатний» ґрунт т. зв. «революційних перетворень»: лозунг домризації всього т. зв. «радянського народу» чудово співпадав із відомою лєнінською формулою «Комунізм – це

* © Хай М.Й., 2012

радянська влада плюс електрифікація (пізніше – індустріалізація, колективізація, хімізація і т. п.) всієї країни». Ідея маршувати «до світлого майбутнього» від Карпат до Сахаліна під «єдино правильні інструменти» і при цьому паралельно витіснити із побуту національний традиційний інструментарій поневолених більшовизмом народів логічно відповідала ідеї злиття усіх націй і народностей у єдину квазіетнічну спільність – «саветській народ».

Ґрунтовною доказовою базою насильницького впровадження гармошково-балалайкового кічу помноженого на «академізацію» ніколи історично і практично в Україні не існуючих домри, балалайки, баяна та інших «удосконалених» квазінародних інструментів включно з українським «бринькалом» (Г. Хоткевич) – «академічною бандурою», можуть служити цифри і факти, представлені у працях Б. Нолла[4,5,6], К. Черемського[13], В. Кушпета[3], автора цих рядків та ін. На сьогодні ця проблема досліджена і осмислена наукою і суспільством ще вкрай недостатньо. Зосібна, праці американського дослідника-україніста в розкутий і незангажований спосіб обґрунтовують невідому до його приїзду в Україну теорію «паралельної культури» (адміністративними заходами створеної системи т. зв. «художньої самодіяльності» з суворо літованим в партійних комітетах репертуаром), інспірованої політикою Пролеткульту для заміни тих форм традиційної культури, які не вдалося знищити ні політичними переслідуваннями (Сибір), ні навіть голодомором. В роботах К. Черемського шляхом аналізу документів НКВД/КГБ проливається світло на ретельно приховану у спецхранах проблему розстрілу кобзарів-учасників горезвісного «Харківського з'їзду» в 30-х роках минулого століття. А в працях В. Кушпета, К. Черемського, В. Мішалова, О. Савчука та автора цих рядків системно розв'язуються проблеми перевернутої «з ніг на голову» методології і методики кобзарознавчих та етноінструментознавчих досліджень советського й постсоветського періодів.

Окремі протестні матеріали проти тотальної домризації усього советського простору розпочались ще за часів імперії: див. на білоруському матеріалі[1]; численні публікації в українській періодиці М. Головащенко, В. Зуляка, М. Хая, Р. Дверія, В. Кушпета та ін. За часи Незалежності вони були продовжені у публікаціях: Шевченко О.[17,18] та ін. З цього погляду показовим є також приклад із студентського періоду навчання автора цих рядків на музично-педагогічному факультеті Дрогобицького педагогічного інституту ім. Івана Франка. Якось на заняття оркестру Е. Мантулева зайшов гість із Латвії, викладач музпеду Даугавпілського педінституту. Ернест Іванович став показувати йому інструменти: «Вот это русский народный инструмент – баян, а это тоже русский народный инструмент – балалайка...». І раптом гість несподівано перервав його і попросив: «Еті інструменти ми все знаєм. А покажіте, пожалуєста, какой-нібудь українській народний інструмент». В аудиторії запанувала гнітюча тиша... Яким же ж було наше здивування (й обурення!!!), коли педагог «нічтоже сумяшеся» взяв у мене із рук домру і безапеляційно заявив: «Вот это – українській народний інструмент – четирьохструнная домра, сконструїрованная українським мастером Любимовим, отличающаяся от русской трехструнной – і далі за казкою про «любімость в народе», «колибель трьох братських народів – Київскую Русь... і т. д. і т. п.». Для мене це було черговою порцією лживої отрути, яка вже тоді формувала внутрішній спротив і непокору проти однієї з чи не найодіозніших фантазмагорій в історії не лише української культури».

Натомість, спроби наукоподібної апологетики паралельно-культурницьких аберацій у т. зв. «народно-академічному» інструменталізмі тривають, хоч методологічна і методично-дослідницька база тут майже цілковито відсутня, про що мова піде пізніше.

Метою статті є:

- а) спроба наукового дефініціювання, диференціації (аналізи) та узагальнення складних процесів інерційності паралельно-культурницького тлумачення поняття «народности» в обох царинах українського народно-музичного інструменталізму: у, власне, традиційному й т. зв. «народно-академічному»;

- б) констатація штучності і наукової некоректності поділу на ці антиномічно протиставлені одна одній іпостасі самого поняття «народний»;
- в) обґрунтування поняття «домрово-балалайково-баянного кічу» як системи нищення естетичних засад традиційного українського інструменталізму;
- г) наголос на безперспективності паралельно-культурницького руху поспіль та його витлумачення шляхом квазінаукової герменевтики.

У статті ставиться завдання розробити систему конкретних методологічних та науково-практичних рекомендацій і порад для виходу із того безглузлого становища, заручниками якого стали невинні люди із обох сторін «конфлікту», напрацювання шляхів компромісу між діаметрально протилежних підходів «співжиття» двох антиномічно організованих естетик – традиційної й т. зв. «народно-академічної».

Найбільшою проблемою усього пострадянського періоду у царині т. зв. «народно-академічного», а по-суті паралельно-культурницького (такого, що від достеменно народності відійшов, а до високого академізму не дотягнувся) напрямку розвитку традиційного українського інструменталізму стала ситуація, коли уся система підготовки кадрів зупинилася на стадії найреакційнішої щодо самого автентичного інструментарію ескалації домрово-балалайково-баянного кічу, який за структурою та виконавською стилістикою найбільш віддалений від автохтонного й автентичного звукоідеалу українців. Найпарадоксальнішим виявом цієї безглуздой з усіх оглядів ситуації є вже згадувана непотрібність систематичного й системного продукування цих кадрів ні в офіційній (Національний оркестр народних інструментів), ні тим очевидніше, – у традиційній царині їх застосування. Відомо, що болгарські комуністи, передчуваючи неминучість післявоєнного поширення паралельно-культурницької катастрофи (чит. десакралізованої й декультуризованої «червоної чуми» ХХ ст.) на чисте плесо їх традиційної музичної культури, у блискавичному режимі іще встигли запровадити до навчальних плянів музичних закладів курси теорії та практичного викладання гри на своїх традиційних музичних інструментах. Як наслідок, у Болгарії, як і в інших не уражених советським синдромом країнах світу, неможливо навіть уявити собі тотального й щоденного розстрілювання їх питомого етнічного звукоідеалу дискретним тремоло «єдино правильного» домрового (чи якогось іншого чужинського) інструментарію. За умов штучно створюваної (здебільшого у головах зацікавлених чиновників) економічної та культурно-освітньої кризи та «псевдооптимізації» цих процесів цей парадокс стає дедалі діткливішим і очевиднішим.

Втім, якщо у самій постреволюційній Московії полум'яний заклик наркома Луначарського адміністративно впроваджувати культурну «сіницю»-гармонь по всіх селах «необ'ятной Родіни» викликав фальшиве квазіпатріотичне піднесення, то в етнічних та автономних республіках і областях Советського Союзу насильницька адміністративна гармошкізація сіл та домризація і балалайкізація міського (навчально-педагогічного і художньо-самодіяльницького) середовища демократичними й національно свідомими силами сприймалася дещо інакше – як елемент тотального змосковщення автохтонних і автентичних основ традиційної культури. Відомі антигармошкові виступи в Башкоркостані, Татарстані, а після війни у Прибалтиці, Україні нерідко набирали форм «пасивної» боротьби, що найчастіше виливалось у інтенсивну зацікавленість рідним традиційним інструментарієм та вторинними формами його трансформування. Найяскравішими прикладами тут можуть служити системна робота над реставрацією гри на башкирському краї на противагу діяльності секретарю обкому, що перші місця присуджував райвідділам культури виключно за арифметичним числом його улюблених гармошок та перемога передових діячів української культури – В. Зуляка, С. Козака, М. Головащенко, Я. Орлова, В. Гуцала та ін. – у справі організації у 1969 році першого альтернативного до домрово-балалайкового складу оркестру українських народних інструментів Музичного товариства УРСР, який пізніше було реформовано у Національний. Подібні процеси відбувались і в інших

республіках СРСР. Ширше див. Хай М. Гармошковий кітч як руйнівник... – С. 216 – 217. Ці дані підтверджує і особистий досвід автора, якого при вступі на хормейстерський відділ Самбірського культурно-освітнього училища перевели на «народний» на підставі того, що грав на скрипці. Коли ж на прохання уже студента-першокурсника і, водночас, учасника викладацького естрадно-симфонічного оркестру училища визначити як додатковий інструмент-скрипку завуч Дмитрій Парфьоновіч Андреев, що кожен лекцію із короткого курсу ВКП (б) розпочинав із розповіді, як він на фронті поливав воду на руки самому М. С. Хрущову (що після відповідного з'їзду КПРС, не завадило йому, проте, вигукнути: «Сніміте портрет етого шпіона!»), тут несамовито закричав «Какая скрипка? Здесь только домра, балалайка, баян! Понял?!» – молода душа, можливо, вперше збунтувалася... Було вирішено покинути усі оркестри і займатися «домрою, балалайкою, баяном». І тільки підтримка друзів-студентів, що разом грали у викладацькому оркестрі, і, звичайно, його керівника – Богдана Івановича Торби – зламала кригу осоружної усім насильно і брутально впроваджуваної «андреевщини» – додаткову скрипку у клясі мого тодішнього кумира Є. Катинського рукою того самого «Парфьонича» було-таки призначено!!!... Найцікавіше у цій повчальній історії те, що за іронією долі прізвище корифея московського псевдонародницького руху Васілія Андреева збіглося із прізвищем його послідовного самбірського популяризатора.

Одразу по зміні псевдопатріотичного курсу «помаранчевої» влади на відверто анти-український нова квазінародницька доктрина взялася заповзято відновлювати свої ще Луначарським, Ждановим і Суловим запроваджені позиції. Зокрема, окрім «традиційних» і потужних центрів т. зв. «андреевщини» – Києва, Харкова, Донецька, Миколаєва, Севастополя і Луганська на необхідність реанімації прогнилої квазінародницької «естетики» стали знову претендувати псевдонародники Дрогобича, Рівного, Кам'янця-Подільського, Ніжина, Чорткова і навіть... Львова та Тернополя! А визначення «українськості» та «любимості» «праматері всіх руських інструментів – домри» на підставі лише прізвища її «винахідника»-фальсифікатора перевершила самого батька цієї ефемерної ідеї – А. Фамінцина, який після своїх страхітливо-сонних візій («Фамінцин спить і всюди бачить запозичення» – Г. Хоткевич), між іншим, писав: „*Невольно возникает теперь вопрос, в какое время и каким образом проникла в Московскую Русь домра? Исторических свидетельств, которые бы разрешали этот вопрос, мы не имеем*” (підкреслення наше – М. Х.) [15]. Щодо природного проникнення автентичної казахської «домбри» (та китайської балалайки) у Московію – дійсно достеменно, напевне, уже ніхто нічого не скаже, а ось свідки насильницького запровадження її штучного триструнного деривата «до самых до окраин» та ще більш покрученого під мандоліновий стрій «українського» чотириструнного «мутанта» (вислів В. Кушпета), як і очевидці фізичного голодомору, живуть і сьогодні. Фактом є лише те, що інструмент казахського походження, який навіть в імперській Московії не зміг витворити ні остаточно визначеної форми й конструкції, ні навіть репертуару як обов'язкової ознаки народно-інструментальної традиції абсолютно неприродним для неї адміністративним (царський двір, політика Пролеткульту, жданівсько-сулівська репресивна машина і т. п.) настійливо нав'язувався як «український народний». А коли наукової аргументації забракло – знадобився фальшивий мітично-іконографічний «аргумент» з ладковою кобзою «козака Мамая», що реальної ні фактологічної, ні науково аргументованої основи під собою взагалі не мав. Ситуація з китайською за походженням балалайкою в Московії склалася дещо інакше. Вона змогла в часи формування московської Нації (т. зв. «великої смуги») витворити тут навіть сольну сільську традицію частушкових плясових приспівок переважно вульгарно-соромітського змісту, а в Україні – лише завоювати нішу «акомпануючого» конкурента скрипковій, басовій та цимбальній «вторі»/«повторці» у східно-центральної й подекуди південних регіонах.

Відтак, у штучно створеному (з усіма ознаками сектантського насильства) міському т. зв. «народно-академічному» середовищі переконання і острах, навіяні часами, коли на т. зв.

«народних» «єдино правильними» могли бути лише домра, балалайка й баян, «український винахід – бандуру» всіляко утискали, а про інші українські (навіть хроматизовані) інструменти навіть згадувати було страшно, за маховиковою силою інерції діють не лише у середовищі самої квазінародницької секти, а й у свідомості вихованого нею люмпен-обивателя. Навіть за часів Ющенка 10 млн. гривень, призначених урядом Тимошенко на «впровадження української бандури та інших українських народних інструментів в музичні навчальні заклади України» (цитата із назви відповідного указу Президента В. Ющенка 2007 р.) вихована, головним чином, на «андреєвських» кафедрах мінкультури вська номенклатура розподілила у тільки їй самій відомому напрямку.

Суттєво поруїнувала гармошково-баянна та домрово-балалайкова стилістика і традиційні форми гуртового співу, перетворивши їх у клубні агітбригади з обов'язковим супроводом «інструмента-оркестру» та й, власне, самого «найнароднішого» складу оркестру поспіль. У цьому сенсі логічно звернутися до розроблених нами дефінітивних характеристик явища [11]. Таким чином, ці «неукраїнські» та «нетрадиційні» за визначенням інструменти (спочатку гармошка, а згодом і «андреєвські» дериватні форми витіснення традиційного українського інструментарію на маргінеси виконавської інструментальної практики – домра і балалайка) стали своєрідними символами деукраїнізації і, відповідно, московізації музичного і, ширше, загальнокультурного континууму України. Тому будь-які вияви носталгії за цими типово деструктивними формами «совково-культурницького ретро», а тим більше, спроби його паталогічного реанімування в сучасних умовах – абсолютно недоречні.

Потворність і неприродність такої поведінки містить усі характеристики культурного (фальшиве мистецтво, псевдокатарсис, пухлина мистецтва, диявольське зло в ситемі цінностей мистецтва) [2], і, ширше, політичного (ескалація відчуття національної приреченості, політичної доцільності, десакралізація, декультуризація побуту, виховання політичних дегенератів тощо) кічу. Найяскравішим виявом політичного походження домрово-балалайкового кічу стала уже згадувана ситуація навколо формування його лобі в адміністративній системі керівництва культурою. Не маючи природного застосування своєї прямої фахової діяльності в Україні совкового та постсовкового періодів, домристи і балалаечники (у баяністів коло фахового застосування було дещо ширшим за рахунок адаптованості у ролі акомпаніаторів на інструменті-заміннику оркестру), в умовах їх надмірного перевиробництва розподілялися на керівні мінкультури вські та інші наближені до культурної сфери керівні партійні та адміністративні посади (Остапенко, Міхеєв, Воеводін та ін.). Саме це лобі, протримавшись у своїх кріслах усі 20 років інформативно, мовно і культурно ще й як залежної України, зараз і піднімає свою триглаву драконівську фізіономію. Заполітизувавши й денаціоналізувавши до краю усю культурну ситуацію в країні, сьогодні воно з усієї сили волає про насильницьку «політизацію» та «українізацію» ним самим заполітизованих в зворотній українофобський бік процесів. Інакше, це закрите середовище вважає, що, все, що було і є спрямованим на захист недонищеної української мови і культури – політизація, а все, що проти – нормально! І річ навіть не так у тому, що майбутнім поколінням українців адміністративно продовжують накидати чужинський етнічний звукоідеал, а, передусім, у тому, що «народні» кафедри з «мутованими» й зовсім не українськими інструментами зайняли і міцно утримують нішу, яка мала б по праву належати курсам науково-виконавської реконструкції гри на традиційних музичних інструментах: старосвітській бандурі, кобзі О. Вересая, колісній лірі; народній скрипці, гуцульських, бойківських, подільських, наддніпрянських цимбалах; гуцульських фрілках, флюерах, денцівках, близнівках, «дідиках» і рогах; карпатських трембітах, тилинках і дрімбах; волинських рогах-«абіках» та свистілках; поліських дудках-«колянках» і дудках-«викрутках», полтавських ріжках та ін. Про те, що виховання українофобськи налаштованих кадрів суперечить Конституції України і здоровому глузду – говорити зайво...

Оскільки під названу цілеспрямовано фальсифікаторську доктрину її апологети нерідко намагаються підводити наукоподібну базу (кількість «дисертацій», які доводять українське походження азійської кобзи (кобуза, кобиза і т. п., казахської з походження дом(б)ри та китайської балалайки зростає, незважаючи на те, що їх «наукова» аргументація не тягне навіть на рівень методичних розробок із вивчення етюдів Черні чи відомого «Польоту джмеля» М. Римського-Корсакова на «найнароднішому» і «найукраїнськішому» інструменті – домрі), то тут одразу необхідно відокремити, як кажуть, «мухи від котлет».

Навіть із найавторитетнішим своїм опонентом у розглядуваній проблемі – дуже шанованим мною проф. М. Давидовим – ми уже давно дійшли згоди з приводу неправомірності оцінювання т. зв. «академічного» виконавства на т. зв. «удосконалених» (тобто не народних, оскільки «академічне» не може водночас бути ще й народним», а у традиційному середовищі усе створене Господом і Природою – досконале і самодостатнє!) інструментах критеріями діаметрально протилежної до нього традиційної музичної естетики і, навпаки. Методологічно хибне змішування мірил оцінювання й дефініціювання міської сценічної музичної культури і, ширше, естетики із сільською за своєю природою і суттю інструментальною традицією саме й привело батьків практичної «андреєвщини» до блюзнірської думки необхідності удосконалення буцім-то «недосконалого», з їх погляду, традиційного інструментарію з метою, зі слів Г. Хоткевича – «грати все».

Ранній Гнат Хоткевич, який, схоже, пізніше не цілком із власної волі виконав рекомендацію самого В. Андреева зробити в Україні із бандурою те, що той зробив з балалайкою у Московії, із цього приводу писав: *«Украинский народ создал себе инструмент для своей песни и тут бандура соперниц не имеет... вот истинное призвание бандуры... Силиться же вырвать бандуру из сферы ее действия, ставит ей непосильные задачи это дело ненужное»*[12, с. 216-217.]. Можна навести ще біля десятка абсолютно антиномічних, що виключають одне одного, логічно і науково суперечливих тверджень нашого видатного письменника, композитора, режисера, вченого-етноінструментознавця та виконавця-бандуриста[12], але тут необхідно зупинитися і спробувати науково сформулювати обидві засадничі тези нашого повідомлення, а саме: а) *антиномічність домрово-балалайково-баянного кічу відносно традиційного інструменталізму*; б) *механізм та згубність інерційності паралельно-культурницьких процесів в умовах безпрецедентної денационалізації, декультуризації та десакралізації сучасного музичного побуту Нації*.

«Основні висліди наших більш ніж тридцятирічних спостережень над поступово вмираючою інструментальною традицією усіх регіонів України, роллю гармошки та іншого напливово-кічевого інструментарію у цьому процесі, підсилені окремими заувагами М. Лисенка, Ф. Колесси, К. Квітки, Г. Хоткевича, С. Грици, В. Осадчої, Л. Кушлика, І. Благовещенського та ін., повністю збігаються з оцінками американського етноорганолога-україніста В. Нолла про «паралельність» цієї кічевої псевдокультури в стосунку до культури автохтонної та автентичної з одного боку та сценічно-академічної – з іншого. Всупереч вперто насаджуваній доктрині зорієнтованих на московські ідеї "природности" і "традиційности" цих абсолютно чужих українському звукоідеалови явищ у дослідженнях А. Гуменюка, І. Мацієвського, Б. Яремка, М. Бабич, Ю. Рибак, Л. Черкаського, І. Фетисова та ін., маємо усі підстави стверджувати, що стосовно до традиційної культури її напливово-кічеві та художньо-самодіяльні сурогати поводяться значно агресивніше, безсоромно й нахабно підлаштовуючись "під автентичний фолкльор" і витісняючи його в такий спосіб на маргінеси питомого середовища або й знищуючи зовсім»[8, с. 219].

Якщо нерівна боротьба на практичному фронті за законами чисельної переваги, тотальної державної підтримки та інерційности мислення збайдужілої до всього й етнокультурнодезорієнтованої публіки забезпечує певну перевагу табору апологетам насильно насадженої псевдонародницької естетики, то в царині наукового осмислення згаданих процесів спостерігаємо абсолютно зворотню ситуацію – методологічних підходів паралельно культурницького

мислення дотримуються лише науково малоспроможні та тенденційно заангажовані автори (Л. Черкаський[14], Т. Сідлецька[7], Л. Шорошева[16]).

Залишаючи аналізу методологічного спрямування перших двох праць на совісті та фаховій компетентності їх авторів, оскільки вони страждають щонайменше на брак елементарного наукового осмислення із наступним науковим узагальненням досліджуваного предмета, зупинимося лише на дисертаційному дослідженні Л. Шорошевої із претензійною назвою «Феномен кобзи в системі народно-академічного мистецтва України». У цій роботі, на відміну від попередніх, що більше скидаються на методику функціонування форм советської художньої самодіяльності, ніж на науково-дисертаційні дослідження, і тому жодним науковим розглядам не підлягають, присутня спроба наукоподібної еkleктичної аналізи питання походження кобзи та становлення її статусу як «кобзи української»[16, с 4-5, 9, 31-34, 67].

Називаючи важливі для сучасного розуміння ролі кобзи і, загалом, кобзарства питання «розстріляного» Всеукраїнського з'їзду кобзарів і лірників» поблизу «зимового Харкова» 1932 р. [16, с. 4] й більш-менш об'єктивно проаналізувавши процес клонування гітари та домри в її нестримному пориві штучного мутування під «сучасну кобзу» майстрами-апологетами насильно впроваджуваної чотириструнної домри у навчальний процес музичних закладів України І. Склярем, М. Прокопенком, В. Зуляком, Ю. Збандутом, автор чомусь вилучає із числа «домро-гітаромутаторів» відомого рівненського професора і майстра «псевдокобзи» своєї власної оригінальної конструкції М. Лисенка-Дністровського, натомість неправомірно залучаючи до них Г. Хоткевича та...М. Будника, які цим нечистим ділом ніколи не займалися. Тут треба зазначити, що Гнат Хоткевич удосконалював старосвітську бандуру харківського типу, а не кобзу, а М. Будник здійснив наукову реконструкцію автентичної кобзи Остапа Вересая за системно-етнофонічними описами М. Лисенка, що до створення сучасної т. зв. «ладкової кобзи»-«домрового мутанта» (вислів В. Кушпета) жодного стосунку не мало.

Не дивно, що так еkleктично і невмотивовано застосовані методологічні, фактологічні та науково недостовірні підходи приводять автора й до так само невмотивованих, що не відповідають життєвій та науковій істині, висновків, а саме: «Найкращими ладковими кобзами вважаються високоякісні тембрисні інструменти, виготовлені черкаським майстром Юлієм Збандутом, які...повністю замінили собою чотириструнні домри й звучать у концертних залах як сольні та оркестрові, а за своїми можливостями дозволяють піднімати найскладніші пласти світової класики, фольклорні обробки, сучасні різностильові опуси. Одне це вже дозволяє з повним правом називати даний інструмент «класична кобза»[16, с. 4-5]. Дуже дивне, згодьмося, право і висловлене ще дивнішим і неправомірнішим чином. Виходить, що поняття «класичності» народного інструментарію тепер уже визначають не загальновідомі етноорганологічні (форма, конструкція, спосіб гри) та естетичні (репертуар та манера його відтворення) чинники, за якими у всьому світі один тип НМІ відрізняють від іншого, а цілком волюнтаристськи інспіровані автором дисертації чужі автентичній українській кобзі академічні характеристики «високоякісності і тембрисності», здатність піднімати непосильні складності невластивих їй «пластів», найнехарактерніших для неї жанрів різностильової «естетики». До чого тут взагалі кобза, якщо усі її найхарактерніші ознаки (включно із безладковістю!) у «класично» мутованому зразку кардинально змінено під домру і гітару? Адже від дещо підкамуфльованого «під кобзу» корпусу, заміни дерев'яних кілків на металеві інструменти-«мутанти» кобзою не стали: закрийте очі – звучить гітара чи домра (залежно від того, які строї, способи гри та репертуар їм наказано відтворювати). І «неофольклорним» таке «мистецтво» від цього не стає. Передусім, через те, що фольклор – взагалі не мистецтво, а високохудожня й функційно умотивована музична практика народу, яка функціонує зовсім не за сумнівними вульгарно-соціологічними твердженнями Д. Варламова чи когось іншого про те, що «і явища фольклорної творчості й взірці академічного мистецтва мають рівні права (курсив наш. – М. Х.) називатися народними, якщо вони є народними в своїй соціальній

сутності»[16, с. 34], а за своїми фольклорно-етнографічними й зовсім навіть елементарно невідомими авторам згаданих псевдонаукових праць законами.

Не мають... І ніколи не мали й не матимуть. Такого «права» їм лише тимчасово надало надміру засоціологізоване й заполітизоване жданівсько-суслівське тлумачення народности, де самодіяльні духові оркестри також вважалися «народними» на тій лише підставі, що їх учасниками були найширші верстви народних мас: колгоспники, робітники тощо. Подібна «наукова» аргументація в серйозній науці до уваги ніколи не бралася. Як, зрештою, й безпардонне списування цілих сторінок і абзаців із праць автора цих рядків, І. Мацієвського[16, с. 41] та ін., що, з одного боку, якнайкрасномовніше вказує на неприпустимі методи розчиняти власну авторську наукоподібність чужими науковими положеннями, а з другого – наочно демонструє «науковий» рівень даної (найнауковішої) та інших (узагалі навіть не наукоподібних) «дисертацій». «Неправдою світ пройде, а назад не вернешся» – кажуть із цього приводу в народі...

Діалектика функціонування паралельно-культурницького змісту полягала, насамперед, у підміні автентичних форм традиційної культури сурогатними заміниками своїх «академічних» художньо-самодіяльницьких дериватів з метою приниження, девальвації, а, відтак, і цілковитого знищення національних основ традиційної музики. А для цього необхідно було змінити традиційну форму музичення на діаметрально їй протилежну – антиномічну, домробалалайкову, оркестрову.

Із зникненням відвертого політичного замовлення на деукраїнізацію та москвізацію української культури, здавалось би, розпочатий у 90-х роках курс на фольклоризацію навчального процесу в музичних навчальних закладах України, що виявлявся у поспішному відкритті фольклорних кафедр та спеціалізацій у всіх музичних навчальних закладах країни, логічно повинен був би автоматично викликати природний для такого курсу процес поступової резекції «андреевської пухлини», однак за винятком окремих випадків скорочення домробалалайкових годин у деяких культурно-освітніх та музичних училищах та вузах Західної України, цього не сталося. А баянна спеціалізація взагалі, здається, не відчула жодного дискомфорту з приводу чи не наймасштабнішого перевиробництва нікому не потрібних (особливо в умовах наджорстокої політично-економічної кризи) кадрів. Натомість, усі музично-фольклорні кафедри культосвітніх вузів давно закриті, а ті дві консерваторські, де ще наукова та виконавсько-реконструктивна робота жевріє (Київ і Львів), скорочено удвічі.

Схоже, що вихованим на етнічному звукоідеалі дискретного тремолоювання по одній струні казахської дом(б)ри («длинна палка – три струна – широка мая страна»), бренькотливого «бряцання» китайської з походження балалайки («стара баба у куйфайці грає рок на балалайці») та перманентного усепоглинаючого рипу баяна (ну «какая ж песня без баяна?») (Наведені крилаті фрази із сучасного українського фольклору напрочуд точно й дошкульно характеризують ставлення простого люду до усіх трьох названих тут інструментів-мутантів, що зовсім не безболісно і аж ніяк не органічно імплантувалися в здорове тіло народної традиції.) ніякого діла нема до того, що українці (як і всі решта народи колишньої «великої і невідомої») мають свій власний національний інструментальний звукоідеал, заснований не на згаданих азійських, а таки на європейських принципах формування. *Це, передусім, скрипкова і сопілкова кантилена та звучання комплементарного (такого, що м'яко, лагідно доповнює звукову тканину, а не брутально заповнює її усепоглинаючим тремолоюванням домр, бряцанням балалайок і рипінням гармошок чи баянів) дзвінкоголосого й ненадокучливого акомпанементу однієїбандури, кобзи чи цимбал.* Цей ідеал звучання споконвіку формувався на підставі надзвичайно співучої, дещо навіть мелянхолійної і ніжної ментальності нашої Нації. І ніякими насильницькими діями і антиукраїнськими програмами і циркулярами як не вдалося похитнути відданости народу своїй мові і культурі, так і ніколи не вдасться нав'язати згаданих чужинських звукових ідеалів.

Усякі спроби окупації нашого інформаційного, ментального та музично-звукового простору можуть лише тимчасово (на 10, 20, 50 чи навіть 70 років, що є просто нічим із погляду Вічності) похитнути любов народу до своїх споконвічних звукових ідеалів. Але стратегічно такі спроби приречені на неминучу поразку. Свідченням тому – численні приклади пробудження українського етнокоду у сучасному молодіжному андеграундному середовищі (поширення методики вторинного науково-реконструктивного руху в співочому, кобзарсько-лірницькому, музично-інструментальному та танцювально-рекреативному осередках, зменшення числа т. зв. «шароварних» та посилення тенденції заміни їх фолкльорними фестивалями з автентичним наповненням, зростання заповненості етнокультурним елементом сайтів Інтернету і т. п.). Роль і значення наукових розслідувань та виконавсько-реконструкторських експериментів над утриваленням вторинних форм НІМ (поряд із реконструкцією традиційного співу та кобзарсько-лірницької співогри) важко переоцінити.

У цих тенденціях немає місця «онкопухлинам» домро-балалайко-гармошко-баяноманії та псевдонауковій їх апологетиці. Судомні спроби зупинити природний плин націєстверджуючих процесів шляхом посилення інерційного мислення советського зразка спроможні лише на якусь коротку мить закріпити карикатурно спотворені чужинські уявлення про наш питомий звукоідеал. А методологічно хибні й науково малоспроможні дисертації лише загострюють увагу на їх фаховій непридатності. Сподівання узурпаторів та фальсификаторів культури того чи того етносу так само приречені, як і дії окупантів їх територій. Тимчасові маятникові рухи цих процесів мають спіралеподібне спрямування: не по-ленінськи – «крок вперед, а два – назад», а якраз навпаки – після кожного руху назад – неминуче настає рух уперед із хай і незначним, але цілеспрямованим напрямком у бік вікопомного етнокоду. Якби було інакше – рух годинникового маятника прокручувався б на місці і плин відмірюваного ним часу просто зупинився б.

Усілякі застереження з приводу того, що «не потрібно воювати з інструментами» (А. Іваницький) щонайменше, з погляду фолкльористики, не коректні. І з політичного погляду, до речі, – теж. Це війна, радше, наукова, етноінструментознавча, а не політична. Це дискурс двох діаметрально протилежних методологій – глибоко наукової та примітивної і нікчемної – паралельно-культурницької. Це протистояння двох не менш взаємовиключних методик – наукової виконавсько-реконструктивної та культурно-освітньої, самодіяльної, що конвульсивно й безнадійно шукає «науковости» в наукоподібності т. зв. «народно-академічного» інструменталізму. Останньому, якщо він дійсно претендує на власну наукову базу, необхідно з нуля її випрацьовувати (оскільки вона фактично майже зовсім відсутня), аби або нарешті виборсатись із багна наукоподібної бравади невластивою йому термінологією, безнастанно балансуючи на межі між «чистими» етно- та «народно-академічним» інструментознавчим підходами. Інакше – за браком власної системи критеріїв оцінювання, в умовах страхітливого термінологічного хаосу й багатозначності – ціла т. зв. «народно-академічна» галузь приречена на перманентне блукання у хащах паралельно-культурницького кічу. Практика без належної науково-методологічної основи неодмінно заведе її до прірви. Однією політичною доцільністю нищення автохтонного і автентичного напливовим і штучним тут не обійтись... І, справді, доки можна називати «народними» кафедри, де ніколи не було і нема жодного автентичного народного інструмента, а замість народної музики грається яка завгодно, лише не вона, не народна, не традиційна?..

Викладені у даному дослідженні «принципи і постулати мають спонукати сучасних дослідників музичної естетики (як традиційної, так і «народно-академічної») до кардинального перегляду давно уже безнадійно застарілих поглядів на «універсальну» роль баянно-гармошкової фактури в сучасному стилетворчому процесі й акцентувати на кічево-руйнівних особливостях її стилістики поспіль» й на ще безнадійнішу і неприродну в умовах України домрово-балалайкову антиестетику спроваджену із азійського сходу «тремолююче-бряцаючої кантилені». Ті ж, хто за інерцією паралельно-культурницького мислення намагається надати рухови маятника

годинникового механізму незворотного характеру, ризикують неодмінно потрапити під його ж небезпечні триби. Адже годинник без поступальності руху маятника завжди показує одну і ту саму годину, а рух назад у «советське ретро» йому взагалі не властивий.

Список використаних джерел

1. Благовещенский И. П. Заметки о народной инструментальной музыке // Музыкальная фольклористика. – М., 1986. – Вып. 3. – С. 279 – 288;
2. Гундорова Т. Кіч як нова метамова: про що говорить сучасний український кіч? // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії. Вип. 10. – К., 2010. – С. 231 – 232.
3. Кушпет. Старцівство: мандрівні співці-музиканти в Україні (XIX–поч. XX ст.). – К., 2007.
4. Нолл Вільям. Трансформація громадянського суспільства. – К., 1999; Його ж, Паралельна культура в Україні у період сталінізму // Родовід. – 1993. – Ч.5. – С. 37–41;
5. Нолл Вільям. Інструментальні музичні спеціалісти Східної Європи до колективізації: економічні норми в контексті селянського суспільства // Родовід. – 1995. – Ч. 11. – С. 26–42;
6. Нолл Вільям. Моральний авторитет та суспільна роль бардів на Україні // Родовід. – 1993. – Ч. 6. – С. 16–26 та ін.
7. Сідлецька Т. І. Культурно-історична еволюція українського оркестру народних інструментів. – Дисерт. на здобуття наук. ст. канд. мистецтвознавства. – К., 2007. – 209 с.;
8. Хай М. Гармошковий кітч як руйнівник автохтонного українського інструментального стилю // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії. Вип. 10. – К., 2010. – С. 219;
9. Хай М., Синдром гармошкового кічу як руйнівника традиційного українського інструменталізму // Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасні соціокультурні практики. – Харків, 2010. – С. 217;
10. Хай М., Апологетам гармошки як «рятівника» традиції українських лірників (рецензія на статтю Ю. Рибачка «Поліські сліпі гармоністи» // Етномузика. – Ч. 5. – Львів, 2008. – С. 69 – 90). Студії мистецтвознавчі. – Ч. 1 – К., 2011. – С. 116 – 122.5.
11. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фолкльорна традиція). – Видання друге, виправлене і доповнене. – К. – Дрогобич, 2011. – С. 237.
12. Хоткевич Гнат. «Бандура та її репертуар» // Серія «Музична спадщина Гната Хоткевича». Вип. 3. Торонто – Харків, 2009. – С. – 216 – 217.
13. Черемський Кость. Повернення традиції. – Харків, 1999.
14. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти. – К., 2003. – 264 с.;
15. Фаминцын А. Домра и сродные ей музыкальные инструменты русского народа (балалайка, кобза, бандура, торбан, гитара). – СПб., 1891.
16. Шорошева Л. О. «Феномен кобзи в системі народно-академічного мистецтва України». – Дисерт. на здобуття наук. ст. канд. мистецтвознавства. – К., 2010. – 180 с.
17. Шевченко О. „Мафія народників” // Україна. – № 4 – 5. – 2007. – С. 124 – 125;
18. Шевченко О. „Банда бандуристів”. Інструменти „русского народа” – українські варіації // ПіК. – 21 – 27. 05. – 2004. – С. 36 – 38

The author of the article deepens into the super complex dialectical processes of inertial thinking in the field of modern so-called “folk academic” instrumentalism. The well-known thesis of the devastating domra-balalayka-bayan kitsch effect, artificially implanted in the Ukrainian society by administrative way throughout the last century, is postulated and analyzed.

Key words: *Domra-balalayka-bayan kitsch, Ukrainian traditional instrumentalism, “folk academic” instrumentalism, parallel - cultural thinking and inertial motion.*

УДК 78.071

Чайка С. В., Чайка М. М.*

КОБЗАРСТВО — ДІЄВИЙ ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ ДУХОВНОГО ЖИТТЯ НАЦІЇ

У статті розглядаються та характеризуються історичні аспекти становлення та розвитку кобзарства на теренах Русі-України.

Ключові слова: кобзарство, кобзар, бандура, кобза, торбан, традиція, Україна, фольклор.

Без вивчення і врахування минулого досвіду становлення і розвитку української музичної культури неможливе відродження справжніх традицій. В час становлення української держави багато вітчизняних дослідників-музикознавців безпідставно забувають про величезну скарбницю українського музичного мистецтва, набутого тисячоліттями. Такі музикознавці чомусь опираються на дослідження зарубіжних вчених, забуваючи про багатотисячолітній досвід власного народу.

Українська музикознавча наука багата на справжніх патріотів учених, музикознавців, дослідження яких доводять унікальність і самодостатність української музичної культури, невід'ємною складовою якої є кобзарство, яке нерозривно пов'язане з історією України.

Дослідженню кобзарства присвячено чимало наукових публікацій, зокрема заслуговують уваги праці М. Лисенка, Г. Хоткевича, К. Черемського, В. Кушпета, М. Хая, Б. Жеплинського, В. Мішалова, С. Наливайка, які визначали основні тенденції його розвитку. Проте, питання і далі залишається недостатньо вивченим, актуальним.

Мета статті: проаналізувати в історичному музикознавчому аспекті становлення та розвиток кобзарства як дієвого чинника збереження традицій духовного життя нації.

Найбільшим надбанням кожного народу є його традиційна музична культура. Саме його власна, не запозичена, не схожа на жодну іншу. Взяти чужий зразок для творення своєї культури, народ втрачає самобутність.

До одного із напрямків традиційної музичної культури України належить кобзарство, яке нерозривно пов'язане з історією нашого народу, з долею України. Воно розвивалося в умовах вимушеної соціально-політичної залежності країни, що постійно перебувала під чужоземним гнітом. Кобзарство України – легендарніший спів народних мандрівних співців, що водночас були і творцями, і носіями, і виконавцями народної пісні.

Професіоналізація кобзарства відбувалася з XVI століття, в період загального піднесення освіти та культури в Україні, з формуванням професійних цехів. З отриманням у XVI–XVII століть більшістю українських міст магдебурзького права зростає і кількість цехових об'єднань, що виникають як установи захисту прав середніх верств від насильства феодалів і духовенства.

Простеживши генезу старосвітських музичних інструментів, можемо стверджувати, що віками відбувалося їхнє становлення, формувалися їх конструкція, стрій та спосіб гри, аж доки не набувши глибокого етнонасичення, вони не запанували на культурних теренах Русі-України, тому стає зрозумілим легенда щодо створення кобзи самим «Господом і всіма святими», записана Д. Яворницьким в «Історії Запорозьких козаків» [17]. Кобза, бандура та торбан (панська бандура) були досить широко розповсюджені серед селян, козаків, городян та української шляхти.

Генеза бандури, як слова, так і інструмента – це окрема складна проблема, яка має свою широку літературу. Найбільш розповсюджена, але, мабуть найменш науково обґрунтована гіпотеза російського вченого О.С.Фамінцина, сформульована ще у 1891 році його праці про російську домру, в якій говориться, що бандура була винайдена в Англії на початку

* © Чайка С. В., Чайка М. М., 2012

XVII століття. Звідтіля перейшла в Італію під назвою пандора; з Італії, разом з професійними музикантами вона помандрувала до Польщі на двір короля Зігмунда, а вже звідтіля нібито перейшла в Україну, де стала народним інструментом [8]. Г. Хоткевич у своїй праці «Музичні інструменти українського народу» приділяє багато уваги цим безглуздим Фамінцинським висновкам та наводить великий і переконливий матеріал, що розкриває абсурдність цієї гіпотези. Отже, англійський інструмент ні за будовою, ні за кількістю струн не може вважатися прототипом української бандури [11]. І те, що «... ряд авторів безкритично слідуючи по стопам російського музикознавця О.С. Фамінцина, повторюють та перетворюють його нічим не обґрунтовану «теорію», що буцім то наші предки свій перший струнний інструмент кобзу одержали вже готовою, запозичивши її чи то від татар, чи то від турків, чи від половців, може викликати тільки дивування. Адже трудно повірити, щоб наші, від природи обдаровані предки протягом віків, чи навіть тисячоліть, залишилися без жодних музичних інструментів, тоді як уже звичайна тятива мисливського лука своїм звучанням підказувала про можливість створення таких [6, с.38]. Відстоюючи правду про походження як української кобзи, так і бандури, Г. Хоткевич прямо висловлюється про непослідовність думок Фамінцина, навіяних зовсім не науковими, а імперсько-ворожими політичними міркуваннями, за що його було знищено.

Г. Хоткевич робить висновок, що назва, слово «бандура» походить із санскриту та має кілька значень – «музика», «приємний», «гарний» [7, с. 128]. А санскрит – мова, яка виникла на теренах України та має багатотисячолітню історію. За Г. Хоткевичем – бандура є плодом еволюції кобзи, а торбан (панська бандура) є плодом еволюції бандури. Отже, кобза-бандура – це один із символів України, так як і наш прапор і тризуб-трисуття – герб України - держави.

Щодо назви «кобзар», то вона хоч є похідною від назви «кобза», але кобзарями, вже від початку, стали називати не тих, що вміли грати на кобзі, а тих, що сіяли в народі зерна правди, закликали до виявлення й побороювання неправди, вказували шляхи визволення для поневолених. Отже, сутність назви «кобзар» визначалась не тим, на чому він грав, а скоріше тим, що він грав і співав. Звідси має бути зрозумілим і те, чому народ наш лірників і навіть окремих співців, що ходили без кобз і лір часто також називав кобзарями і чому ми національного генія Тараса Шевченка звемо великим кобзарем України. Кобзар – не тільки народний співець, а пропагандист передових ідей і бунтар, учасник воєн. Т.Шевченків «Кобзар» - це поезії, сповненні гніву і бунтарства. Кобзар в народній уяві – це трибун-співець, який своїми думами запалював народ на боротьбу з поневолювачами. У такому понятті назву «кобзар» ми повинні зберігати й надалі. Носити її може лише той, хто на неї заслуговує. Кобзар був і надалі мусить залишатися безкомпромісовим співцем правди і волі свого народу, невтомним борцем за його добробут, за його процвітання [6, с.39].

На жаль, романтичні ілюзії притаманні українській інтелігенції початку ХХ століття стали на заваді повноцінного сприйняття, принаймні, залишків того унікального явища старцівства. Чому? Українцям частенько бракувало (і не тільки на культурних теренах) усвідомлення власної самодостатності. Постійне примірювання чужинських досягнень на власні козацькі плечі не раз приводило наших земляків до «кумедних» наслідків. Замість того, аби зосередитися на повноцінному дослідженні існуючої тільки в Україні мандрівної інституції, українським патріотам не давали спокою мистецькі експерименти В. Андреева по впровадженню на концертну сцену російської балалайки та домро-балалаєчного оркестру. Так, М. Дмитрієв у публікації «Кобзарі минулого і будущини» писав: «Ми певні, що українська молодь з великою охотою відгукнеться на ці бажання (учитися грати на бандурі). Тоді по наших семінаріях, гімназіях, учительських інститутах незабаром почуємо не хори «мандаліністів» та «балалаєчників», а чудові оркестри бандуристів. Про те саме вболівала й О.Пчілка: «Інструмент се такий гарний, дзвінкий і розмаїтий з своїми струнами та приструнками. Чого ж могла ожити якась злиденна балалайка, що з'являється раз-у-раз навіть на концертах [4, с.5].

Кобзарство було невід'ємною частиною українського буття, відіграло особливу роль в історії. Видатний вчений Д. Яворницький писав: «Хоронитель заповітних переказів, живо-

писний лицар подвигів, часом перший лікар хворих і поранених, часом підбурювач до воєнних походів і славних подвигів низових молодців [17, с.38]. Історик запорозького козацтва мав усі підстави для такого ствердження. Адже мандрівні співці були тими ниточками, які єднали невідьників з Україною. Кордони для співців-бандуристів були відкриті і до Стамбулу, і до Кафи, і до Трапезунду. Саме там часом і народжувалися думи про жахливу турецько-татарську неволю. Козаки-запорожці дуже шанували мандрівних співців-бандуристів, часто брали їх у похід на ворога. А ворогів у Неньки-України було вдосталь. Кримські хани, турецькі султани, польські магнати, московити, як хижі звірі оточили наші землі, гнобили народ, грабували, вбивали, намагалися зробити українців рабами, позбавити своєї віри, мови.

Запорізька Січ століттями боронила Україну і разом з козаками захищали нашу землю і народ кобзарі-бандуристи. Гетьман Б.Хмельницький відродив давньоруський звичай, коли під час військового походу кобзар мав їхати за гетьманом. Сам Хмельницький добре грав на бандурі та кобзі. Гетьман І. Мазепа грав на бандурі, складав пісні, думи – «Пісню про Чайку», думу «Всі спокою широко прагнуть». Вороги надто боялися саме кобзарів. Польський король Ян-Казимір після розгрому польської шляхти під Корсунем сказав: «З козаками ми ще позмагаємось... А от кобзарів... наказую всіх виловити і посікти у пень!».

Сила поетичного слова, збагачена і стократно підсилена голосом бандури робила дива. У кожній українській родині зберігалися перекази про співаків-бандуристів, а на стіні в кожній хаті можна було побачити зображення козака-бандуриста або як ще його називають Козака Мамаю. Такі козаки були в Запорозькому війську і воювали не лише списом і шаблею, а й піснею. Вірною подругою такого козака була бандура. Значимість для українців образу козака-бандуриста розумів Т. Шевченко, який на одному із своїх офортів «Дари в Чигирині» зобразив козака Мамаю на стіні гетьманського будинку, у якому вирішувалась історична доля українців.

Кобзарство народжувалося і розвивалося разом з українською піснею. Кобзарі-бандуристи зберегли і донесли до сьогоднішніх днів пісенні скарби, які ніколи не вичерпаються, не зникнуть, не помруть!

«Наша дума, наша пісня не вмре, не загине!

Ось де люде, наша слава, слава України!... [16, с.202].

/Т. Шевченко/

Бандуристи мали своє особливе місце і роль у духовному і політичному житті українців. 1652 року Б. Хмельницький видав спеціальний універсал, беручи під свою опіку та опіку козацьких полковників цехові організації співців-музикантів. Діяльність кобзарів була підпорядкована братству, великого значення надавалося підготовці молодих співців. Вчителями молоді могли бути тільки найкращі і найдосвідченіші співці-бандуристи, які повністю відповідали за підготовку і виховання своїх учнів. Тільки здібні і наполегливі могли подолати всі труднощі навчання і дійти до посвяти у кобзарі. Після іспиту, що складався з демонстрації музичних здібностей та характеристики панотцем моральних якостей учня, підмайстер ставав повноправним членом братства. Репертуар кобзарів-бандуристів був дуже різноманітним і відповідав цілковито запитам народу. В думках і піснях оспівувалося минуле і сьогодення, доля України, моральні цінності, безмежна відданість рідній землі, здатність до жертвності заради щастя власного народу.

З 2-ї половини XV століття в силу політичних обставин (ліквідація Московською імперією Запорозької Січі, введення панщини та інші прикмети національного геноциду) бандура зникає із військового побуту і залишається в руках сліпих кобзарів. Економічне і політичне безправ'я кобзарів, переслідування владою, призвело до необхідності створення фахових об'єднань на зразок ремісничих та музичних цехів. Кобзарські цехи-братства, що сприяли збереженню репертуару, формуванню професійної культури, стають також центрами плекання виконавських традицій, притаманних певним регіонам, де склалися специфічні особливості бандурної гри.

Після встановлення в Україні більшовицького режиму ситуація докорінно змінилася. «Традиція виконавства на народних музичних інструментах в Україні за роки більшовицького етноциду зазначала чи не найдошкульніших втрат: більш ніж на третині території вона або зникла цілком або ж була замінена і витіснена з повсякденного побуту чужорідною гармошко-балалайко-домро-мандоліно-гітарною «культурою» [9, с.192]. Оскільки основним політичним завданням нової влади було створення єдиного соціалістичного простору для будівництва «нового суспільства», то обов'язковому знищенню підлягали всі компоненти, притаманні національній культурі. В середині 20-х років виходять постанови, спрямовані на боротьбу з традиційним музикуванням:

- 1) «Про заборону жебрацтва (кобзарства)»;
- 2) «Про обов'язкову реєстрацію музичних інструментів у відділах міліції та НКВД»;
- 3) «Про затвердження репертуару в установах Народного Комісаріату Освіти»;
- 4) «Положення про індивідуальну та колективну музико-виконавську діяльність».

«Кудесница – гармошка стає і до певної міри вже стала справжнім засобом виховання мас!» – говориться в одній з характерних на той час статей. Тут же наводимо зведення з Одеської області, де на села вже відправлено 15000 гармошок, 2000 балалайок, 1000 мандолін, 15000 баянів, 1000 гітар». Такими повідомленнями рясніли тодішні газети» [13, с.61].

Фізично винищуючи автентичних сліпих співців, як «класово-ворожої» і віджилої гілки української культури», режим у той же час під гаслами «революційної перебудови кобзарського мистецтва» стимулював аматорський бандурницький рух і розвиток нових синтетичних його форм (капели, ансамблі бандуристів тощо), для яких створював якісно новий, мало подібний до «старосвітського» типу «революційного» інструмента. Істотних змін зазнав, відповідно, і традиційний репертуар (спочатку під приводом його «неактуальності», а згодом – «контрреволюційності»). Несвідоме та інспіроване підмінення понять призвело до поступового ототожнення різних, але еволюційно паралельних явищ: традиційного кобзарства і світського бандурництва. Посилюючи і вдало використовуючи цю плутанину, вдалося за порівняно короткий час у громадській opinio вихолостити й збаналізувати самі поняття кобзарства, кобзарських інструментів, і, власне, народних співців. Коли мистецтво «ревкобзи» «увійшло в моду» і стало кон'юктурним зі створеною йому пресою ілюзією перспективності (30-ті рр.), а традиційне кобзарство було фізично винищено і сприймалося вже як «рудимент епохи», для режиму настав час покінчити й з патріотично налаштованими аматорами «новітнього бандурництва»... Свідчення тому – десятки репресованих визначних його подвижників... [12, с. 2].

Народні інструменти України, а найголовніше – та музика, що виконувалася на них, не вкладалася у космополітичну модель «високого художнього рівня» своєю ладогармонійною особливістю та конкретною функціональністю.

У тридцяті роки (достеменно дата 1934 р.) кобзарство, як етноявище було фізично знищено більшовицькою каральною системою. Усіх мандрівників співців, близько 400 чоловік, було скликано до Харкова на так званий «мистецький з'їзд», загнано в товарні вагони, вивезено з міста та знищено разом з дітьми, що були поводитирами сліпих кобзарів, бандуристів, лірників. Про це оповідають спогади вцілілих жертв цієї трагедії в книжці Костя Черемського «Повернення традицій» [14]. То ж досліджуючи цей чи не найтрагічніший холокост в історії українського народу, відкривається ота причина, чому вороги України так бояться саме кобзарського співу. Бо лише кобзарі своїми піснями почали будити паралізований масовим терором і страшним голодом український люд до опору, до повстання. Про це свідчать вцілілі протоколи працівників тогочасної міліції, яка арештовувала мандрівних співців за «підбурвання народу до непокори совєцькій власті».

Тож говорити про вільний та буйний розвиток кобзарства часів совєцької доби не доводиться, бо творилася лише іммітація, тому що з тих, хто вцілів після Харківського з'їзду, переважну більшість кобзарів, бандуристів, майстрів було арештовано і відправлено, як державних

злочинців в тюрми та ГУЛАГи, звідти знову – таки поверталися одиниці. А старосвітські інструменти: кобза, бандура були засуджені разом з носіями на страту як антирадянські, бо несли «буржуазно-націоналістичну ідеологію».

Тож на зміну вільним мандрівним кобзарям прийшли контрольовані владою колективи: ансамблі, капели, яких часто так колективами і відправляли арештованими в Сибір, залишаючи лише тих, хто настирливо виявляв свою любов до совєцької влади та її головних вождів.

Процес знищення української музичної етнокультури продовжувався наступним кроком, а вірніше мовити – тотальним наступом певних сил з народним інструментарієм, «полной и всеобщий хроматизацией Украины». «1950 року створено сучасний новий музичний інструмент (хроматичний), що й має сьогодні розповсюдженість під назвою бандура, а замість славної кобзи нам, українцям підсовують домро-гітарних «мутантів»[5, с.1]. Хроматична бандура з перемикачами тональностей за всіма характерними особливостями: конструкцією, строем та способом гри не мала нічого спільного із своїм однойменним розстріляним традиційним зразком. З цього часу вона припинила свою діяльність як суто національний, перейшовши у ранг інтернаціональних або космополітичних. Навіть сам характер співу змінився, запанував новий естрадний та академічний стиль, витіснивши традиційний народний автентичний.

Георгію Ткаченкові належить особливе місце в історії кобзарства. Разом із традиційними бандуристами комуно-московська влада фактично знищила й старосвітську бандуру та спосіб гри на ній – зінківський або ж харківський. Стосовно манери виконання він говорив: «Кобзар не співає, він переживає». В традиції кобзарсько-лірницького музичування не можна було користуватися голосом та грою як самоціллю. Не можна було хизуватися силою звуку, висотою голосу, «голою» віртуозністю гри, бо то від «лукавого». Тому, на перший погляд, чи послух, повна динамічна одноманітність і є традиційною манерою кобзарського виконання. Кобзарство не є мистецтвом в розумінні естетичної насолоди. То – найдавніше традиційне духовно-етнічне явище, що об'єднало у собі філософський спосіб мислення, духовний спосіб життя, де спів та музика є лише формою спілкування з людьми, способом передачі сутнісної інформації [2, с.46-47]. На його ж думку, саме на діатонічній бандурі відчувається неповторна чистота справжнього кобзарського мелосу та приходить розуміння естетики старосвітського музичування. Хроматичну бандуру Ткаченко вважав не бандурою, а новоутвором, що не має справжнього бандурного звучання. Звинувачував він у цьому майстрів-новаторів, що прагнули «удосконалити» інструмент до такої міри, аби він здатен був відтворювати твори світової класики. На переконання Ткаченка, для світової класики є відповідні інструменти, а для українського народного мелосу придатна саме старосвітська бандура. Адже не прагнуть, до прикладу, казахи, збільшити на своєму струнному інструменті добрі кількість струн, а для своїх національних мелодій обходяться 2-ма чи 3-ма. З музейної бандури XVIII століття Ткаченко зробив робоче креслення та опис. Написав підручник навчання на старосвітській бандурі, «пальцівку». З'явилися у нього й учні: Микола Товкайло, Микола Будник, Сергій Радько, які навчалися на власноручно виготовлених інструментах. Ходив до нього за порадами Володимир Кушпет, який тоді почав працювати над відтворенням кобзи (кобза і бандура – різні інструменти: за конструкцією, строем та способом гри). Пізніше Кушпет написав і видав «Самовчитель гри на старосвітських музичних інструментах»(бандура, кобза, торбан). Підсумовуючи вище сказане нами, стверджуємо, що «... в Україні струнно – щипкові інструменти називаються: кобза, бандура і торбан. Два з них: бандура й торбан – зберегли свої традиційні назви, а лютнеподібний інструмент, описаний М. Лисенком у працях «Характеристика музичних особливостей українських дум та пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм» та «Народні музичні інструменти на Україні», є кобзою. Оскільки інших, документально засвідчених та досліджених зразків цього інструмента немає, то потрібно визнати, що кобза О. Вересаєва за всіма характеристиками є лютнеподібним інструментом. Це останній і єдиний, що зберігся

до кінця XIX століття. Таким чином, можна стверджувати, що українська кобза існує не лише в піснях і переказах, а й у реальному житті. Кожен охочий нині має можливість навчитися співати в супроводі кобзи, й у такий спосіб доторкнутися до чистої кобзарської традиції. Усвідомлення того, що українська кобза – живий інструмент, є вкрай необхідне, аби запобігти усіляким пересмикуванням в історії українського народного інструментарію. Можливо, у такий спосіб вдається зупинити поширення штучних домро-гітарних кобз, створених та нав'язаних українській музичній культурі з єдиною метою – не допустити відродження справжніх виконавських традицій» [5, с.77-78].

Завзяті дослідники самобутнього українського інструментарію: вчений-фольклорист та музикант-поліінструменталіст М. Хай, науковець та музикант-поліінструменталіст В. Кушпет, майстер, керівник Київсько-Ірпінського кобзарського цеху М. Будник не лише науково обґрунтували концепцію автотонної української кобзи, а й організували їхнє виготовлення в Києві, Ірпіні, Харкові, Переяславі-Хмельницькому за зразком Вересаєвої кобзи, що збереглася в одному з музеїв Санкт-Петербурга. Наприкінці XX століття майстри і музиканти Київсько-Ірпінського кобзарського цеху відродили й торбан, який також пережив своє друге народження та отримав розповсюдження серед музикантів.

На сьогодні українська молодь захоплена ідеєю відродження автентичного кобзарства. На давніх засадах кобзарського братства існують три цехи: Київський кобзарський (очільник Микола Товкайло), Львівський лірницький (очільник Михайло Хай), Харківський кобзарський (очільник Кость Черемський), які відтворюють традиції кобзарства як на рівні виготовлення музичних інструментів, так і шляхом виконання на них автентичного кобзарського репертуару. На думку К. Черемського – «... цех є своєрідним центром, що притягає потенційно талановиті мистецькі молодечі сили, особистості, звернення яких до давніх форм кобзарського виконавства у час загальносуспільної стагнації, певно, не випадкове. Це – внутрішній духовний поклик, який навряд чи можна збагнути з раціональних позицій, бо автентичне кобзарство є своєрідним станом душі, відгуком на потребу постійного відчуття глибин вічності, голосу предків – століттями перевіреного джерела сили, духовної і творчої наснаги, ефективної психорегуляції й лікування, нашого надійного оберегу на майбутнє» [12, с.4].

Сучасне бандурне мистецтво можна назвати логічним продовженням традиційного. У вересні 1989 р. в с. Стрїтівка Київської області відкрито вищу педагогічну школу кобзарського мистецтва.

1990 року в Києві відбувся установчий з'їзд народних співців – створено Національну спілку кобзарів України. У зверненні до народу, зокрема, говориться: «усе звідали мужні співці – татаро-турецьку неволю, польські, московські темниці, сталінсько-брежнєвське лицемірство, наругу і знищення. Сотні кобзарів-бандуристів вивезені на холод, на голод, на наглу смерть, історія людства не знала подібного глуму й знуцання. Але пора настала. Розпалася мурована домовина нації, і піснею смерть здолавши, кобзарі знову встали, як казковий фенікс-птах з вогню до нового буття, творчої дії. Мати-Україна кличе нас до великої справи Відродження. Слава Україні!»

Значну роль в активізації життя кобзарів-бандуристів-лірників, координації їх зусиль відіграє Національна спілка кобзарів України, яка має свої осередки в багатьох містах України та яка проводить ряд важливих кобзарських акцій (кобзарські з'їзди, фестивалі, конкурси, концерти, вечори тощо).

Кобзарство – це унікальне явище світової культури. Кобза-бандура – це два струнні музичні інструменти, які займають в українській музичній та духовній культурі особливе місце як питомо українські національні інструменти, що не мають аналогів в інших народів світу. Кобзарство є символом волелюбності українського народу. На фестивалі, присвяченому бандуристу В. Перепелюку, викладач бандури з Житомира Микола Нечипоренко промовив слова, що запали глибоко в душу: «Де є хоч один бандурист – там є правда!»

Бережуть кобзарську традицію й за океаном. «Коли я дізнався, що другий символ України після тризуба – бандура, то без вагань відкрив у своїй хаті в Нью-Йорку кобзарську школу», – розповідає етнічний українець Микола Чорний-Досінчук, засновник музично-літературного журналу «Бандура».

Здавалося б, що зараз – на 21-му році незалежної і суверенної Неньки-України немає чого боятися занепаду української культури, мови, пісні. Цього домагалися ми всі ці роки і Майдан дав надію, що нарешті українська пісня посяде належне місце, збагачуватиме творчий потенціал українців, формуватиме справжню еліту, стане консолідуючим чинником у розбудові держави. Та не так сталося, як гадалося. Ліберальність наших можновладців стягнула небачених меж – аж до повного абсурду, безладу у всьому, що стосується розвитку і підтримки власне української мови, культури, пісні. Таким становищем користуються багато нечесних ділків від так званого «шоу-бізнесу» – теле – і радіопростір заповнений здебільшого дешевою, сірою, нерідко агресивно-ворожою до українства московськомовною «попсою». Такий стан речей і на центральних, і на місцевих каналах телебачення виховує у нашої молоді поганий смак, хибне уявлення про культурні цінності. Кобзарство – чинник симбіозу культурних народних традицій та творчого дерзання, новотворення народного генія. Такий симбіоз створював мости до цілісної будівлі національної культури. Варто підкреслити, що якраз уся цінність кобзарства у його традиційності. Художня реконструкція старовинних кобзарських творів має стати основою репертуару кобзарів, бандуристів та лірників, що послугує не лише сучасному кобзарству, але й цілому сьогоднішньому нашому музичному мистецтву.

Розповідаючи про старосвітську бандуру, Г. Хоткевич зазначав: «Український народ створив собі інструмент для своєї пісні – і тут бандура суперниць собі немає. На жодному з інструментів не можна так акомпанувати українській пісні, як це можна робити на бандурі. У цьому – головна сила бандури. Поки бандура є інструментом переважно акомпануючим, доти на першому місці має стояти українська пісня, її закони, її вимоги, характер, ходи і весь дух. Коли ж це домінування української пісні зникне, дозволю собі зауважити, що зникне і українська бандура – на її місці з'явиться «перевертень». [10, с. 40]. За такі думки митця і розстріляв НКВД у 1938 році.

На сьогодні, 2007 року Голова Національної Спілки Кобзарів України Народний артист України, професор В. Єсипок сказав правду, як істинний кобзар, що «... одягання фраку для виходу на сцену не пасує образу бандуриста, що тембральне звучання бандури як органу чи клавесину є виродженням, за що на нього посипалися звинувачення у спекуляціях національною ідеологією, у несприйнятті новацій. Як кажуть в народі, правда очі коле... А якщо і бандуристи перестануть співати і грати, то хто це буде робити?» [15, с. 3].

Узагальнюючи слова Г.Хоткевича, В. Єсипка можемо зробити висновок, що новітнім новатором-експериментаторам в лапках для чогось потрібно відібрати у бандури пісню, а у пісні відібрати бандуру, на українського співака-бандуриста одягнути фрак, метелик, поставити партитуру Баха, Бетховена, примусивши забути про своє рідне українське пісенне мистецтво, зрештою, забути, що ти є українцем. Це власне є боротьба за територію. Чия музика звучатиме на нашій землі – того й буде влада. Зникне українська музична культура, зникне українська мова, зникне Україна. Постсоветське колоніальне – живуче та ще й тому, що відсутня як свідомо, так і чисто генетична спорідненість керівників певних структур з культурою та українським народом. Згадаймо, що тільки 20 років минуло з тих пір, як ми перестали бути колонією Російської імперії.

Отже: деколонізація всіх сфер життя суспільства, консолідація суспільства на основі базових цінностей українського народу – його мови, історії та культури – єдино можливий шлях утворення сучасної української нації й збереження незалежності країни в майбут-

ньому. Історія інших колоніальних народів свідчить: тільки поборовши залишки колоніальної спадщини, народ стає повноцінною нацією. І держава має дбати про розвиток кобзарського мистецтва, яке пройшло через століття і стало, як зазначає А. Багнюк «мечем духовним, що відсікає Безглуздя від Мудрости – в думках, Хибу від Істини – в словах, Кривду від Правди – в діях, Рабство від Свободи – в житті, Зло від Добра – в світі»[1, с.257].

Пройшовши багатомісячний шлях розвитку, як історично сягаючи в сиву давнину українського фолклору, зазнавши як років розквіту, так і занепаду, українська кобза і бандура стали невід'ємною складовою сучасної музичної культури.

В Бандурі – наша честь і слава. Україна має три національні символи – прапор, тризуб і Бандуру.

Кобзарство – яскрава сторінка історії українського народу, свідчення його високої духовної культури. Творчість кобзарів-бандуристів, цих самобутніх митців, народних співців та поетів, які розносили славу про свій народ, про його вірних синів-героїв, закликали до боротьби з поневолювачами є однією з найдавніших і найбагатших граней української музичної традиції.

Список використаних джерел

1. Багнюк А. Символи українства. – Тернопіль, 2000. – С. 257
2. Кушпет В. Духовність – основа кобзарства // Бандура, Нью-Йорк, № 63-64. – С. 46-47.
3. Кушпет В. Народні муз. інструменти – кобза, бандура, ліра – в житті українців. Матеріали науково-практичної конференції «Буття українців. – К., 2005. – С.5
4. Кушпет В. Самовчитель гри на старосвітських музичних інструментах. Кобза О. Вересая, бандура Г. Ткаченка, торбан Ф. Відорта. – К., 1997. – С. 1
5. Кушпет В. Старосвітство: мандрівці співці-музиканти в Україні (XIX- поч. XX ст.): Наук. Видання. – К. : Темпора, 2007. – С. 77-78
6. Мішалов В. До питання назв «кобза», «бандура», «кобзарство» // Бандура, Нью-Йорк, №1 (5), 1982. – С. 38-39
7. Наливайко С. Походження і значення слова бандура // Українознавство, 2006, №1. С. 128
8. Фаминцын А. Домра и сродные ей музыкальные инструменты русского народа. Балалайка-Кобза-Бандура-Торбан-Гитара. – СПб. : Типография Э. Арнольда. – 1889. – 187 с.
9. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фолклорна традиція). – Дрогобич: Коло, 2011. – С. 192
10. Хоткевич Г. Бандура и её место среди современных музыкальных инструментов // Укр. жызынь. – М. – 1914. - №5-6. – С. 40
11. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу. Харків, 2002 р., 288 с.
12. Черемський К. Гнат Хоткевич // Бандура, Нью-Йорк, №63-64, 1998. – С. 2-4
13. Черемський К. З історії нищення укр. кобзарства. Харків.: Нова Україна, 1993. – С. 61
14. Черемський К. Повернення традицій. З історії нищення кобзарства. – Харків, 1999. – 288 с.
15. Черногуз Я. Грай, бандуро, грай // Культура і життя, 2007 р. – С. 3
16. Шевченкова криниця: збірник афоризмів із творів Тараса Шевченка. Упорядн. В. Дорошенко, Т. Майданович. – К. : Криниця, 2003. – С. 202
17. Яворницький А. Історія запорозьких козаків. – К.: Наукова думка. – 1990 р.

In the article the historical aspects of becoming and development of kobzarstva are examined and characterized on the walks of life of Rusi-ukraine.

Key words: *kobzarstvo, kobza-player, bandura, kobza, torban, tradition, Ukraine, folkler.*

УДК. 786.8

Щербак І. В. *

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗКРИТТЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ МУЗИЧНОГО ТВОРУ БАЯНІСТОМ-АКОРДЕОНІСТОМ

Стаття присвячена формуванню технології розкриття цілісного художнього образу музичного твору учнями, що навчаються по класу баяна/акордеона. Поетапне розкриття художнього образу музичного твору баяністом-акордеоністом, на думку автора, сприятиме гармонійному музичному розвитку особистості виконавця.

Ключові слова: технологія, інтерпретація, художній образ, музичний твір, баяніст-акордеоніст.

В гносеологічному плані мистецтво постає як своєрідна форма проникнення у сутність дійсності. Мистецьке сприйняття дійсності володіє характеристиками повноти, цілісності, особистісної причетності. Виконання музичного твору вимагає від виконавця не лише професійної майстерності, але й достовірного втілення задуму композитора, тобто створення художнього образу. Одним з найважливіших завдань виконавської педагогіки є виховання в учня особистісного ставлення до музичного твору, усвідомлення поєднання поезики з композиційними особливостями твору, створення художнього образу та втілення його у виконанні. Тому створення художнього образу як методичний засіб пізнання музичного змісту, потребує постійного вдосконалення, нових теоретико-прикладних розробок, пошуку нових технологій і методів. Актуальність теми статті впливає із сучасного стану музичної практики та теорії, в силу високих гуманістичних ідеалів сучасного українського суспільства, що прагне до виховання гармонійно та емоційно розвинутої особистості.

Питання емоційної сфери особистості досліджувалися багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями в галузях психології, педагогіки та філософії. Серед них: В. Войтко, Д. Големан, С. Гончаренко, Т. Кириленко, Л. Котова, О. Леонт'єв, Дж. Мейєр, В. Петрушин, Ж. Сартр, П. Симонов, П. Скляр, Н. Тихомирова Г. Ципін та інші.

Основні принципи педагогічної діяльності, спрямованої на формування виконавських дій у процесі навчання гри на музичному інструменті розглядалися в роботах Ю. Акімова, Л. Баренбойма, М. Барінової, Г. Когана, С. Мальцева, Я. Мільптейна, Г. Нейгауза, С. Савшинського, А. Сударикова та інших.

Дослідженнями в області створення художнього образу музичного твору, його культурно-духовного та індивідуально-особистісного змісту займалися Б. Афанасьєв, В. Бесфамільнов, М. Бонфельд, О. Гараз, А. Гольденвейзер, Л. Гранецька, М. Давидов, С. Карась, Г. Нейгауз, О. Рябов, А. Сохор, В. Топілін, С. Фейнберг та інші.

Основи методики художньо-естетичного аналізу музики та формування уявлень про художній образ розкриті в дослідженнях Л. Мазеля, Є. Назайкінського, М. Тіца, Ю. Холопова, Д. Христова та інших. Питання розкриття художнього образу музичного твору баяністом-акордеоністом у контексті формування виконавської майстерності досліджували М. Давидов, І. Пуриц, емоційної стійкості та виконавської надійності – Л. Котова, Д. Юник, розвитку техніки баяніста – А. Береза, В. Зав'ялов, В. Князев та інші. Усі вищезазначені дослідники торкаються окремих питань формування художнього образу в музиці і сконцентровують свою увагу на її окремих виражальних засобах.

Метою даної статті є обґрунтування технології розкриття художнього образу музичного твору баяністом-акордеоністом.

На етапі аналізу музичного твору, з'ясування його художнього образу, учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками,

* © Щербак І. В., 2012

необхідними для сприйняття музики, декодування емоційно-чуттєвого художнього образу, змодельованого автором твору, та адекватного, емоційно правильного її виконання. У процесі аналізу повніше розкриваються зміст творів, їхня художня краса і неповторна своєрідність, посилюється психо-емоційний вплив музики. Детальний аналіз творів та емоційне сприймання музики є запорукою гармонійного музичного розвитку учнів.

Надзвичайно важливо з ранніх літ навчити дітей відчувати і розуміти музику. Очевидно, що музичний, емоційний та психологічний розвиток учнів різних вікових груп характеризується певними особливостями, яким має відповідати добір музичних творів. Музичні твори, які використовуються в роботі з музикантами-початківцями, мають відповідати наступним художньо-педагогічним вимогам:

- сприяння розвитку гуманних почуттів;
- художність;
- емоційна насиченість;
- змістовність;
- захоплюючий сюжет;
- мелодичність;
- простота форми;
- доступність за змістом.

У вихованні музиканта – майбутнього виконавця чи вчителя, у формуванні його творчої індивідуальності та удосконаленню майстерності важливу роль відіграє той репертуар, над яким він працює в процесі всього навчання. Чим ширше коло художніх образів, чим різноманітніші стилістичні особливості, мова виконаних творів і, нарешті, чим глибше вони вивчені, тим більше умов для різнобічного розвитку особистості майбутнього музиканта [5, с. 102].

Музика безмежна у своєму неповторному відображенні об'єктивного світу. Тому педагоги мають використовувати в навчально-виховному процесі, в першу чергу, ті твори, які відображають важливі події в житті народу, його героїчну історію, почуття та емоції людини, картини і явища природи, а також різножанрову народну музику. З досвіду відомо, що музикант-початківець легко сприймає яскраві і прості образні порівняння. Музичні твори мають ретельно відбиратися вчителем з точки зору виховної і художньої цінності навчального матеріалу для учнів певної вікової групи.

З музично-педагогічних позицій, поняття «інтерпретація» – це ідеальне утворення у вигляді розуміння змістовної сутності музичного твору, яке реалізується у виконанні, навчальній діяльності або якій-небудь іншій формі [7]. Інтерпретація музичного твору завжди має індивідуальний характер, оснований на наявності у виконавця власної концепції втілення авторського задуму.

Пріоритет виконавця полягає у тому, що тільки в процесі виконання музичний твір можливо визначити як музику. Текст, записаний композитором, оживає і стає музикою в процесі виконавства і знаходиться в залежності від творчої майстерності виконавця, від специфіки його виконавської драматургії [1, с. 223]. В музиці інтерпретація виражається в мистецтві такого виконання музичного твору, яке щонайповніше розкриває його зміст. Отже, найвагомішою складовою процесу інтерпретації виступає розкриття музичного образу.

Музичний образ є системою життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) асоціацій, який знаходить своє втілення у музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах і породжує в них відношення, названі «синтаксисом образу» [3, с. 118].

Вже при ознайомленні з твором виконавець накреслює в загальних рисах художні цілі і засоби їх технічного втілення. У свідомості музиканта весь час присутнє уявлення про те, як повинна звучати п'еса, які виражальні засоби будуть найбільш органічними для даної музики [6, с. 117].

Початковий етап роботи над музичним твором передбачає, насамперед, визначення художніх завдань і виявлення основних труднощів на шляху до досягнення кінцевого худож-

нього результату, що завершується концертним виступом. Потрібно піддати аналізу зміст, форму, інші особливості музичного твору і інтерпретувати його за допомогою техніки, емоцій і волі, тобто створити художній образ [2, с. 109]. Художній образ розглядаємо як загальну категорію художньої творчості, спосіб і результат освоєння життя в мистецтві.

Художній образ – це специфічний для мистецтва спосіб втілення творчого задуму митця у чуттєво сприймані матеріальні форми засобами художньої мови. Тобто, художній образ – це засіб об'єктивації творчого духу в матерії формування, що надає йому виразних, досконалих способів буття „у формах дійсності”. Він є перехідною ланкою, засобом надання естетично опанованій дійсності досконалого ідеального буття у межах твору як духовного цілого [4, с. 372].

Зміст і внутрішня будова музичного твору багато в чому визначаються акустичними якостями звуку (висотою, динамікою, тембром, об'ємом звучання тощо) та інтонаціями, які дозволяють конкретизувати художній образ, спираючись на емоційно-асоціативний досвід слухача. Розкриття художнього образу музичного твору одночасно здійснюється на двох рівнях: перцептивному та апперцептивному, оскільки образ, як продукт мистецької діяльності, являє собою єдність раціонального та почуттєвого, інтелекту та емоцій. Перцептивний рівень розглядається у зв'язку зі слуховим сприйняттям музики, а апперцептивний – з її уявленням. Лише багаторазове сприйняття музики дозволяє учню сформулювати повноцінний і цілісний образ твору.

Розглядаючи основні етапи в розкритті цілісного художнього образу в музичному творі баяністом-акордеоністом, ми дійшли висновку в необхідності обґрунтування певної художньо-педагогічної технології для досягнення означеної мети. Цілісне розкриття художнього образу має реалізовуватись в навчально-виховному процесі шляхом сприйняття, аналізу, та інтерпретації художнього образу (рис. 1).

**0100090000038d00000002001c000000000040000000301080
0050000000b02000000005000000c02cf08100e040000002e0
118001c000000fb021000070000000000bc02000000cc0102022
253797374656d0075387f59007c292000efdd9d758001a275f01
65a0088292000040000002d010000040000002d010000040000
00020101001c000000fb02a4ff0000000000009001000000cc04
40002243616c6962726900000000000000000000000000000000
000000000000000000000040000002d010100040000002d010100
040000002d010100050000000902000000020d000000320a570
000000100040000000000100eca082000360005000000090200
000002040000002d010000040000002d010000030000000000**

Рисунок 1. Форми розкриття художнього образу в навчальному процесі

Головною метою художньо-педагогічної технології розкриття художнього образу музичного твору є гармонійний музичний розвиток учнів завдяки емоційному сприйманню музики як запоруки формування в учнів цілісного образу твору. Змістовна складова технології розкриття цілісного художнього образу музичного твору, на нашу думку, має включати послідовність наступних етапів.

Етап перший – підготовчий. На цьому етапі (ще перед ознайомленням з музичним твором) збираються відомості про композитора, з'ясовуються особливості його творчості,

досліджується історична епоха, в яку він жив. Іншими словами, вивчаються історичні передумови написання композиції та емоційні характери та стани, характерні для певної епохи і даного композитора. Досліджується назва твору, її художнє та емоційно-психологічне забарвлення. На цьому етапі баяніст-акордеоніст початківець повинен безпомилково визначити стиль музичного твору. Так, у своєму репертуарі баяністи-акордеоністи використовують як оригінальні композиції, так і найрізноманітніші перекладення, транскрипції, обробки (органні, фортепіанні, скрипкові, оркестрові п'єси тощо). Вивчаючи стилістичні особливості, необхідно визначити епоху створення музичного твору та його характерні ознаки. Наприклад, полонез (від франц. *danse polonaise* – «польський танець») – польський народний танець мав свій розвиток на основі народного «пішого» танцюходу статечного, урочистого характеру. У XVIII столітті поширився по всій Європі. Полонез відкривав колись і дотепер відкриває урочисті танцювальні вечори та придворні бали. Його можна було назвати урочистим ходом, під час якого дами зустрічали кавалерів. Кавалери ставились до своїх дам підкреслено чемно, галантно вказуючи напрямом танцю. Охарактеризувати полонез можна як помірну, витончену прогулянку під музику, що потребує строгого ритму. Танець шляхетності і честі, один з небагатьох тих, що вдало перейшли з одного сторіччя в інше, не втративши при цьому свого достоїнства і пишноти [8]. Отже, ще не прослухавши твір, учні мають можливість уявити ту епоху, представити себе на придворному балу та відчувати емоції, які наповнюють полонез. Таким чином, **перший етап** характеризується виникненням інтересу до твору, що робить процес прослуховування більш результативним.

Другий етап – ознайомлення з твором (перше прослуховування музичного твору). Перше прослуховування музичного твору дозволяє учням охопити весь твір, виділити окремі фрагменти, ознайомитися зі змістом композиції, порівняти очікувані емоції (обґрунтовані на першому етапі) з емоційним забарвленням твору, посилити апперцептивне сприйняття. На цьому ж етапі відбувається словесне розкриття почутого і відчутого, конкретизація змісту та художнього наповнення твору. Осягаючи авторський задум, освоюючи емоційну наповненість художнього образу музичного твору, учні ідентифікують емоції автора твору з власними, ототожнюють емоційний зміст художнього образу зі своїми емоційними переживаннями.

Третій етап – загальний аналіз музичного твору. Шлях аналізу іде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики твору до деталей і окремих виразних засобів. У вокальних творах цей аналіз значною мірою пов'язується з поетичним текстом. На цьому етапі аналізується будова, стиль, характер, темп твору, різні особливості викладу, мелодія, гармонія, метроритм, вивчаються штрихи та емоційні відтінки. Опора на суб'єктивний складник сприйняття музичного твору (як неодмінна умова реалізації герменевтичного підходу) сприяє розвитку емоційної сфери творчої особистості, вихованню її емоційної культури, виступаючи як важлива психолого-педагогічна умова формування творчої особистості музиканта-виконавця. З іншого боку, аналізуючи музичний твір, учні відкривають для себе специфічні особливості репрезентації емоцій і їхнього розвитку в музичному творі, які притаманні певному автору, історичній епосі, стилю, жанру тощо. Мислення дітей має бути націленим на з'ясування того, яка ця музика, які почуття і переживання викликає, якими засобами вона цього досягає. На цьому етапі слід спрямовувати увагу дітей не на окремі якості твору, а на сам процес руху, його організацію і динаміку. Свідомо й осмислено сприймаючи ці особливості, осягаючи їхні закономірності, учні збагачують свій внутрішній світ в емоційному плані, розвивають емоційну культуру.

Четвертий етап – повторне прослуховування музичного твору, що має за мету уточнення, деталізацію аналізу. На цьому етапі виокремлюється структура й емоційний зміст музичного твору. Учень повинен аналізувати будову мелодії, а також гармонію, фактуру, форму з метою добору й застосування технічних прийомів, які б відповідали внутрішній суті музики. При повторному слуханні вчитель повинен підводити до розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують музичний образ. Головна увага звертається на

ті засоби, які у даному творі є провідними. Аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Діти повинні діставати правильну інформацію, хоча подекуди не повну, але ніяк не викривлену. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощенства, підміни власне музичних відомостей побутовими, житейськими прикладами, подекуди далекими від музики. Необхідно уникати підтасовки під музику поза музичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень». Програму твору не слід ототожнювати з програмністю як специфічним засобом вираження змісту музичного твору (шляхом використання композитором на основі слухових та інших асоціативних паралелізмів, подібних звукових комплексів), коли незалежно від того, є чи відсутні словесні пояснення, у свідомого слухача виникають конкретні уявлення. При поясненні творів слід особливо потурбуватися про те, щоб у дітей не виникали спрощення уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є «описувати й ілюструвати». Завдання пояснень – поглибити, закріпити і зробити осмисленими музичні враження дітей. Слід, щоб пояснення було коротким, чітким, конкретним і образним. Художня характеристика, яку дає вчитель, повинна повністю підтверджуватись музичним текстом.

П'ятий етап – визначення стилю виконання. Необхідно навчити дітей віддавати собі звіт про почуте, розбиратися в тому, як, якими засобами виражений в музиці її зміст, як втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухача. На цьому етапі визначаються засоби, за допомогою яких учень зможе переконливо передати художній образ – спосіб, стиль, темп, ритм, метр, виражальні засоби музичної виразності виконання твору, виходячи з переживань, емоцій тобто особистісного художнього образу, який вже сформувався. Неодмінною умовою відповідного всебічного розкриття художнього образу є врахування особливостей музичного інструмента. Роботу над виразним відтворенням мелодії треба вважати головним чинником формування мистецької майстерності баяніста-акордеоніста. В першу чергу, з'ясовується, для якого інструмента/інструментів було написано твір композитором. Якщо твір являє собою перекладення (органних, фортепіанних, скрипкових, оркестрових, п'єс тощо), слід приділити особливу увагу можливостям баяна/акордеона в передачі оригінальних емоційних відтінків музичного твору. Необхідно врахувати, що баян-акордеон характеризуються такими властивостями, як протяжність звучання, рухома голосна динаміка. Однак динамічний паралелізм в звучанні багатоголосся є недоліком баяна/акордеона, котрий ускладнює процес інтонування багатоголосся і диференціювання за голосністю лінійних пластів звукового потоку. Критерій зв'язності-роздільності є для баяна/акордеона дуже важливим. Основна властивість інструмента – співучість, оскільки міх за рахунок досить тривалого дихання дозволяє досягти тонких проявів музичної експресії.

Шостий етап – інтерпретація, тобто процес звукової реалізації нотного тексту, передача слухачеві розкритого учнем художнього образу музичного твору.

Отже, художньо-педагогічна технологія розкриття цілісного художнього образу музичного твору, на нашу думку, має складатися з шести основних етапів (рис. 2). Зрозуміло, що, у разі необхідності, виокремлені етапи можуть повторюватися з метою певних уточнень, з'ясування питань, що виникли в процесі роботи над твором, опрацювання різнопланових нюансів, емоційних акцентів композиції. Повторення, а також закріплення музичних вражень є одним із найважливіших методів музичного виховання. Повторюючи той чи інший твір, слід звертати увагу дітей на ще не засвоєне, раніше не почуте або незрозуміле.

Художньо-педагогічний аналіз сприяє поглибленню музичного сприйняття тоді, коли вчитель, розуміючи, що музика впливає на нас силою того ставлення до світу, яким володіє композитор і яке він виразив у творі в цілому, а не в окремих деталях, спрямовує увагу учнів на виявлення авторської позиції. Тому від аналізу художньої форми музичного твору доцільно переходити до аналізу того художнього світу, який виникає в людини при сприйманні музики. Не менш важливо, щоб нотні знаки стали для учня символами осмислених музичних комплексів, що є передумовою розвитку внутрішнього музичного слуху дитини, її всебічного розвитку як музиканта.

0100090000038d00000002001c0000000000400000003010800050000000b0200
 000000050000000c02cf08100e040000002e0118001c000000fb021000070000000
 000bc02000000cc0102022253797374656d0075387f59007c292000efdd9d758001
 a275f0165a0088292000040000002d010000040000002d01000004000000020101
 001c000000fb02a4ff0000000000009001000000cc0440002243616c69627269000
 00040000002d01010004
 0000002d010100040000002d010100050000000902000000020d000000320a570
 000000100040000000000100eca082000360005000000090200000002040000002
 d010000040000002d010000030000000000

Рисунок 2. Художньо-педагогічної технологія розкриття художнього образу музичного твору

При аналізі музичних творів слід враховувати, що суб'єктивність музичного сприйняття визначена межами, зумовленими інваріативними елементами музики, і виявляється у неповторному особистому ставленні до твору. Варіативність і багатозначність слухацьких інтерпретацій сприяє тому, що при зіткненні думок учнів, при колективному аналізі музики, розкриваються нові грані музики, її змісту, виявляються задум композитора. Учні повинні стати повноцінними співавторами аналізу музики. Саме колективно-творчий аналіз музики на уроці відкриває великі можливості для глибокого осягнення естетичного змісту музичних творів, розвитку музичної культури школярів. Із цього випливає, що інтерпретація музичного твору сприяє не тільки розширенню емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця, а й вихованню її емоційної культури.

Технологія розкриття художнього образу музичного твору, на нашу думку, має включати наступні етапи: підготовчий етап, етап ознайомлення, загальний аналіз та його деталізацію, визначення стилю виконання та інтерпретацію. Розкриття художнього образу пов'язане з розвитком у дітей музичних уявлень, творчої уяви та досягається шляхом поетапного вивчення музичного твору. Продовження дослідження вбачається автором в розробці інструментальної складової технології, тобто в розробці предметної методики, засобів та форми організації навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Завгородня Г. Элементы музыкального языка в системе исполнительской интерпретации / Г. Завгородня // Музичне мистецтво і культура. Наук. вісник ОДМА ім. А. В. Нежданової / [Гол. ред. О. В. Сокол]. – Одеса : Друкарський дім, 2008. – Вип. 9. – С. 218–228.
2. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Фридрих Липс. – М. : Музыка, 1985. – 158 с.
3. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 256 с.
4. Мовчан В. С. Эстетика : навч. посіб. / В. С. Мовчан. – К. : Знання, 2011. – 527 с.
5. Онегин А. Работа над репертуаром / А. Онегин // Баян и баянисты : сб. метод. материал. – М. : Советский композитор, 1974. – Ч. 2. – С. 102–128.
6. Пуриц И. Г. Гра на баяні. Методичні статті. Переклад з рос. мови / І. Г. Пуриц. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 232 с.
7. Росул Т. Педагогічна інтерпретація музичного образу в процесі підготовки майбутніх вчителів музики [Електронний ресурс] / Т. Росул // Наук. вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – Вип. 16–17. – С. 165 – Режим доступу до журн. :
8. <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www17/Rosul.pdf>
9. Словарь бальных танцев [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : <http://dancesseasons.com.ua/art-1-01-dictionary.html>

The article is devoted to forming of technology of opening of image of music by the students of musical schools that study playing the accordion or button accordion. The stage-by-stage opening of image, in opinion of author, will assist to harmonious musical development of students.

Key words: *technology, interpretation, artistic image, music, accordion player.*

УДК 370.2.+112.711.140

Ярова М.В.*

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ М. ЛЕОНТОВИЧА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Висвітлюються питання необхідності поглиблення теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності, питання забезпечення їх технологією орієнтації на формування творчих можливостей.

Ключові слова: *теоретична підготовка, професійна діяльність, творчі можливості, педагоги-музиканти.*

Актуальними питаннями сьогодення є питання оновлення вітчизняної мистецької, зокрема музичної освіти. Необхідність пошуків оригінальних, нестандартних ідей, перспективних напрямів навчання і виховання молоді, де не останнє місце належить народнописенній творчості українського народу, саме таким повинно бути виховання й навчання підростаючого покоління. Процеси демократизації та національного відродження викликали значні зміни в житті українського народу, оновлення усіх сфер його діяльності, поглиблюючи тим самим комплекс вимог до культурологічної та професійної підготовки майбутніх учителів як передумови успішного забезпечення процесів навчання й виховання підростаючого покоління. У фаховій підготовці педагогів-музикантів особлива увага має приділятися вивченню творчості видатних діячів культури і мистецтва, зокрема, українських диригентів-хормейстерів, які повинні мати широку музичну ерудицію, знання щодо принципів і методики викладання різних хорових шкіл і видатних диригентів-хормейстерів – інтерпретаторів музики, тлумачами художнього твору, трансформаторами знань майбутніх поколінь. Педагог-музикант мусить знати і наслідувати кращі зразки багатовікового досвіду диригентів-хормейстерів, принципи їх виконавства і методик навчання і виховання. Активна робота з удосконалення теорії та методики навчання, розробка нових засобів педагогічного впливу ведеться сьогодні і в галузі музичної педагогіки. Разом з тим, подальше удосконалення процесів навчання та виховання молодих музикантів, оптимізація практики викладання фахових дисциплін не можуть бути ефективними без органічного засвоєння теоретичних напрацювань та педагогічного досвіду видатних музикантів-педагогів минулого, творчий доробок яких містить у собі ще недостатньо актуалізований теоретичний та практичний педагогічний потенціал. Серед таких доробків є і творчість М.Леонтовича.

Важливою формою класної та позакласної професійної діяльності вчителя музики виступає вокально-хорова робота. Саме спів є головним засобом активного прилучення дітей до світу музичного мистецтва та культури. Тому, одне з головних завдань навчання на музично-педагогічному факультеті полягає у підготовці майбутнього вчителя-музиканта до такої діяльності.

В останніх дослідженнях започатковано розв'язання даної проблеми з питань мистецької освіти, культури та музичного виховання, серед них праці А. Болгарського, Б. Бриліна, С. Горбенка, В. Іванова, Л. Іванової, А. Завальнюка, І. Зязюна, Л. Масол, О. Михайличенка, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, В. Шувльгіної, К. Шамаєвої, О. Щолокової та ін.; краєзнавства – Л. Баженова, О. Завальнюка, С. Копилова, Л. Кушніра, В. Нестеренко, І. Сесака та ін.; мистецтвознавства – Л. Кияновської, О. Смоляка, С. Чернецького та ін.

Метою статті є пошук оригінальних, нестандартних ідей, перспективних напрямів навчання і виховання молоді, де не останнє місце належить народнописенній творчості українського народу, саме таким повинно бути виховання й навчання підростаючого покоління.

* © Ярова М.В., 2012

Отже, склалася проблемна ситуація, в основі якої лежить невідповідність між масштабом педагогічного таланту М.Леонтовича, засвідченого сучасниками, масштабом численних, хоча й розпорощених, теоретичних педагогічних напрацювань, зосереджених в архівах, з одного боку, та масштабом реального теоретичного опрацювання і практичного освоєння педагогічних ідей та досвіду М.Леонтовича, з іншого. Для того, щоб розв'язати таке протиріччя, необхідно теоретично реконструювати, певною мірою систематизувати та узагальнити висунуті М.Леонтовичем теоретичні ідеї та застосовувані ним практичні педагогічні дії в царині професійної підготовки музикантів.

Яскравим історичним прикладом цього є постать М.Леонтовича, що охопила собою цілу епоху в розвитку української освіти і культури. У державному архіві Хмельницької області, серед справ Кам'янець-Подільської духовної семінарії зберігається свідотство-атестат М.Леонтовича про закінчення семінарії. Творча і організаційна діяльність композитора-педагога ґрунтовно досліджена і викладена у працях багатьох науковців.

Серед великої кількості монографій, статей, видань детальним викладом та насиченістю фактичним матеріалом вирізняються праці Л. Іванової. Тому, не аналізуючи ні його життєдіяльність, ні композиторську творчість, сконцентруємо увагу на суттєві моменти його методики, оскільки саме на Подільських землях зародилася система навчання дітей співу, побудована на основі національної спадщини і широко використовувалася тоді ще молодими композиторами та педагогами М. Вериківським та П. Козицьким.

М. Леонтович вважав, що системою кожної методики є послідовність – йти від меншого до більшого, від нижчого до високого, від елементарного до більш складного. У навчанні вчитель мав уникати формалізму, механічного засвоєння матеріалу, повинен активізувати учнів у процесі розучування пісень та засвоєння нотної грамоти. Здійснювалося це через постановку реальних теоретичних і практичних завдань, які опиралися на здобуті знання, використання пісень, записаних або вивчених самими дітьми, прийомів релятивної сольмізації.

Основою точного і виразного співу М. Леонтович вважав роботу над правильним диханням, радив дотримуватися гігієни співу. Він також наголошував на обов'язковості виховання музично-ритмічного і ладового чуття, музично-слухових уявлень і пам'яті.

М. Леонтович припускав, що розвитку музичного слуху сприяють такі чинники:

- студювання пісень напам'ять,
- виконання ритмічних вправ без нот,
- слухові мелодійні вправи,
- запис ритмічного диктанту,
- спів ритмічних зразків спів мелодій з аркуша,
- запис нескладних мелодійних диктантів.

М. Леонтович наполягав на обов'язковому навчанні всіх дітей нотній грамоті і письму, а починати пропонував з безнотного співу ("по слуху") на основі народних мелодій. Розвиток слуху стояв на передньому плані і проводився раніше вивчення нотної грамоти. Саме ж засвоєння нотного співу педагог радив починати із вивчення інтервалів мажорних акордів.

Величезного значення М. Леонтович надавав ритмічному вихованню, яке вбачав основою музичної грамотності. Для прикладу наведемо методику вивчення нової пісні: "Учитель проспівав раз, другий або третій. Учні слухають. Потім вони повторюють всі разом або поодиноці:

1. Проспівування на одній ноті... тексту "Щедрий вечір, добрий вечір"...
2. На двох нотах, на трьох, на чотирьох, на п'яти нотах.

Таким чином, можна проспівати майже цілий... ряд пісень, звичайно, на один голос, і це буде підвалиною для поступового руху в справі співу" [2].

М. Леонтович задумувався про взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва, іншими предметами, радив використовувати на заняттях кольорові поєднання або репродукції живопису. Слова М.Леонтовича – "Хотілось, щоб природа в мистецтві була суцільною" [1, с. 7]

– свідчать про те, що він інтуїтивно відчував суттєву єдність різних видів мистецтва, шукав гармонійні начала в звуках, кольорі, в житті.

Наведені вище ідеї композитора-педагога М. Леонтовича свідчать про високий рівень його методичної думки, їх відповідність не тільки тогочасній музично-педагогічній теорії, а й сучасній шкільній музичній педагогіці. Працюючи в семінарії, у школі вчителем співу, він поряд із пропагандою української народної пісні, широко і активно використовував кращі зразки європейської музики і вітчизняної духовної музики. Він мріяв про організацію музичної освіти, яка заплувала б дітей з перших років їх перебування у школі. Ним було створено “Практичний курс навчання співів у середніх школах України” (з музичними ілюстраціями).

Зазначимо, що М.Леонтович щодо методики навчання співу дітей на початковому етапі відштовхується від примарних тонів, які беруться без зусиль, від середини діапазону, поступово розширюючи діапазон, захоплюючи звуки, які оточують їх зверху донизу. Він пропонує: „Щодо звукового матеріалу, то вже на перших ступенях навчання ми мусимо додержатися пісень у межах мажорного тетраорду (до, ре, мі, фа) і добирати відповідних пісень, пристосованих до дитячого віку. Цього тетраорду треба вивчити співати на букву „а” і слідкувати, щоб діти досить одкривали рота (два пальці мають уміститись межі верхніми і нижніми зубами). Вибирається тон не високий і не низький (наприклад, „фа“)... Діти не повинні дуже голосно співати або кричати: це вадить і стоїть на перешкоді розвитку музичного слуху” [4, с. 170-171]. Щодо формування основ вокального культури у дітей, то М.Леонтович, як і інші композитори-педагоги (Я.Степовий, М.Лисенко, Ф.Колесса та ін.) відстоював положення про збереження дзвінкості, „сріблястості” дитячого голосу на заняттях зі співу з дітьми молодшого шкільного віку. Точніше, він відстоював збереження високої співацької позиції, що є основою природного та вільного звукоутворення у дітей.

М.Леонтович упродовж усього життя проводив активну роботу у справі поширення української народної музики, ознайомлення з нею дітей та молоді. Основним завданням у музичному вихованні дітей педагог-музикант вважав, передусім, розвиток пам’яті, інтелектуальних сил, естетичних почуттів, виявлення громадянських інстинктів [3, с. 34]. Він звертав увагу на дисципліну, витримку і волю, як на найважливіші якості, що розвиваються під час занять з хорового співу. Цінні методичні рекомендації для вчителів співу містяться у його навчальних посібниках „Матеріали до методики співів у початковій школі”, „Деякі методичні вказівки щодо організації нотного співу в народних хорах”, „Практичні вказівки з методики навчання співів у хорах”. Практичний досвід, набутий М.Леонтовичем як учителем співів, став основою його підручника „Нотна грамота” (1919 р.). Корисні поради знаходимо в „Матеріалах до методики співу в початковій школі”, а саме: „...спів по слуху і спів з нот. На перших кроках навчання – спів без нот” [4, с. 168].

Видатний педагог наголошує на початковому етапі ознайомлення дітей з ритмічною стороною пісні, найлегшою для дітей (спершу – ритм, потім – динаміка (сила), і нарешті – мелодія – і дійсний спів по нотах). У „Практичних вказівках до методики навчання співу в хорах” М.Леонтович радить звертати увагу на ритмічний рух пісні, мелодії, на періодичність акцентів у цьому рухові, на кількість моментів у кожній ритмічній групі (так званому тактові).

Найкращим доказом життєвості педагогічних ідей М.Леонтовича слугує те, що через кілька десятиріч подібні ідеї розвинулися у методичній системі угорського педагога З.Кодая, яка набула світового визнання. Ідеї швейцарського педагога Е. Жак-Далькроза суттєво розвивають систему педагогічних поглядів українських педагогів М.Леонтовича і В.Верховинця у доборі дитячих ігрових пісень з урахуванням їх ладотональних мелодійних і ритмічних особливостей, поєднанні ігор реалістично-побутового плану, хороводів і танцювальних композицій.

М.Леонтович розробив теорію, ідеєю якої було поєднання кольорів зі звучанням музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття музичного образу. З цією метою він створив власну систему показу мистецького матеріалу, що ґрунтувався на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичними звуками. Він підкреслював, що кожний педагог мусить викладати музику в контексті інших наукових і художніх знань, а тому вважав за недоцільне обмеження фахової підготовки вчителя одним предметом.

Педагогічні ідеї М.Леонтовича та таких педагогів-музикантів як К.Стеценко, В.Верховинець, Ф.Колесса, С.Людкевич і багатьох інших помітно вплинули на розвиток української музичної педагогіки, однак цей вплив значно послаблювався авторитарним поширенням уніфікованих програм Міністерства освіти колишньої держави СРСР, обов'язкових для впровадження в союзних республіках з певною національною адаптацією, здебільшого формальною. Ці програми мали значне ідеологічне навантаження відомого спрямування, що призводило до нівелювання творчих пошуків українських педагогів [5, с. 11].

Таким чином, доцільним буде у педагогічних навчальних закладах розширення спектру музично-естетичної, вокально-хорової підготовки вчителів. Незважаючи на значну розпорошеність матеріалів, які репрезентують музично-теоретичну та музично-педагогічну спадщину М.Леонтовича, в них прослідковується безумовна послідовність і цілісність, наявність органічно поєднаних складових елементів, спрямованих до однієї мети – виховання музиканта високого культурно-освітнього ґатунку. Педагог подає приклад органічної, системної цілісності музично-історичної та музично-виконавської підготовки майбутнього музиканта, що відповідає нагальним завданням музичної педагогіки, сучасному розумінню процесу музичної освіти.

Педагогічна й диригентська діяльність М.Леонтовича заклала міцні основи української музичної культури. Врахування наукового та педагогічного досвіду композитора може стати вагомим підґрунтям під час складання інтегрованих програм і підручників для сучасної школи, проведення інтегрованих занять.

Список використаних джерел

1. Гордійчук М.М. М.Д.Леонтович – педагог / М. М. Гордійчук // В кн. Практичний курс навчання співу у середн. школах України. К.: Муз. Україна, 1969. – С. 57.
2. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / М.Д. Леонтович // Упоряд. Л.О. Іванова. – К. : Музична Україна, 1989. – 136 с.
3. Леонтович Микола. Спогади. Листи. Матеріали / Микола Леонтович [упоряд. В.Ф. Іванов]. – К. : Муз. Україна, 1982. – 238 с.
4. Орфеев С. Д. М. Леонтович і українська пісня / С. Д.Орфеев. – К. : Муз. Україна, 1981. – 76 с.
5. Ростовський О.Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / О. Я. Ростовський // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 4. – С. 9-13.

The questions of necessity of deepening of theoretical and practical preparation of future teachers light up to creative professional activity, question of providing of orientation their technology on forming of creative possibilities.

Key words: *toretična training, professional activity, creative opportunities, teachers-musicians.*

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.015.31:316.42

Алеко О. А.*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ У ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І РОДИНИ

У статті розглядається проблема формування первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку та визначається провідна роль родини і дошкільного освітнього закладу у цьому процесі.

Ключові слова: соціальний досвід, соціалізація особистості, соціальний розвиток, дошкільний освітній заклад, родина.

Інтеграція соціальних, духовних та економічних процесів, що відбуваються в сучасних умовах розвитку суспільства, обумовила значущість формування соціально свідомої, всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного, творчого мислення, визначення власної життєвої позиції, виконання соціальних функцій відповідно до моральних цінностей суспільства.

Закладена в сучасних державних документах (Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст., Закон «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Конвенція ООН про права дитини, Базовий компонент дошкільної освіти, Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я – у світі») спрямованість освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, її життєвому самовизначенню.

Сьогодні дедалі очевидніше, як важливо формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості, формувати готовність до сприймання соціального досвіду.

Нині все більша кількість дослідників надають особливої уваги проблемам соціального розвитку і становлення особистості, посилюється інтерес до проблеми соціалізації дітей, вивчення механізмів «входження» дитини в суспільство.

Аналіз філософських, педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних досліджень свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми соціалізації дітей дошкільного віку. Сучасна наука розглядає соціалізаційні процеси в дитинстві у філософському напрямі (С.Батенін, Г.Багищев, Б.Гершунський, Я.Глинський, М.Каган, В.Орлов, В.Шепель); соціально-педагогічному (Н.Гавриш, Н.Головіна, І.Зверева, Н.Заверіко, А.Капська, О.Караман, Л.Коваль, С.Курінна, Н.Лавриченко, С.Литвиненко, М.Лукашевич, О.Малахова, Л.Міщик, А.Мудрик, Р.Пріма, І.Рогальська, О.Савченко, С.Савченко, А.Сазонова, С.Семчук, В.Сухомлинський, С.Харченко) та інших.

Багато сучасних вітчизняних і російських дослідників звертаються до вивчення категорії соціального досвіду. Так російська дослідниця С.Онощенко розглядає іграшку як засіб формування соціального досвіду дошкільників. І.Ющенко досліджує соціальний досвід і його трансляцію в сім'ї з різним рівнем адаптованості.

Досліджуючи проблему формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності, науковець А.Іванова докладно висвітлює і категорію соціального

* © Алеко О. А., 2012

досвіду. До проблеми формування соціального досвіду звертається і дослідниця О.Малахова, аналізуючи педагогічні умови соціалізації молодших школярів.

Г.Марчук подає детальний аналіз компонентів соціального досвіду дошкільників у педагогічному процесі дошкільного закладу. Педагогічні умови формування соціального досвіду дітей висвітлено в дослідженні А.Поліщук.

Ми погоджуємось з думкою дослідників, які вважають, що суть соціалізації кожної людини, її розвитку як представника суспільства, полягає в оволодінні соціальним досвідом, індивідуальному трактуванні й переживанні знань, норм, принципів, що є складовими цього досвіду.

Для самовизначення в соціумі вже дитина дошкільного віку має достатній фонд особистісних психологічних передумов, але цей засіб прояву «самості» в процесі соціалізації, позиції суб'єкта соціалізації необхідно виховувати. В центрі уваги повинен опинитися соціальний досвід дитини як головний чинник набуття соціалізованості.

Видатний психолог Л.Виготський у своїх працях надає велике значення процесу набуття дитиною соціального досвіду. Він вважає, що набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини – сім'ї, дошкільному закладі, потім класі початкової школи, – яке і становить простір для процесу соціалізації.

Разом з науковцями (Н.Голованова, П.Горностай, Т.Титаренко), ми визначаємо соціальний досвід дитини як багаторівневу єдність пізнавального, аксіологічного, комунікативного та поведінкового компонентів її життєдіяльності. Соціальний досвід дитини – це не те, що вона знає та пам'ятає, що прочитала, вивчила, а те, що вона пережила, і цей досвід постійно визначає її дії та вчинки.

Оволодіти соціальним досвідом – не лише засвоїти певні соціальні норми, правила, зразки, а готовність та вміння реалізовувати їх у реальному житті, у реальних стосунках: вирішувати складні ситуації, домовлятися між собою, ініціювати чи підкорятися, вміти перемагати та програвати тощо.

Довгий час практика виховання та навчання по суті ігнорувала соціальний досвід дитини як джерело розвитку особистості. Та й саме поняття «соціальний досвід» і зараз використовується дуже рідко, частіше в значенні «життєвий» чи стихійний. Ми з цим не погоджуємось і вважаємо, що соціальний досвід є складовою життєвого, але не зводиться до нього, тому що є результатом поєднання практичних знань, умінь з теоретичними, завдяки яким особистість осмислює, планує й організовує свої дії, усвідомлює й долає суперечності.

Метою даної статті є проаналізувати проблему формування первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку і визначити значення родини і дошкільного освітнього закладу у цьому процесі.

У нашому дослідженні ми зупиняємось на формуванні саме *первинного* соціального досвіду дитини і обстоюємо таку позицію, що формування первинного соціального досвіду дитини буде успішним завдяки ефективній взаємодії дошкільного освітнього закладу і родини.

Процес соціалізації дитини розпочинається з народження і продовжується в дошкільному дитинстві як надзвичайно відповідальному для всього наступного соціального життя людини.

Значущість періоду дошкільного дитинства у процесі соціалізації важко переоцінити. Дошкільний вік є первинним етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та будь-якої, в тому числі, соціальної діяльності загалом (А.Богуш, Р.Буре, Н.Гавриш, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, С.Курінна, Г.Люблінська, І.Рогальська, Т.Піроженко та ін.). Це період початкової соціалізації особистості, залучення до світу культури, загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин з провідними сферами буття. Неповторні особливості фізичного, психічного, соціального розвитку проявляються в своєрідності способів і форм пізнання та діяльності дошкільника. У межах перших інститутів соціалізації (сім'я, дитячий садок, дитяче товариство) відбувається набуття базових загальнолюдських умінь і знань, якостей та властивостей, відсутність яких унеможливує повноцінне життя людини в суспільстві.

Первинними інститутами соціалізації на дошкільному етапі є сім'я, дитячий садок, дитяче співтовариство. Вирішальну роль у процесі соціалізації дитини на даному етапі, на нашу думку, відіграє, звичайно, родина. Але не можна заперечувати важливу роль дошкільних освітніх закладів у процесі соціалізації і формуванні первинного соціального досвіду.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України формування та збагачення соціального досвіду розглядається як невід'ємна складова навчально-виховного процесу. Наголошується на необхідності врахування педагогами особисто пережитого досвіду дитини, який культивується як психологічна опора, що допомагає дитині відбутися у ролі особистості, адже сформований досвід є не лише основою для успішного навчально-виховного процесу, але й є значним підґрунтям для соціалізації та становлення особистості дитини [2, с. 92].

Ми підтримуємо думку доктора психологічних наук О. Кононко, яка називає сучасний дошкільний навчальний заклад справжнім інститутом соціалізації, основне призначення якого – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно увійти, визначити в ньому своє домірне місце, налагодити продуктивні стосунки з новим колом людей, почуватися тут компетентною, життєво вправною, життєрадісною [3, с.6].

У системі дошкільної освіти відбувається процес удосконалення форм і методів соціального розвитку дитини. Ці процеси стосуються не тільки дітей, а і їх батьків та педагогів, соціуму, в якому розгортається життєдіяльність дитини дошкільного віку.

Питання про співпрацю дошкільного закладу з родинами вихованців завжди було і залишається надзвичайно важливим і актуальним. Адже першою фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї, тут дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, з рідними. На всіх етапах життя людини сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища. У житті дитини протягом перших років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних стосунках; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто і природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід.

Другою фазою соціалізації є формування початкових соціальних зв'язків дитини поза межами родини. Такі зв'язки діти встановлюють з однолітками й новими дорослими в дошкільному закладі. Саме в дошкільному закладі вони набувають важливого соціального досвіду, основних знань і вмінь, необхідних для подальшого життя серед людей, залучаються до різних видів діяльності. Інакше кажучи, якщо в сім'ї дитина соціалізується у визначених умовах взаємин членів родини, то дошкільний заклад, значно розширюючи коло близьких і далеких людей, презентує їх взаємини у виховному контексті.

Відтак першим соціальним інститутом, що відповідає за соціальну зрілість дітей дошкільного віку, має бути дошкільний заклад з його виховною, консультативною та просвітницькою функціями. Саме специфіка дитячого садка, як зазначає, О.Л.Кононко, сприяє полегшенню процесу входження зростаючої особистості в широкий світ реальних соціальних відносин, прищепленню навичок практичного життя, її індивідуалізації та соціалізації. Неабияку роль у цій роботі відіграють дорослі, а саме: батьки, вихователі. Найближчі дорослі створюють певний виховний простір, який відповідає умовам духовності, захисту, раціонального дозування позитивних та негативних переживань, що давало б дитині відчуття впевненості в собі та людях, які оточують. Дорослий презентує для дитини суспільство, займає центральне місце в духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку – безпосереднім організатором виховного процесу.

Основними завданнями дошкільного закладу як одного з перших соціальних інститутів у формуванні соціального досвіду дітей, на думку О.Кононко, є: розвиток здатності дошкільника сприймати себе в контексті відносин з іншими людьми (вчити співвідносити «Я» з людським

оточенням; виховувати вміння виділяти в собі та інших спільне й відмінне; сприяти засвоєнню дитиною статево-рольових стандартів поведінки); формування потреби в контактах з оточенням (вчити виявляти інтерес до людей, спостережливість, зацікавленість у стосунках з ними; вчити налагоджувати контакт з людьми); виховання соціальних мотивів спілкування (виробляти в дитини потреби у враженнях, новій інформації та пізнанні особливостей людей; сприяти налагодженню нею активної взаємодії з однолітками, організовувати спільну діяльність); гармонійне поєднання різних засобів спілкування (вчити дитину застосовувати виразні засоби — посмішку, погляд, міміку, виразні рухи та звуки; розвивати соціальне мовлення); збагачення досвіду спілкування (створювати умови для обміну інформацією і спільних дій дошкільників; вправляти їх в умінні взаємодіяти, адекватно реагувати на оцінки інших); формування соціальних якостей особистості (виховувати в дошкільників самостійність, стійкість, природність, миролюбність у поведінці; уміння сприймати себе й інших такими, якими вони є; відкритість контактам, товариськість, орієнтацію на добро, співпричетність до соціальних подій) [4, с. 18-19].

Виконання цих завдань забезпечить ефективність набуття дітьми соціального досвіду в дошкільному закладі, тому що саме дошкільний заклад є для дитини другою соціальною громадою, до складу якої входить значно ширше коло дорослих і однолітків, ніж в родині.

Перебування дитини в людському оточенні сприяє становленню соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; у дошкільника формуються певна соціальна поведінка, здатність бути адекватним ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих; розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності.

Із вступом до дошкільного закладу в мікросередовищі дитини з'являється важливий дорослий – вихователь. Від спілкування з ним, його поведінки значним чином залежить ефективність соціалізації дитини в дошкільному закладі. У сучасному суспільстві педагог є фігурою, яка потребує особливої уваги. Там, де його місце займають недостатньо професійно підготовлені фахівці, насамперед потерпають діти. Це вимагає від суспільства створення таких умов, щоб серед педагогів опинялись люди, найбільш підготовані інтелектуально і морально до роботи з дітьми.

Головними і постійними вимогами, що висуваються до педагога, є любов до дітей, прагнення до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань, широка ерудованість, педагогічна емпатія, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури та моральності, професійне володіння різноманітними методами навчання і виховання дітей.

Сьогодення висуває нові вимоги як до дошкільної освіти загалом, так і до кожного вихователя зокрема. Педагоги мають бути творчими особистостями, новаторами ідей, постійно підвищувати свій професійний рівень. Розвиток педагогічного колективу залежатиме від здатності розв'язувати професійні та особистісні проблеми кожним учасником педагогічного процесу. Наразі не можна не згадати про посаду соціального педагога, який поступово, але впевнено входить в колективи дошкільних освітніх закладів.

Соціальний педагог у дошкільному навчальному закладі – це новий тип педагога. Він допомагає вихованцю зрозуміти навколишній світ, піклується про формування моральних, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, процес розвитку її нахилів та здібностей. Головне завдання соціального педагога дошкільного закладу – сприяти створенню соціально-сприятливого середовища для кожного вихованця.

Є очевидним, що важливий акцент у щоденній діяльності соціального педагога доцільно зробити на роботі з батьками. Спеціалістам необхідно навчити батьків розпізнавати емоційні прояви у дитини, відпрацювати стилі реагування на різноманітні прояви і поведінку, сформувати у батьків відповідальне ставлення до виконання батьківських обов'язків тощо.

Виокремлено багато напрямів роботи соціального педагога, але ми вважаємо, що одним з вагомих напрямів має стати допомога дітям у формуванні соціального досвіду. Разом з вихователями, психологом дошкільного закладу соціальний педагог повинен розробити низку різноманітних форм роботи, які б сприяли засвоєнню дошкільниками соціального досвіду. І обов'язково необхідно залучати батьків до активної співпраці. Формування соціального

досвіду дошкільника розпочинається в родині та продовжується в дошкільному закладі. Тому соціальний розвиток дитини залежить від спільних зусиль батьків та педагогів.

Ми хотіли б запропонувати декілька тренінгових занять педагогів дошкільних закладів з батьками, які б сприяли кращому пізнанню батьками своїх дітей, позитивно налаштувати їх на спільну роботу з педагогами, наголосили про значущість процесів соціалізації та формування соціального досвіду для їх дітей.

Починаючи з раннього віку, діти постійно потрапляють у ситуації, з яких мусять знаходити вихід. Першочергове завдання педагогів і батьків — навчити малюків способів позитивного розв'язання різних життєвих проблем що є одним із завдань формування первинного соціального досвіду.

Вправа «Інтерв'ю»

Мета: вчити батьків об'єктивно оцінювати власну дитину (досягнення, особливості, найцікавіші моменти життя, те, що найбільше подобається дитині).

Батькам пропонують взяти одне в одного інтерв'ю про якийсь вчинок їхнього сина або доньки, що їх здивував, розсмішив, зворушив, і потім переповісти одержану інформацію присутнім.

Вправа «Наші очікування»

Мета: з'ясувати очікування батьків щодо ролі дошкільного закладу у вихованні дітей.

Батьки працюють у двох групах. Перша група має визначити, що дитсадок може дати їхнім дітям.

Друга група — обговорити, від чого дитсадок може захистити дітей.

Учасники зачитують свої очікування та наклеюють їх на плакати. Обговорення на тему «Чи всі очікування батьків можна задовольнити ігровою та навчальною діяльністю?» (позитивним прикладом, допомогою, бесідою ...).

Поступово підвести батьків до спільного висновку: наше спільне завдання — не тільки дати дітям знання, а й сформувати та розвинути особистісні якості дітей, сприяти формуванню позитивного соціального досвіду кожної дитини.

Можна запропонувати батькам *притчу «Крамничка можливостей»*.

Одного разу чоловікові наснилося, начебто він ішов містом і зайшов до крамнички. Він довго ходив між полиць, на яких лежали різноманітні екзотичні овочі та фрукти, що приголомшували незвичайним виглядом, яскравими кольорами, ніжними пахощами. Але варто було чоловікові взяти з полицки плід, як той одразу перетворювався на крихітне зернятко. Тоді він звернувся до продавця:

– Дайте мені, будь ласка, ось той фрукт.

Але господар відповів:

– Ми не продаємо плодів, ми торгуємо насінням.

Мораль: кожен має у своєму житті багато можливостей, але головне – реалізувати їх.

Заняття з батьками з елементами тренінгу є першою сходинкою на шляху формування відповідальності тат і мам за процеси соціалізації і формування соціального досвіду власних дітей. Ми впевнені в тому, що тільки перебування наших дітей у культурному середовищі не зробить їх добрими, гуманними, досвідченими. Потрібна систематична, копітка, повсякденна робота батьків та педагогів, щоб навчити дітей поводитися у різних життєвих ситуаціях за законами Добра, Краси, Ввічливості, Людяності. Адже соціалізація – складний і багатогранний процес, який триває все життя людини, а його основи закладаються в дошкільному дитинстві.

Партнерство педагогів і батьків – партнерство рівних учасників спілкування, які прагнуть оволодіти мистецтвом спільної дії, налагодити співробітництво заради щастя дітей.

У подальшому ми вважаємо за необхідне розробити механізм взаємодії батьків і педагогів дошкільного освітнього закладу, продумати форми і методи спільної роботи з формування первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія/ [А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін.]; наук. ред. А.М. Богуш; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 368 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» /О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2009. – 208с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): [навч. посібник для вищих навчальних закладів] /О.Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
5. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / [уклад. Т.Прищепа]. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 169 [7] с.: іл. (Серія «Психологія виховання»).

In article is considered problem of the formation of the initial social experience of preschool children and is defined leading role to family and preschool educational institution in this process.

Key words: *social experience, socialization to personalities, social development, preschool educational institution, family.*

УДК: 378.937+378.126

Борщенко В. В.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються методика реалізації педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та одержання результатів у ході експериментальної роботи зі студентами.

Ключові слова: *педагогічні умови, наукова організація праці вчителя, міжособистісна взаємодія, емоційна саморегуляція.*

Сучасна школа сьогодні переживає гостру потребу в умовах демократизації всіх сфер її життєдіяльності в чітких орієнтирах як для учнів, так і для вчителів, адміністративного персоналу на систему формальних і неформальних правил і норм конструктивної діяльності. У таких умовах активно виникає творчий процес відродження і формування звичаїв і традицій, що об'єднують індивідуальні й групові інтереси суб'єктів освіти. Однією із проблем є вдосконалення освіти з урахуванням особливостей системи навчання у вищому навчальному закладі в сучасних дослідженнях, що стосується якісної підготовки майбутніх фахівців, підкреслюється необхідність формування у майбутніх учителів початкової школи професійної культури, важливою складовою якої є організаційна культура.

Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема організаційної культури знайшла досить широке відображення в роботах, присвячених сутності організаційної культури (Т.Діл, А.Кеннеді, У.Оучі, Т.Пітерс, В.Сате, Р.Уотерман, Е.Шейн, К.Шольц та ін.), її ролі в діяльності організацій (А.Агеев, Т.Базаров, Б.Гаєвський, М.Грачов, Дж.Грейсон, В.Кнорінг, М.Мескон, Я.Радченко, Р.Рютінгер, В.Томілов, Л.Фаткін та ін.), методам її діагностики та формування (Р.Ален, Р.Гласер, К.Камерон, Р.Кілман, Р.Куїнн, К.Лаферті, Г.Марасанов, М.Сакстон, П.Харіс, Дж.Хофштеде та ін.).

* © Борщенко В. В., 2012

У дослідженнях науковців (І.Абакумов, Б. Гершунський, І. Демченко, Л. Ільченко, М. Кузьмін, А.Миронов, З. Рахматуліна, С. Смирнов, П. Щедровицький) пропонується вивчати організаційну культуру навчальних закладів шляхом аналізу правил та норм поведінки, індивідуальних і групових інтересів суб'єктів освіти, стилю керівництва, очікування вчителів і учнів, міри володіння умінням слухати, рівня готовності до взаєморозуміння, довіри.

Організаційна культура вчителя передбачає наявність готовності особистості покращувати соціальну атмосферу, в якій здійснюється процес навчання, виховання, розвитку школяра. Особливого значення ця проблема набуває сьогодні для вчителів початкових класів, які формують у школярів, які вперше переступили поріг школи, настанову на організаційну культуру – найважливіший чинник успіху в навчальній і професійній праці. На жаль, педагогічні умови, що сприятимуть формуванню в майбутніх учителів початкової школи організаційної культури, не набули належної уваги.

Мета статті полягає у висвітленні методики реалізації педагогічних умов формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу та одержаних результатів у ході експериментальної роботи зі студентами.

У ході теоретичного дослідження нами було визначено, що формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи буде відбуватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи впровадити відповідні педагогічні умови. Під педагогічними умовами ми розуміємо обставини, що сприяють їхній підготовці до організації власної діяльності та здійснення організаційної діяльності з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури було визначено такі педагогічні умови, як:

- усвідомлення студентами основних засад наукової організації праці вчителя;
- оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу;
- розвиток у майбутніх учителів початкової школи умінь саморегуляції поведінки.

На констатувальному етапі експерименту для визначення рівнів сформованості організаційної культури майбутніх учителів початкової школи було обрано єдину діагностику, де на підставі вивчення ступеня прояву ознак запропонованих критеріїв: знаннєвий (усвідомлення значущості педагогічної діяльності, наявність педагогічних цінностей, наявність знань й умінь щодо організації власної діяльності і діяльності молодших школярів), діяльнісний (сформованість організаційно-комунікативних та рефлексивних умінь, конфліктостійкість), емоційно-вольовий (емоційна спрямованість, сформованість морально-вольових якостей, толерантність) їх було віднесено до відповідного рівня. Одержані результати рівнів сформованості організаційної культури виявили, що в більшості студентів організаційна культура сформована на низькому (40,3 % ЕГ і 37,8 % КГ) і середньому (40,7 % ЕГ та 42,6 % КГ) рівнях, лише в 19 % респондентів ЕГ і 19,6 % КГ організаційна культура сформована на високому рівні.

З урахуванням одержаних результатів нами було розроблено методику, що передбачала впровадження визначених педагогічних умов у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Цілеспрямована робота з формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи здійснювалась із студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2-4 курси) в ході викладання спецкурсу «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи», а також під час викладання таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Основи педагогічної майстерності» і «Методика виховної роботи», «Філософія», «Культурологія», а також у позааудиторній діяльності студентів.

Експериментальна робота передбачала впровадження визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, які повинні були сприяти оновленню змісту, а також активізації методів та форм організації навчальної та позааудиторної діяльності студентів експериментальних груп.

З метою досягнення поставленої мети в ході експериментальної роботи вирішувалися такі завдання: 1) засвоєння теоретичних знань на лекційних заняттях, які ґрунтувалися на застосуванні проблемного методу та полілогу, та їх поглиблення на семінарських заняттях за допомогою семінарів, диспутів, дискусій, а також під час самостійної роботи студентів; 2) відпрацювання на практичних заняттях та в позааудиторній роботі практичних умінь за допомогою рольових і ділових ігор, вирішення педагогічних завдань, розв'язання педагогічних ситуацій, тренінгів, проведення виховних заходів, фрагментів уроків тощо; 3) закріплення й удосконалення здобутих знань і сформованих умінь під час проходження педагогічної практики в початковій школі.

На першому (ознайомлювальному) етапі експериментальної роботи впровадження педагогічних умов здійснювалося здебільшого за допомогою спецкурсу «Основи формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи», метою якого було формування організаційної культури майбутніх учителів початкової ланки освіти. Завдання спецкурсу полягали в ознайомленні студентів з професійною культурою вчителя у цілому й організаційною зокрема, у набутті практичних умінь та навичок з планування, організації роботи як колективу учнів, так і кожного учня окремо, встановленні міжособистісної взаємодії з учнями, їхніми батьками, адміністрацією навчального закладу, колегами; правильно планувати й використовувати свій час, організовувати спільну діяльність школярів під час проведення уроків і в позанавчальний час, вирішувати різноманітні педагогічні, в тому числі й конфліктні, ситуації, швидко і правильно приймати відповідні рішення в ситуаціях, що виникають і т. ін.

Після закінчення спецкурсу студенти повинні оволодіти певними вміннями і навичками, а саме: навчитися організовувати колектив школярів, уміти науково організувати свою працю і працю учнів початкових класів, планувати навчальну й позанавчальну діяльність дітей молодшого шкільного віку, знаходити індивідуальний підхід до кожного з учнів, уміти спілкуватися і співпрацювати з педагогічним колективом, адміністрацією навчального закладу, дітьми та їхніми батьками тощо.

Так, перша лекція «Професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи» мала за мету розгляд таких основних понять, як: «професійна культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура». Продовженням лекції стала дискусія «Сучасний учитель початкової школи – який він?». Студентам було запропоновано за допомогою психолого-педагогічної літератури, публіцистичних матеріалів, Інтернет-джерел відповісти на такі запитання: «Чим відрізняється професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи від культури будь-якого іншого вчителя загальноосвітньої школи?», «Які особливості професії вчителя початкової школи?», «Якими якостями повинен володіти сучасний учитель початкової школи?». Проведення цієї дискусії сприяло як усвідомленню цінності професії вчителя початкової школи, так і розвитку комунікативних умінь студентів, навчання їх регулювати свої емоції.

Друга лекція була присвячена визначенню ролі організаційної культури вчителя початкової школи. Лекція здійснювалася на підставі проблемного методу навчання. Студенти повинні були поміркувати й відповісти на запитання: що вони розуміють під організаційною культурою? На практичних заняттях використовувалася вправа «Зіткнення позицій» у вигляді «мозкового штурму», метою якої було формування умінь студентів вступати в контакт, спілкуватися, бути стриманими, терплячими, розуміти співрозмовника, мотиви його поведінки, володіти своїми почуттями і станом. Для закріплення отриманих знань було проведено вправу «Я та інші».

Наступна лекція була присвячена проблемі міжособистісної взаємодії вчителя початкової школи. Разом зі студентами обговорювалися види взаємодії, її особливості. Особлива увага акцентувалася на питаннях взаємодії вчителя з молодшими школярами, їхніми батьками, адміністрацією навчального закладу. На практичних заняттях з метою закріплення набутих знань майбутнім учителям було запропоновано дібрати педагогічні ситуації, як на підставі свого власного шкільного досвіду, так і за допомогою різноманітних джерел (публіцистичні і наукові статті, Інтернет-джерела).

Лекція «Наукова організація праці вчителя початкової школи й молодших школярів» мала за мету ознайомити майбутніх учителів початкових класів з тим, що вони мають економити, раціонально використовувати свій час, створювати сприятливі умови праці та відпочинку, максимально піклуватися про здоров'я та всебічний розвиток молодших школярів. Наукова організація праці передбачає оволодіння студентами вміннями ставити мету своєї діяльності, планувати процес навчально-виховної діяльності, контролювати її результати, а також вміннями раціонально організувати режим навчальної діяльності або вільного часу молодших школярів, доцільно розподіляти різні види діяльності (навчальну, трудову, фізичну, здоров'язбережувальну, ігрову діяльність) тощо. На практичному занятті особлива увага приділялася виробленню правил взаємодії вчителя молодших класів з учнями.

Остання лекція була присвячена визначенню й усвідомленню ролі емоційної саморегуляції у професійній діяльності вчителя початкової школи. Під час лекції акцентувалася увага на важливості використання релаксаційних вправ у роботі над собою та з дітьми, які допоможуть повернути стан рівноваги, впевненість у собі, творче використання відомих засобів психозбереження. З метою навчання студентів засобів емоційної регуляції було проведено вправу «Контраст».

Наприкінці спецкурсу було проведено захист проектів «Моя школа майбутнього». Майбутні вчителі на підставі отриманих знань щодо організаційної культури повинні було придумати і захистити свій проект, що відображав би їхнє уявлення про те, якою б вони хотіли б побачити школу, в якій вони будуть працювати. Студентів було розподілено на команди. Завданням цього конкурсу було придумати й презентувати назву і емблему школи. Форма презентації обирається командою особисто (пісня, танок, привітання в стилі КВК, театральний скетч тощо). Також вони повинні були розповісти про устрій, закони і традиції, цінності, що панують в «їхній» школі, культуру та вимоги до поведінки вчителів та учнів, художнє оформлення школи і т. ін.

Проведення такого конкурсу сприяло більш поглибленому ознайомленню й усвідомленню майбутніми вчителями початкової школи щодо організаційної культури. Крім того, під час спільної роботи в командах, студенти краще пізнавали один одного, вчилися працювати колективно, що також сприяло налагодженню доброзичливої атмосфери, виробляло вміння прислуховуватися до думки інших, що є важливим у формуванні організаційної культури.

Другий – основний – етап передбачав оволодіння студентами практичними вміннями й навичками щодо організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. З огляду на те, що часу на викладання спецкурсу відведено недостатньо, до проведення експериментальної роботи було залучено викладачів з педагогіки, психології, культурології.

Так, спільно з викладачем культурології було проведено заняття, які стосувалися визначення різноманітності культури різних народів, виявлення особливостей культури, зважаючи на історично складені цінності, норми моралі, віросповідання. Студентам було запропоновано підготувати міні-лекції щодо культури, традицій і обрядів, які панують у сім'ях мусульман, євреїв, болгар, гагаузів, народів Кавказу тощо. В ході виступів «лектори» наголошували на тих звичаях, які особливо слід брати до уваги (відносини у сім'ях, ставлення до старших, ставлення до жінок і т. ін.).

На практичних заняттях було обіграно кілька ситуацій, що характеризують особливості того чи того народу.

На заняттях з педагогіки значна увага приділялася питанням культури спілкування майбутніх учителів початкової школи. Так, зі студентами було проведено бесіду «Магія слова», вправу «Прохання та вимоги», гру «Обвинувачі і захисники», для закріплення навичок спілкування було проведено тренінг спілкування.

Значна увага на практичних заняттях приділялась обігруванню різноманітних ігрових ситуацій: наприклад, студенти повинні були продемонструвати оргмомент уроку, окреслити коло свого життя (тобто скласти свій розпорядок дня, розробити розпорядок дня для молодшого школяра тощо).

На заняттях з психології за допомогою викладачів увага студентів спрямовувалася на необхідності регулювати свої емоції, що визначено нами як показник особистісної складової організаційної культури майбутніх учителів початкової школи. Зокрема було проведено такі ігри, як: «Влаштуй істеріку», «Ваш вихід, маестро...», «Відкритий конфлікт».

У процесі експериментальної роботи також проводилися різноманітні виховні заходи в позааудиторний час. Студенти отримували завдання розробити сценарій, підготувати і провести свята («Золота осінь», «День Святого Миколая», «Різдвяні вечори», «Юний захисник Вітчизни», «Мамин День», «Ми – спортивна сім'я» і т. ін.).

Значне місце у формуванні організаційної культури майбутніх учителів початкової школи посідає педагогічна практика. З огляду на це, на останньому – практико-орієнтованому – етапі завдання студентів було застосування отриманих знань, умінь і навичок організаційної культури безпосередньо в стінах початкової школи, оскільки вони мали можливість безпосередньо контактувати з учителями початкової ланки освіти, переймаючи в них досвід професійної діяльності, спілкування з батьками молодших школярів, що сприяло формуванню їхньої організаційної культури.

Під час практики студенти, безпосередньо працюючи з учнями молодших класів, мають можливість з'ясувати психологічний клімат у класі, можуть навчитися вирішувати реальні професійні завдання, здобути власний досвід організації своєї діяльності і діяльності учнів, поглибити свої професійні знання, навички, вміння. Водночас практика допомагає студентам визначити позитивні і негативні боки майбутньої професії, глибше усвідомити значущість розвитку своїх організаторських, комунікативних, рефлексивних та інших якостей, необхідних у професійній діяльності, зважаючи на організаційну культуру, що панує в навчальному закладі.

Після проведення педагогічної практики, на підсумковій конференції, зі студентами обговорювалися питання: «Що викликало труднощі під час проходження педагогічної практики?», «Чи вдалося Вам установити контакт з молодшими школярами, їхніми батьками, вчителем-методистом?», «На Вашу думку, чи наявна в школі організаційна культура?», «Чи можете Ви сказати, що вчитель, який був методистом Вашої педагогічної практики, має організаційну культуру? У чому це виражалось?», «Що Ви покращили в організації навчально-виховного процесу початкової школи?» і т. ін. Таке обговорення сприяло виявленню наявних прогалин у знаннях майбутніх учителів початкової ланки освіти щодо організаційної культури, спрямовувало на вдосконалення своєї організаційної культури тощо.

Порівняльні дані прикінцевого етапу експерименту засвідчили значні зміни, що відбулися в експериментальній групі: високого рівня сформованості організаційної культури досягли 42,4 % студентів (було 19 %), середнього рівня – 48,9 % респондентів (було 40,7 %), на низькому рівні залишилося 8,7 % майбутніх учителів (було 40,3 %). У контрольній групі, де цілеспрямована робота не здійснювалася, результати дещо нижчі: на високому рівні виявлено 25,4 % студентів (було 19,6 %), на середньому рівні – 50,8 % респондентів (було 42,6 %), на низькому рівні 23,8 % майбутніх учителів (було 37,8 %).

Отже, аналізуючи одержані дані, дійшли висновку, що поетапне впровадження в комплексі визначених педагогічних умов (усвідомлення студентами основних засад наукової організації праці вчителя; оволодіння студентами засобами організації міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу; розвиток у майбутніх учителів початкової школи умінь саморегуляції поведінки) сприяло формуванню у майбутніх учителів початкової школи організаційної культури, а також забезпечувало розвиток відповідних організаційних умінь майбутньої професійної діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у створенні й впровадженні інтегрованих курсів з формування організаційної культури майбутніх учителів інших спеціальностей, вивчення зарубіжного досвіду та впровадження його прогресивних ідей у практику формування організаційної культури майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И.Ф.Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Н. В. Кудикіна. – К. : КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. – 272 с.
4. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна. – Одеса, 2009. – 474 с.
5. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: [учебное пособие]. – [2-е изд., доп.] / Е. М. Семенова. – М. : Изд-во института психотерапии, 2005. – 256 с. – (Советы психолога учителю).

The article brings to light the methodology of realization of pedagogical conditions of future primary school teachers' formation of organizational culture while studying at higher educational institution and the results obtained in the course of experimental work with students.

Key words: pedagogical terms, the scientific organization of teachers' work, interpersonal interaction, emotional self-regulation.

УДК [373.2:82]: 611.84

Вертугіна В. М.*

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМ ЗОРУ

У статті розглядаються особливості сприймання творів художньої літератури дітьми старшого дошкільного віку з відхиленням зору. Підкреслюється важливість розвитку пізнавальної активності дітей з проблемами зору на етапі підготовки до навчання в загальноосвітній школі.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, відхилення зору, сприймання, твори художньої літератури, пізнавальна активність.

Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України зумовили необхідність переглянути ставлення до дітей з особливими освітніми проблемами, можливість залучення їх до виховання і навчання в загальноосвітніх закладах разом з дітьми з нормальним рівнем розвитку. Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання навчання дітей з відхиленням зору в загальноосвітніх закладах, адже їх кількість з кожним роком зростає (М. Ворон, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, О. Таранченко). Анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів м. Києва і Київської області показало, що з 76 груп, які відвідують діти старшого дошкільного віку, у 18 групах є діти з проблемами зору. Загальновідомо, що 80% інформації про навколишній світ дитина отримує через зір. Пізнання оточуючого світу починається зі сприймання предметів і явищ. Всі інші форми пізнання (запам'ятовування, мислення, уява) будуються на основі образів сприймання. Успішність розвитку дитини залежить значною мірою від того, як вона сприймає оточуючий світ, чи виникає у неї бажання розширити свої уявлення, дізнатись щось нове. У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях О. Літвака, І. Некрасової, Є. Синьової, О. Української

* © Вертугіна В. М., 2012

визначено труднощі формування гармонійної особистості дитини з порушенням зору через наявні сенсорні порушення, що проявляються недостатнім пізнанням ними як зовнішнього світу, так і морально-психологічних якостей людей та власної особистості. Також зазначено, що провідними видами сприймання у дітей з відхиленням зору є дотик і слух [6].

Ураховуючи все вищесказане, метою даної публікації є питання підвищення пізнавальної активності старших дошкільників з відхиленням зору під час сприймання творів художньої літератури. Реалізація мети потребує конкретизації понять «пізнавальна активність», «сприймання», «уявлення в умовах зорового відхилення».

Сенсорний розвиток дитини – це процеси сприймання навколишнього світу всіма органами відчуттів та формування уявлень про зовнішні властивості та якості предметів: їх форму, величину, колір, положення в просторі, смак, запах, фактуру та ін. На основі комплексу ознак предметів, сприйнятих органами відчуття, формуються стійкі уявлення про них. Уявлення – чуттєвий образ предмета чи явища, який був сприйнятий раніше. Маючи уявлення про предмет чи явище, людина здатна описати його навіть тоді, коли він безпосередньо не сприймається. За сприйманням предметів навколишнього світу починається пізнання. *Сприймання* – це вияв аналітико-синтетичної роботи мозку, що виникає внаслідок безпосередньої дії об'єкта на аналізатори і не вичерпується враженнями, які отримуються в даний момент, активізуються також сліди минулих вражень, попередній досвід людини, тобто, як зазначає Є. Синьова, у пізнавальній діяльності людини велике значення має така властивість сприймання, як *аперцепція* [6, с. 158; с. 162]. Також дослідниця акцентує увагу на тому, що зір є визначальним у формуванні уявлень про реально існуючі предмети і явища. За допомогою зору пізнаються суттєві ознаки різноманітних об'єктів, здійснюється орієнтація в просторі, спостерігаються зміни в природі. Характерні особливості зорового сприйняття – дистанційність, миттєвість, одночасність і цілісність. Зоровий аналізатор тісно взаємодіє з руховим, дотиковим, слуховим, нюховим аналізаторами. Порушення його діяльності викликає у дитини значні ускладнення у пізнанні оточуючої дійсності, звужує можливості, обмежує її орієнтацію. На етапі підготовки дитини до школи важливу роль відіграє розвиток пізнавальної активності, який виражається у тому, що дитина цікавиться новим, активно вивчає навколишній світ, виявляє допитливість, диференціює реальне та фантастичне, збирає інформацію через спостереження, практичні спроби і помилки, пов'язує знання з реальними життєвими ситуаціями, апробує їх тощо [1, с. 279]. У пізнавальній діяльності дітей старшого дошкільного віку особливого значення набувають наочно-образне, образне мислення, а також творча уява. Слід підкреслити, що передумовою для розвитку цих процесів є сприймання, яке продовжує розвиватись за трьома основними напрямками: 1) уявлення дітей про предмети, явища та їх властивості розширюються і поглиблюються відповідно до загальноприйнятих еталонів; 2) способи використання предметів стають значно точнішими і доцільнішими; 3) обстеження предметів стає систематизованим і послідовним. Різко зростає осмисленість сприймання [3, с. 246]. Як показують дослідження Л. Солнцевої, В. Феоктистової, Т. Сак, Т. Свиридюк, пізнавальна діяльність дітей із різними порушеннями зорового аналізатора відбувається на звуженій сенсорній основі, тобто ці діти отримують менше в якісному і кількісному відношенні інформації про предмети і явища довкілля, ніж діти з нормальним зором [2]. Загальновідомо, що ступінь обмеженості об'єму інформації залежить від глибини ураження зору, сформованості у цих дітей способів та прийомів пізнавальної діяльності та інших факторів. Дитина спочатку повинна побачити предмети, відчути всі його властивості та ознаки, сприйняти цей предмет у взаємозв'язку його якостей, властивостей, ознак. У неї має сформуватись уявлення, образ предмета, а вже потім це уявлення вона позначає словом, яке згодом перетворюється в поняття.

Є очевидним, що в процесі формування особистості дитини, а особливо дитини з відхиленням зору, важливе місце належить художній літературі. Адже книга розширює кругозір дитини, вводить її в багатий світ образів, що відображають життя, розвиває емоційно-пізнавальну діяльність, активне відношення до життя, розвиває мову, викликає бажання висловитись. Як результат, виникає дитяча художньо-мовна діяльність, яка пов'язана не тільки зі сприйняттям літературних творів, а й спонукає дітей до різноманітних творчих проявів,

які проявляються у придумуванні розповідей, казок, навіть нісенітниць. У зв'язку з цим виокремлюємо завдання, які повинні реалізуватись в дошкільному віці: розвивати у дітей вміння слухати художні твори, емоційно сприймати зміст творів в єдності з формою; вчити переказувати логічно, послідовно; уміти застосовувати отримані знання в самостійній діяльності тощо. Проте, на нашу думку, найголовніше – це викликати у дітей інтерес до художньої літератури, до різних жанрів, розвивати емоційну чуйність на образну мову. У світлі сучасних вимог до виховання і навчання підростаючого покоління вихователь має право обрати ті види роботи над текстом, які б допомогли дітям зрозуміти прочитане, уявити, засвоїти предмети і явища, як прагнув того автор, дати дитині змогу виявити власний емоційно-естетичний відгук на зображене. Педагог повинен слідкувати за тим, як діти сприймають і розуміють художній твір, вміти організувати процес сприймання дошкільниками з відхиленням зору (якщо такі є в групі) літературного твору, коригувати його, важливо використовувати прийоми полісенсорного сприймання предметів і їх оточення, спеціального алгоритму розглядання предметних зображень, моделювання зв'язного тексту (розповіді), зважати на те, що дотик і слух – провідні види сприймання у дітей з порушенням зору.

Питання сприймання дітьми дошкільного віку літературних творів, усвідомлення їх змісту і засобів художньої виразності розглядалося в різних аспектах. Так, питання усвідомлення логіки викладу вчинків героїв художнього твору досліджувалось Л. Гурович. Дослідження М. Бахтіна, Л. Виготського свідчать, що процес сприймання творів мистецтва вимагає певної творчості і пов'язаний з активною відповідною позицією того, хто сприймає. М. Якобсон зазначає, що художнє сприймання повинно бути «мислячим». Науковці А. Богуш, Н. Гавриш зауважують, що сприймання літературних творів не виникає в готовому вигляді, воно формується з ходом загального, психічного розвитку. Діти старшого дошкільного віку можуть усвідомлено сприймати художній образ літературного твору, зрозуміти зміст і моральний смисл твору, виділяти мовні засоби виразності за умови цілеспрямованого навчання. Особливості сприйняття художнього твору дітьми дошкільного віку, можливості використання художньої літератури як засобу навчання і виховання, методика роботи з дітьми над художнім твором розкрито в працях А. Богуш, К. Крутий, Т. Ушакової та ін. Однак, досить мало уваги приділялось дослідженню питання сприймання художніх творів дітьми з відхиленням зору. Адже існують певні особливості у сприйманні, пов'язані з проблемами зору у дітей. Зазначимо, що необхідно враховувати взаємозв'язок між зоровим і слуховим сприйманням при порушеннях зору, де останні виконують компенсаторну роль. Розвиток слуху при даній проблемі по-різному впливає на пізнавальну діяльність, орієнтацію і поведінку дітей. Також потрібно приділяти увагу і розвитку дотикових сприймань при порушенні зору. При дотиковому сприйманні дитина набуває знань про якість предмета, що сприймається (особливо його фактуру, твердість, пружність), які безпосередньо не відображаються у зоровому сприйнятті.

Як свідчать дані дослідження Т. Свиридюк, необхідною умовою формування узагальнених уявлень, як і загалом уявлень у дітей з зоровою патологією, є наявність чуттєво-образної основи, тому що у них часто відсутнє предметне співвідношення слова і образу. Працюючи з дітьми над збагаченням словника, потрібно використовувати наочність. Дослідниця уточнює, що предмет необхідно демонструвати різнопланово: спочатку в натурі, пізніше в зображенні, в різних його формах і проявах. Наприклад, якщо це квітка, то потрібно показати, якого кольору і форми вона буває, де росте. Отже, наступною умовою формування чітких конкретних уявлень у дітей з порушеним зором є багатоплановість і системність демонстрації предметів навколишнього світу. Третьою важливою умовою формування повноцінних уявлень у дітей з проблемами зору є обов'язкове смислове оброблення цих уявлень шляхом порівняння, класифікації, узагальнення. Це дасть можливість закріпити образ в пам'яті дитини і пізніше стане базою для формування понять при систематичному шкільному навчанні [7].

У зв'язку з вищевикладеним зазначимо, що особливу увагу слід приділяти читанню книжок. Книжки з яскравими малюнками людей, тварин, рослин, доступні дитячому розу-

мінню та розповіді дорослих про зображене, розширюють уявлення дітей про навколишній світ. Діти запам'ятовують почуте, якщо це викликає певні емоції, переживання. Основними вправами з розвитку зорових функцій дитини є розглядання малюнків та їх обговорення. Малюнки мають бути контрастних кольорів, а контури предметів намальовані товщою лінією [2, с. 75]. Під час читання художнього твору дорослий повинен звертати увагу на виразність, вимову, інтонацію, темп, міміку, жести, не забувати, що дошкільники часто займають позицію всередині твору, позиція слухача формується приблизно у семирічному віці.

Разом з тим вважаємо, що одним з важливих методів навчання дітей з відхиленням зору є переказ, тобто відтворення змісту художнього твору в усній розповіді. Перш, ніж переказати твір, треба осмислити його зміст, ідею. Дитина, якщо твір її вразив, не тільки запам'ятовує окремі епізоди, а й встановлює логічні зв'язки між ними і сама вчиться зв'язно і послідовно передавати свої думки. Якщо ж вона не зрозуміє змісту твору, то, розповідаючи, може домислювати епізоди або відмовиться переказувати.

Специфіка роботи з дітьми зі зниженим зором проявляється в індивідуалізації процесу навчання, в частішому, ніж при нормальному зорі, звертанні до минулого досвіду дитини, в уточненні уявлень про предмети, назви яких зустрічаються під час слухання розповідей, казок, віршів. В таких випадках доцільно використовувати муляжі, моделі натуральних предметів та іншу об'ємну наочність. При її відборі необхідно враховувати основні вимоги до наочності: високий естетичний рівень виконання, реалістичність. Також при ознайомленні дітей з дитячою літературою важливе значення має створення розвивального середовища, ознайомлення дітей з кращими зразками художньої літератури, адресованої дошкільникам, вміння дорослого добирати ефективні методи і прийоми опрацювання творів для читання, сам вихователь повинен володіти технікою виразного читання.

А. Зрожевська, аналізуючи програми виховання дітей дошкільного віку, зазначає, що в них чітко визначені завдання, спрямовані на забезпечення елементарної літературної освіти дошкільників, проте вони не передбачають цілеспрямованого поступового вироблення звички до літературного читання. Зауважимо, що у програмі виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» (2012р.) ця прогалина закрита, однією з умов успішної педагогічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку визначено «активне читання разом з дітьми книжок і обговорення їх змісту» [3, с. 291], у змісті педагогічної діяльності помічено, що у дітей потрібно «виховувати бережливе ставлення до книжки; формувати бажання читати її самостійно» [3, с. 294], у родинному колі виділено завдання виховання інтересу до друкованого слова й самостійного усвідомленого читання [3, с. 295]. Серед показників компетентності дітей старшого дошкільного віку належне місце займає розвиток вміння відтворювати зміст художнього твору, читати з пам'яті вірш, байку, виховання стійкого інтересу до читання книжок тощо [3, с. 296]. Уточнимо, що у програмі «Дитина» є розділ, присвячений дітям з особливими освітніми потребами. В ньому підкреслюється, що дитина вважається готовою до шкільного навчання в загальноосвітньому просторі, якщо вона має достатній розвиток мовлення та пізнавальних процесів, в неї сформоване наочно-дійове, наочно-образне мислення та елементи логічного, володіє навичками переказу прослуханого тексту, вміє слухати художні твори і розуміє прочитане тощо [3, с. 406]. Як бачимо, питання сприймання творів художньої літератури дітьми з певними освітніми проблемами на етапі підготовки до навчання в загальноосвітній школі заслуговує уваги.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що діти старшого дошкільного віку з відхиленням зору здатні сприймати твори художньої літератури нарівні з нормальнозорими, проте потребують скеровування їх аналізуючого сприймання з боку дорослого навідними запитаннями, порівняннями по сукупності ознак (а не лише по деяких з них), використанню наочності, в основі якої лежить чуттєвий досвід дитини. Завдання педагога полягає в тому, щоб кожне прочитане слово наповнити конкретним змістом, вчити дітей вникати в смисл тексту, оцінювати ті факти і явища, про які їм читають, передавати цю оцінку під час переказу або обговорення прочитаного. Всі проведені дослідження з питання засвоєння знань дітьми з відхиленням

зору показали, що використання тільки словесних методів навчання, без достатньої опори на практичну діяльність веде до формального засвоєння знань.

Таким чином, особливості сприймання творів художньої літератури дітьми старшого дошкільного віку з відхиленням зору полягають, перш за все, в тому, що повинна бути проведена велика підготовча робота, яка включає засвоєні дитиною:

- узагальнені уявлення про властивості предметів, а також розуміння відношень між ними (часових, просторових, кількісних);
- продуктивні види діяльності, які сприяють сенсорному, розумовому, мовленнєвому розвитку дитини;
- певні мовні уявлення, розвинені фонетико-фонематичні процеси;
- збагачений і систематизований словник на основі ознайомлення з предметами навколишнього світу;
- розвинені діалогічні і монологічні форми мовлення, навички спілкування тощо.

Разом з тим, в процесі читання, розповідання дітям художніх творів, читання дітьми напам'ять віршів, байок, скоромовок вихователь повинен враховувати індивідуально-психологічні особливості дітей з відхиленням зору, підвищену стомлюваність в процесі інтелектуальної діяльності, зорову патологію, рекомендації лікаря-офтальмолога відносно вибору для кожної дитини найоптимальнішого для сприймання місця, важливе значення слухового сприймання для цих дітей тощо.

Також слід звернути увагу на закріплення знань дітей з відхиленням зору після сприймання того чи іншого літературного твору в процесі різних видів діяльності, особливо під час ігрової.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / М-во освіти і науки України; наук. кер. та упорядник О.Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Виховання дитини з порушенням зору в умовах сім'ї / За ред. Сак Т.В. – К. : «АТОПОЛ», 2010. – 216 с.
3. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / [наук. кер. проекту: В.О. Огнев'юк, К.І. Волинець; наук. керівництво програмою: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна; авт. кол.: Г.В. Беленька, Е.В. Белкіна, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоskalенко, С.А. Васильєва, М.С. Вашуленко та ін.]. – 3-є вид. доопр. та доп. - К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
4. Зрожевська А.Я. Робота з дитячою книжкою у контексті формування особистості дошкільника [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pageslel_gurnal/pages/vip5.htm/
5. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти / С.П. Миронова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010.- №11. – С. 8-15.
6. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: Підручник / Євгенія Павлівна Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с. – (Вища освіта XXI століття).
7. Свиридюк Т.П. Підготовка слабовидящих детей к школе / Тетяна Павлівна Свиридюк. - К. : Рад.школа, 1984. – 95 с.
8. Тарасун О.П. Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00.08 – спеціальна психологія / О.П. Тарасун. – К., 2008. – 24 с.

In the article the features of perception of works of artistic literature are examined by the children of senior preschool age with the rejection of sight. Importance of development of cognitive activity of children is underlined with the problems of sight on the stage of preparation to the studies at general school.

Key words: *to put senior preschool age, rejection of sight, perception, works of artistic literature, cognitive activity*

УДК 37.013.73

Головко М. Б., Головко С. Г.*

ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ І ПРОБЛЕМА ЗАХИСТУ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ

Статтю присвячено обґрунтуванню можливостей захисту здоров'я дитини у контексті ідей нового напрямку наукового знання – педагогічної філософії. Проаналізовано сутність концептуальних положень педагогічної філософії, у просторі яких розглядається стратегія і тактика розвитку та збереження фізичного, психологічного, духовного здоров'я дітей.

Ключові слова: педагогічна філософія, категорії педагогічної філософії, здоров'я дитини, освітній простір, освітня стратегія і тактика.

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти, як свідчать державні документи, є виховання людини в дусі відповідального ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Проблема формування здоров'я підростаючого покоління постає перед нами як медична, психологічна та педагогічна, тому що здоров'я має специфіку виявлятися на фізичному, психічному та духовно-моральному рівнях.

Загальноосвітні заклади залишаються основними виховними інститутами, які дають дітям базову освіту, вирішують завдання гармонійного розвитку особистості на різних вікових етапах. Сьогодення вимагає від педагогічної науки та практики розробки програм оздоровлення дітей та молоді, його захисту та підтримки, пошуку ефективних технологій та підходів. Актуальність проблеми обумовлюється також тим, що сучасне життя є багатим на важкі та критичні ситуації, з якими людина (дитина) не завжди може справитися самостійно. Незважаючи на те, що цінність здоров'я у всі часи є досить великою і не потребує наукових переконань, сучасна ситуація стану здоров'я дітей та молоді залишається критичною і вимагає негайного розв'язання.

Поняття «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» активно використовуються у науковому просторі сьогодення. Проблема здоров'я активно розроблялася і розробляється у філософських, культурологічних, медико-біологічних, психолого-педагогічних дослідженнях. Важливе значення у контексті нашого дослідження мають результати наукових доробок сучасних вчених (О.Балакірева, О.Вакуленко, В.Вишневський, В.Горащук, О.Іванашко, О.Жаборницька, В.Ковалько, С.Лапаєнко, С.Омельченко, М.Смирнов, О.Яременко та ін.), присвячених різним аспектам формування культури здоров'я та здорового способу життя дітей та учнівської молоді. Для нашого дослідження мають певне значення і праці, присвячені філософії освіти (Б.Гершунський, С.Гессен, В.Гончаров, Е.Гусинський, М.Євтух, В.Кремень, Т.Кузнецова, Л.Липська, Ф.Михайлов, В.Рижко).

Проте, зазначені дослідження не вичерпують всіх питань проблеми. Саме тому в полі нашої уваги опинилися як базові, так і нові підходи до вирішення стратегічних і тактичних завдань сприяння розвитку всіх компонентів здоров'я підростаючого покоління. Тож, науковий простір поповнюється принципово новими методологічними концепціями та теоретичними доробками, які здатні сприяти новим проривам у напрямку розв'язання означеної проблеми. У цьому контексті ми звернули увагу на педагогічну філософію не тільки як на принципово нову систему знань, а й як на спосіб діяльності, життя й поведінки всіх учасників освітнього процесу – дітей, вчителів, батьків (Б.Коротяєв, В.Курило, С.Савченко).

Автори взяли на себе сміливість довести, що філософське знання наявне в житті будь-якої людини; воно не лише бачення, розуміння і тлумачення навколишнього світу, але й спосіб освоєння життя в цьому світі й установлення з ним гармонійних стосунків. Отже,

* © Головко М. Б., Головко С. Г., 2012

воно дозволяє розуміти і тлумачити те, що відбувається в освітньому просторі, як облаштувати його в інтересах молодого покоління. З огляду на це філософія педагога полягає у тому, щоб створити сприятливі умови для захисту, збереження, розвитку та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей та молоді. Нас привабила можливість подивитись на освітній процес свіжими очима не тільки з боку дорослої людини, а й з боку дитини.

З огляду на вищезазначене, мета статті полягає в обґрунтуванні потенційних можливостей захисту здоров'я дітей у контексті ідей педагогічної філософії.

Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що вихід на усвідомлення необхідності розробки педагогічної філософії як самостійної й фундаментальної теорії, яка б виконувала функції базової для всіх розроблюваних педагогічних теорій у цьому напрямку, підготовлено всім ходом попереднього розвитку педагогічної думки й викликами сьогодення.

Педагогічна філософія тлумачиться як система педагогічних поглядів (наука, теорія, концепція), яка покликана вивчати, описувати й пояснювати власні закони існування освітнього простору, що лежать в основі спільної діяльності всіх його суб'єктів (прямих та опосередкованих), і на основі цього давати рекомендації щодо того, як управляти ним з позицій законів.

Зазначимо, що введення в науковий обіг поняття «педагогічна філософія» з метою аналізу стану справ в освітньому просторі — явище для вітчизняної педагогіки цілком нове. В усіх раніше виданих і тих, що видають зараз, навчальних посібниках з педагогіки поняття «педагогічна філософія» майже не згадують, а якщо воно й використовується, то вкрай рідко, при цьому його використовують як термін без попереднього обговорення його змісту. Це поняття не є синонімом поняття «філософія освіти», так само як і «філософія педагогіки», а в розумінні авторів, принципово відмінне від них [3]. Ця відмінність полягає в тому, що педагогічна філософія за визначенням вивчає власні й невідомі поки закони існування освітнього простору, який є не природним, а рукотворним, створеним дорослими поколіннями в інтересах молодих. Тоді як філософія освіти вивчає закони освітнього простору з позицій багатьох пізнаних законів існування світового простору, проектуючи їх на освітній простір як його складову частину.

Педагогічна філософія як самостійна науково-педагогічна теорія тлумачиться авторами як система вивчених і здобутих світоглядних поглядів, позицій і переконань усіх учасників освітнього простору, які регулюють життя, поведінку та їхню основну діяльність у режимі реального часу й реальної педагогічної дійсності.

Обговорюючи проблему, автори визначилися з вихідними основами або ідеями педагогічної філософії як самостійної теорії чи наукової дисципліни, які стали точкою опори для вибудовування її окремих складників. Виходячи з визначення самого поняття, урахувавши окреслені межі об'єкта й предмета майбутньої теорії, а також спираючись на напрацювання в цьому напрямку, викладені в роботах (Б.Гершунський, В.Загвязинський, В.Краєвський, І.Лернер, П.Щедровицький), виділено наступні ідеї:

1. Ідея визнання життя молодого покоління й кожної його окремої особистості головною й провідною цінністю всього вибудованого й вибудовуваного знову освітнього простору.
2. Ідея прояву необхідної й постійної турботи дорослого покоління про стан, розвиток і зміцнення всебічного здоров'я молодого покоління на всіх етапах його дорослішання.
3. Ідея впровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціально-педагогічного й філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку й дорослішанню молодого покоління й кожної окремої особистості в режимі реального часу.
4. Ідея необхідного обмеження на всіх рівнях управління дозвільних, заборонних і контрольних функцій та розширення організаторських і пошуково-творчих, орієнтованих на захист усебічного здоров'я молодих поколінь і впровадження в їхнє реальне життя творчих процесів з усіляким пригніченням і обмеженням руйнівних [3, с. 32].

Названі чотири ідеї й стали тими логічними підставами, на яких вибудовуються всі інші структурні елементи. Виходячи з цього смислового навантаження, логічно побудовано й вивідні визначення понять, виділених на шляху розчленування об'єкта опису на його складники, наприклад, за принципом соціального й професійного статусу основних учасників освітнього простору: а) вихователі, учителі й викладачі; б) діти, учні й студенти; в) управлінці всіх рівнів освітнього простору. На основі цього вибудовано ще три вивідні поняття: 1) філософія учня (студента), 2) філософія вчителя (викладача), 3) філософія управлінця. Філософія учня (студента) — це стійкий спосіб його життя, поведінки й різнобічної діяльності відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу, умов та обставин. Філософія вчителя (викладача) — це стійкий спосіб життя, поведінки й професійної діяльності відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу й реальної педагогічної дійсності. Філософія управлінця — це стійкий спосіб його життя, поведінки й професійної управлінської діяльності відповідно до його світоглядних позицій у режимі реального часу й у реальних умовах загальної системи влади [3, с. 33-34].

Кожне наведене поняття автори розглянули не лише як вивідне по відношенню до найближчого верхнього ряду, але і як базове по відношенню до вивідних нижнього ряду. Як ілюстрацію назвемо такі: філософія життя й діяльності дошкільника; учня молодшого шкільного віку; учня підліткового віку; учня раннього юнацького віку; студента зрілого юнацького віку тощо. Подібним же чином у цьому ряді можуть бути вибудовані такі поняття, що відображають філософію вихователя, вчителя й управлінця.

У педагогічній літературі останнього десятиліття розглянуто багато понять, які стосуються процесуальної сторони освітнього процесу, зокрема в роботі Б.Гершунського виділено такі поняття, як «соціум», «ментальність», «грамотність», «професіоналізм», «культура» [1]. Поруч з ними, автори віддають перевагу наступним сполученим поняттям: «недостатне і надлишкове в освітньому просторі»; «сприятливе і несприятливе в освітньому просторі»; «творче і руйнівне в освітньому просторі». Недостатне – це все те, чого потребує для позитивного розвитку освітній простір у цілому та його суб'єкти: дитина, учень, студент, учитель, викладач, управлінець, і все те, чого потребують усі інші складники простору для свого позитивного розвитку. Надлишкове – це все те, що заважає позитивному розвитку освітнього простору й усіх його складників, названих вище. Сприятливе – усе те, що допомагає освітньому простору й усім його складникам отримувати позитивне недостатне й з іншого боку звільнятися від негативного надлишкового. Несприятливе – усе те, що діє навпаки. Творче – усе те, що відбувається в освітньому просторі, супроводжуване набуттям нових властивостей і якостей позитивного характеру, а руйнівне – коли все відбувається навпаки [2].

Крім названих понять, що відображають двополярні процеси й події в структурі освітнього простору, в обіг напросилося також таке важливе поняття, як «очікування». Яке автори розглядають як емоційний стан людини, зокрема кожного суб'єкта освітнього простору, пов'язаний із передбаченням зустрічей через певний проміжок часу з якоюсь подією чи з особою [3, с.36].

Поряд з цими поняттями в більшості випадків стоїть поняття «досягнення» як успіх у чомусь (праці, житті, поведінці), що приносить людині почуття радості, гордості, моральне задоволення. І навпаки, якщо на суттєво значиме досягнення чи успіх вийти не вдалося, то той чи інший суб'єкт зазнає розчарування й почуття втрати чогось значного.

Як бачимо, ті виношені очікування людини, які орієнтовані на значущі для неї досягнення чи успіхи в житті, поведінці й діяльності, є важливим складником її світоглядних чи філософських поглядів. Очікування й досягнення закріплюються в ланцюжок понять «мета» й «результат її реалізації». Цей ланцюжок представлено у теорії педагогічної філо-

софії в такому вигляді: мета – очікування-реалізація мети-результат як досягнення цілі чи невдача.

Резюмуючи все сказане про понятійний апарат теорії педагогічної філософії, відзначимо, що загальна кількість названих понять, за допомогою яких розкрито основний зміст розробленої теорії, є мінімальним, обмеженим критеріями необхідності й достатності для подальшого занурення в глибинні пласти теорії. Їх кількість не вичерпує всього багатства й різноманіття інших понять, не названих авторами.

Педагогічна філософія», як наголошують науковці, не тільки наука (система світоглядних поглядів, концепція, теорія), але й мудрість розуміння життя, поведінки й діяльності всіх учасників освітнього простору й усього того, що відбувається в ньому, як відбувається і якими є результати порівняно з тими, яких очікували від точки відліку. Ми згодні з тим, що на основі цієї мудрості й повинна бути вибудована вся система освіти в країні на всіх рівнях її функціонування в режимі реального часу — від дошкільної до післядипломної. При цьому педагогічна філософія як мудрість зобов'язана первісно бути присутньою при вирішенні всіх важливих стратегічних і тактичних завдань у галузі освіти, зокрема:

- а) при розробці й удосконаленні юридичних законів про освіту;
- б) при прийнятті підзаконних актів, процедур і постанов на рівні найвищого виконавчого органу та його відомств про правила ліцензування, атестації, акредитації й контролю;
- в) при виданні всіх наказів, розпоряджень і рекомендацій Міністерства освіти та всіх його підлеглих служб і відомств;
- г) при розробці програм, навчальних планів, підручників та інших документів;
- д) при організації й виконанні всього процесу виховання, навчання й освіти молодого покоління в режимі реального часу функціонування освітнього простору й у реальних умовах існування кожного окремого навчального закладу, як державного, так і приватного, особливо у контексті збереження фізичного, психічного й духовного здоров'я кожної дитини.

У теорії педагогічної філософії у якості ще одного необхідного стрижневого складника виокремлено і названо відповідні закони: закон єдності та взаємозумовленості способів життя, поведінки й діяльності основних учасників освітнього простору відповідно до їхніх світоглядних поглядів і позицій; закон присутності в усьому освітньому просторі дуалістичних або двополярних феноменів (явищ) — недостатнього і надлишкового, сприятливого і несприятливого, творчого і руйнівного; закон відповідності досягнутого й очікуваного в освітньому просторі в цілому й в усіх його складниках. На їх основі сформульовано відповідні вивідні закономірності, до яких належать, наприклад:

- 1) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки й різнобічної діяльності того, кого навчають (дитини, учня, студента) відповідно до його світоглядних поглядів у режимі реального часу, реальних умов та обставин;
- 2) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки та професійно-педагогічної діяльності вихователя, учителя, викладача в режимі реального часу й у реальних умовах протікання освітнього процесу;
- 3) єдність і взаємозумовленість життя, поведінки та професійно-педагогічної діяльності управлінця всіх рівнів і служб органів управління в режимі реального часу й реальної системи влади [3, с. 40].

Автори усвідомлюють те, що названа їх кількість далеко не вичерпує всю (законів і закономірностей) різноманітність і багатство, оскільки в більш глибоких пластах вона невичерпна. Вони свідомо обмежили себе мінімальною кількістю, дотримуючись критерію необхідності й достатності на цьому етапі пошуку в побудові нової теорії, названої теорією педагогічної філософії, структурний «каркас» якої становлять її основні елементи: провідні

ідеї; основні поняття й категорії; закони й закономірності, названі й описані вище. Таким чином, перший крок у розробці нової педагогічної теорії, названої «Педагогічна філософія», вченими зроблено, зокрема названо логічні підстави теорії або провідні ідеї; виділено й визначено основні поняття; обґрунтовано й сформульовано основні закони та закономірності; і нарешті, названо принципи й правила того, як використовувати пізнані закони на практиці [3, с. 45].

Наступний крок, на наш погляд, — наповнювати послідовно розроблений «каркас» емпіричним матеріалом, щоб «олюднити» його, тобто поринути до освітнього простору як живого соціально-педагогічного організму, наповненого конкретним змістом.

Нагадаємо, що вихідний постулат теорії педагогічної філософії полягає у визнанні того, що кожен з учасників освітнього простору є носієм світоглядних поглядів, як власних, зокрема індивідуальних, групових, корпоративних, так і загальноновизнаних у філософській науці й суспільстві. Тому діти й вихователі, учні й учителі, студенти й викладачі, управлінці всіх рівнів — усі вони живі носії тієї філософії, яка є сутністю їхнього життя, поведінки, праці й відпочинку на тлі професійно-педагогічної дійсності. І в кожного конкретного носія є власна філософія розуміння того життя, у якому він живе в той чи той відрізок часу й у тому чи тому вузькому або широкому освітньому просторі. У цьому випадку йдеться не про філософську науку, а про мудрість розуміння життя та способи його збереження, розвитку й зміцнення, досягнення й процвітання всіма без винятку суб'єктами освіти, тобто про те, як кожен із них розуміє життя й відповідно до цього будує його. Як тільки ми вийшли на усвідомлення й осмислення стрижня цієї парадигми в цілому, то уявно побачили в освітньому просторі все те, що не повинне відбуватися з погляду захисту, розвитку й зміцнення здоров'я молодого покоління, але відбувається як масове явище в усіх навчальних закладах у режимі щоденного реального часу. І водночас побачили все те, що знов-таки з погляду захисту здоров'я молодого покоління має відбуватися скрізь і всюди в режимі реального часу, але не відбувається.

Ситуація, яка склалася, зумовлена тим, що дорослі покоління для молодого створили рукотворний освітній простір у супереч законам світобудови й логіці здорового глузду. Це — соціальний аспект того, що вивчає педагогічна філософія, але вихідним і головним є її спрямованість на благо не лише всіх, а й кожного. Діяльність, про яку йдеться, має бути ціннісно-орієнтованою, тобто мати своєю кінцевою метою розвиток особистості людини (школяра, студента), яку залучено в неї [5].

Серед багатьох причин, що обумовлюють необхідність оновлення освіти, однією з найбільш значимих є відома однобічність, дисгармонійність освіти: замість цілісного культурного досвіду учні фактично засвоюють лише частину його, передусім знанневий компонент. Педагогічна філософія в цьому випадку постає як системоутворювальне начало по відношенню до всього педагогічного процесу. Доцільно врахувати всю повноту педагогічної дійсності, яка зовсім не обмежена тільки науковим знанням. Крім готового знання, це ще й уміння застосовувати знання в типових ситуаціях і, головне, самостійно використовувати їх для осмислення нестандартних ситуацій. Як бачимо, така ситуація зобов'язує переосмислити буквально все, що відбувається зараз в освітньому просторі, і всі його складники, зокрема вихідні постулати й доктрини, цілі, зміст, форми, методи, контроль, вимірювання й оцінювання результатів навчання й освіти. Тому що ці складники, які історично склалися й діють, не стільки захищають, розвивають і зміцнюють життя молодого покоління та його здоров'я — фізичне, психічне й духовне, скільки руйнують. А тому відстежувати, контролювати й оцінювати треба не якість пресловутих ЗУНів, а якість і стійкий спосіб життя молодого покоління відповідно до світоглядних поглядів і позицій, які воно здобуває. Це означає, що мета освіти як організації стійкого й необхідного способу життя та її реалізація повинні бути присутні в щоденному режимі, тобто на «вході», а не на «виході» після завершення того чи того етапу дорослішання. А на «виході» реалізують ту мету, яку ставить перед собою кожен учень чи студент зокрема,

у вигляді особистого успіху чи досягнення [3]. Зрозуміло, що практична реалізація цього теоретичного положення наштовхується на труднощі, зумовлені особливостями сучасної педагогічної дійсності. Філософська основа й сам смисл традиційної освіти, орієнтованої на передачу знань, відрізняється від смислу освіти, орієнтованої на якість життя, тим, що вони стосуються різних процесів освітньої діяльності — об'єктного й суб'єктного, а також мають різну технологічну основу.

Із смислових відмінностей випливають відмінності в цілях, змісті освіти, технологіях, формах, методах, системах контролю й оцінки результатів відповідних типів освіти. Різними виявляються й галузі застосування різних типів освіти, наприклад, набір ключових компетенцій для освіти якості життя й освіти передавального типу буде різним. Якщо в першому випадку компетенції вибирають такими, щоби з їх допомогою було забезпечено входження учня в конкретний соціум та успішність діяльності в ньому, то в другому випадку такого завдання, як відповідність соціуму, не ставлять, а метою визначають відповідність людини її місці, максимально можливу реалізацію закладеного в ній потенціалу. При цьому успішність у реальному житті не є обов'язковою. Освіта в цьому випадку постає не як засіб розвитку й соціалізації, а як механізм адаптації особистості до конкретного соціуму, збереження здоров'я людини.

Таким чином, введення в науковий обіг поняття «педагогічна філософія» з метою аналізу стану справ в освітньому просторі — явище для вітчизняної педагогіки цілком нове, хоча підготовлено воно усім історичним ходом розвитку педагогічної теорії і практики. Педагогічна філософія як мудрість зобов'язана первісно бути присутньою при вирішенні всіх важливих стратегічних і тактичних завдань у галузі освіти, зокрема при організації й функціонуванні всього процесу виховання, навчання й освіти молодого покоління в режимі реального часу, простору й у реальних умовах існування кожного окремого навчального закладу, як державного, так і приватного, особливо у контексті збереження фізичного, психічного й духовного здоров'я кожної дитини. Представлені вченими основні концептуальні положення, що становлять основу теорії педагогічної філософії, не претендують на повноту й логічну завершеність. Однак, на нашу думку, вони є фундаментальним базисом для подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. Гершунский Б. Философия образования для XXI века / Б.Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
2. Коротяев Б. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве / Б.Коротяев, В.Курило, В.Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2007. – 240 с.
3. Коротяев Б. Педагогічна філософія / Б.Коротяев, В.Курило, С.Савченко. – Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка». – 2010. – 340 с.
4. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
5. Ткачова Н. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.Ткачова. – Луганськ, 2006. – 42 с.

This article is devoted to the substantiation of the possibilities of protection of child's health in the context of the ideas of a new branch of scientific knowledge – pedagogical philosophy. There has been analyzed the essence of the conceptual provisions of pedagogical philosophy/the strategy and tactics of the development and preservation of child's health are considered in the light of these fundamental concepts.

Key words: pedagogical philosophy, categories of pedagogical philosophy, child's health, educational area, educational strategy and tactics.

УДК 374.1:37.035.6

Гуренко О. І., Величко О. М.*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ

У статті розглянуто сутність, принципи, функції, шляхи та етапи виховання культури міжнаціонального спілкування підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів; визначено особливості організації гурткової роботи з виховання культури міжнетнічних стосунків в залежності від напрямів діяльності позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: гурткова робота, позашкільні навчальні заклади, культура міжнетнічних стосунків.

Сучасна ситуація розвитку системи суспільного виховання в Україні передбачає набуття молодим поколінням соціального досвіду на основі успадкування духовних надбань народів, які мешкають поряд, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування особистісних рис незалежно від національної приналежності. Саме тому особливо нагальною стала проблема створення та впровадження виховної системи на основі прогресивних народно-побутових традицій і національних звичаїв духовно-морального, гуманного, культурно-естетичного характеру з використанням широкого набору засобів музейної, хореографічної, театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту, що створює лише сприятливі умови для всебічного розвитку молодих людей, носіїв загальнолюдської культури.

На сьогоднішній день в межах вивчення проблеми міжнаціонального виховання проведено значну кількість досліджень (В. Афанасьєв, Г. Волков, Є. Жиркова, А. Ізмайлов, А. Корнілова, А. Ніколаєва, Б. Попов та інші), розглянуто різні аспекти діяльності позашкільних навчальних закладів (О. Биковська, В. Вербицький, Л. Дименкова, О. Литовченко, О. Матвієнко, В. Мачуський, О. Мироненко, Г. Пустовіт, О. Рассказова, В. Редіна, А. Сватъєв, О. Семенов, Н. Синькевич, Т. Суценко, Т. Фурсенко, Т. Цвірова та інші). Однак, проблема запровадження виховної системи, створеної на поєднанні народного, національного і загальнолюдського, на інтересі, на свободі вибору напрямку діяльності з організації культурного дозвілля юного покоління в гуртках позашкільних навчальних закладів, майже не розглядалася, тому є досить актуальною і вимагає детального вивчення.

Метою статті є визначення особливостей організації гурткової роботи з виховання культури міжнетнічних стосунків в залежності від напрямів діяльності позашкільних навчальних закладів.

Позашкільні навчальні заклади – широкодоступні заклади освіти, що дають додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь та навичок за інтересами, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

До них належать палаци, будинки, станції, клуби й центри дитячої та юнацької творчості, спортивні школи, студії та інші. Робота цих закладів здійснюється за такими напрямками: художньо-естетичний (забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань і здобуття вихованцями практичних навичок, оволодіння знаннями в сфері вітчизняної та світової культури й мистецтва); туристсько-краєзнавчий (спрямовується на залучення вихованців до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями та навичками з туризму та краєзнавства); еколого-натуралістичний (передбачає оволодіння вихованцями знаннями про навколишнє середовище, формування екологічної

* © Гуренко О. І., Величко О. М., 2012

культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем); науково-технічний (забезпечує вихованцям розширення наукового світогляду, підготовку до активної науково-дослідної роботи, оволодіння сучасною технікою та технологіями); дослідницько-експериментальний (сприяє залученню вихованців до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури та мистецтва, а також створенню умов для творчого самовдосконалення та виявлення, розвитку і підтримки юних талантів й обдарувань); фізкультурно-спортивний (забезпечує розвиток фізичних здібностей вихованців, необхідні умови для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку й дозвілля, занять фізичною культурою та спортом); військово-патріотичний (забезпечує належний рівень підготовки вихованців до військової служби, виховання патріотичних почуттів і громадянської відповідальності); оздоровчий (забезпечує необхідні умови для змістовного відпочинку та передбачає оволодіння вихованцями знаннями про здоровий спосіб життя, організацію їх оздоровлення); гуманітарний (забезпечує розвиток здібностей, обдарувань, практичних навичок вихованців, оволодіння знаннями з основ наук соціально-гуманітарного циклу) [6, с. 44-46].

Отже, педагогічна діяльність за основними напрямками роботи позашкільних навчальних закладів надає широкі можливості для всебічного і гармонійного розвитку особистості вихованця, важливим показником якого є, на думку Л. Кондрашової, саме моральне виховання, вагомою частиною якого є формування культури міжнетнічних стосунків [7, с. 65].

Розглянемо детальніше сутність, принципи, функції, шляхи та етапи виховання культури міжнаціонального спілкування у сучасній учнівській молоді в умовах позашкільних навчальних закладів.

Вивчаючи культуру міжнаціонального спілкування, одні вчені (А. Авксентьев, В. Авксентьев, Р. Кадієва та інші) визначають її як певні взаємозв'язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування залежить від загального рівня розвитку людей, від їх уміння сприймати і дотримуватись загальнолюдських норм та моралі [5].

Інші науковці (Т. Атрощенко, В. Заслуженюк, В. Присакар та інші) вважають, що культура міжнаціонального спілкування – це система прогресивних національних установок і принципів, що стали загальнонаціональними нормами і використовуються представниками різних націй і народностей у процесі їх спілкування [1; 2; 3; 4].

Досліджуючи проблему виховання культури міжнаціонального спілкування у підростаючого покоління, українські науковці В. Заслуженюк та В. Присакар визначають її принципи, що, на наш погляд, є основоположними у здійсненні педагогічної роботи в поліетнічному учнівському колективі в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Це: виховання на традиціях національних культур; врахування національного складу дитячого колективу; єдність патріотичного, національного виховання і культури міжнаціонального спілкування; врахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни (спрямованості діяльності гуртка) для виховання і розвитку особистості в умовах полікультурності; єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні; опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування.

Розглядаючи особливості культури міжнаціонального спілкування у поліетнічному соціумі, Т. Атрощенко, З. Гасанов та інші визначають такі її функції: пізнавально-гносеологічну, виховну, ціннісно-нормативну, комунікативно-регулятивну.

Так, пізнавально-гносеологічна функція дає можливість оволодіти знаннями про історичне минуле та сучасне того чи іншого народу, його культуру, мову, національні традиції, звичаї, обряди; прагнення особистості в розширенні й поглибленні цих знань. Виховна функція ставить за мету перетворити морально-етичні норми поведінки щодо представників інших

національностей в особистісно-моральні цінності. Ціннісно-нормативна функція відповідає за дотримання загальнолюдських цінностей і виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх сторін життєдіяльності суспільства. Комунікативно-регулятивна функція культури міжнаціонального спілкування покликана регулювати соціальні контакти особи з представниками різних національностей у колективі, суспільстві. За сприятливої соціально-психологічної атмосфери вона стимулює прагнення людини до налагодження дружніх стосунків серед представників різних національностей, сприяє подоланню психологічних перешкод у міжнаціональних контактах.

Поряд з розкриттям сутності, принципів, функцій культури міжнаціонального спілкування науковці розглядають шляхи її розвитку у підростаючого покоління. Пріоритетною в цьому напрямку є думка вчених (Р. Кадієва, П. Кечерукова, А. Мулдашева та інші) про розумне поєднання у навчальному процесі національно-регіонального, державного і загальнолюдського аспектів.

Загальнолюдський аспект відтворюється в навчальних предметах, які дають знання про людське угруповання, його історію, народи та їх політичні стосунки, про діяльність ООН та інших міжнародних організацій щодо збереження миру. Державний аспект відображають дисципліни загальнокультурного й загальнодержавного значення, покликані забезпечувати єдність освіти в країні, а також навчальні курси, до змісту яких входять знання про історично складене спільне життя народів країни, їх економічне, політичне й культурне співробітництво. Національно-регіональний аспект представлений у дисциплінах, які відтворюють знання про політичне, економічне і культурне життя регіонів, про особливі потреби й інтереси суб'єктів держави. Тут присутні й місцеві специфічні навчально-виховні матеріали про малу батьківщину, про конкретний освітній заклад, про особливості національних меншин.

Враховуючи особливості функціонування позашкільних навчальних закладів, що ґрунтуються на діяльності гуртків різного спрямування, ми проаналізували програмно-методичне забезпечення роботи гуртків щодо міжетнічного виховання підлітків за різними напрямками діяльності та, враховуючи недоліки, розробили тематику для гурткових занять щодо поглиблення знань, умінь та навичок вихованців з різних аспектів даної проблеми. З огляду на те, наше дослідження здійснюється у одному з поліетнічних регіонів України – Північному Приазов'ї, розроблені нами матеріали враховують етнокультурну специфіку цього регіону.

Так, гуртки військово-патріотичного напрям, що забезпечують належний рівень фізичної підготовки дітей, виховання патріотичних почуттів і громадянської відповідальності, повинні більшу увагу звертати на історичний розвиток як українського народу, так і народів Північного Приазов'я; на доленосні події, що вплинули на становлення і розвиток цих народів; на пам'ятки культури народів Північного Приазов'я, які також, в свою чергу, зумовлюють процес встановлення етнічної приналежності та здобуття культурного досвіду власного народу; на символіку українського народу та народів Північного Приазов'я, її вплив на особливості формування національного характеру; на встановлення військово-політичних відносин між українцями та іншими народами, на налагодження гуманних, толерантних стосунків в будь-яких життєвих обставинах, на виховання культури міжетнічних стосунків між членами поліетнічних громад.

Гуртки туристсько-краєзнавчого напрям, що залучають вихованців до вивчення історії рідного краю та довкілля, різних об'єктів і явищ соціального життя, мають зосередити увагу на вивчені пам'яток культури народів Північного Приазов'я, що впливає на формування у нащадків самосвідомості та майбутнє їх самовизначення у національних питаннях, на виховання шанобливого ставлення до пам'яток старовини та зберігання культурного досвіду; на українській культурі як визначальному фактору налагодження міжнародних відносин України з країнами світу; на вклад кожного українця у культурний досвід світового оточення; на власну роль та місце в українському та власному культуротворенні; на місце та роль різних націй в українському культуротворенні.

Еколого-натуралістичний напрям діяльності гуртків, на нашу думку, дає можливість поглиблення знань вихованців щодо особливостей рідного пейзажу та природи, їх впливу на формування свідомості підлітків, національного та індивідуального характеру особистості, на розвиток духовності українців та народів Північного Приазов'я, на розвиток та становлення загальнолюдської та загальноукраїнської культури; значенні раціонального використання ресурсів природи у майбутньому української нації, необхідність виховання гуманного ставлення до природи та людства в цілому.

Фізкультурно-спортивний та оздоровчий напрям діяльності гуртків, які забезпечують розвиток фізичних здібностей вихованців, необхідні умови для оздоровлення, відпочинку й дозвілля, можуть розширити тематику занять щодо цінності життя і здоров'я людини; політичних, соціальних, культурних умов здоров'я; врахування особливостей фізичного та духовно-морального розвитку представників різних етнічних груп під час навчання, змагань, дружнього спілкування; основ національного кулінарного мистецтва та особливостей національного траволікування; особливостей вживання деяких продуктів у представників різних народів.

У гуртках гуманітарного напрямку, що забезпечують розвиток здібностей, практичних навичок вихованців, можна поглибити таку тематику, як значення символу в основі загальної культури; символи світобудови (символ вогню, води, сонця, місяця, зірки) та яким чином вони впливають на встановлення та налагодження особистісних та міжетнічних стосунків; єдність духовного і матеріального в українській культурі та культурі народів Північного Приазов'я; сім'я як осередок збереження загальнонаціональних цінностей.

Художньо-естетичний напрямок діяльності гуртків, у межах якого здійснюється розвиток творчих здібностей вихованців та набуття практичних навичок оволодіння вітчизняною та світовою культурою, передбачає залучення як до національної культури, так і світової; ознайомлення та дотримання українських народних традицій, звичаїв та народів Північного Приазов'я; відомі митці України і народів Північного Приазов'я, спільні та відмінні риси в мистецтві різних культур; облаштування житла та побуту українців і народів Північного Приазов'я; символи тварин і рослин в народному мистецтві; особливості народної творчості українців і народів Північного Приазов'я.

Дослідницько-експериментальний напрям, який сприяє залученню вихованців до науково-дослідницької, експериментальної роботи в різних галузях науки, техніки, культури та мистецтва, можна доповнити такими темами, як пам'ятники народів Північного Приазов'я; промисли народів України, їх значення для розвитку та встановлення позитивних міжособистісних стосунків та вплив на виховання відповідної поведінки в ситуаціях духовно-морального вибору; сторінки історії рідного краю та особливості налагодження позитивних стосунків у ситуаціях вирішення етнічних конфліктів; вплив культур народів Північного Приазов'я на історію рідного краю.

Отже, гармонійне доповнення змісту роботи гуртків позашкільних навчальних закладів етнокультурною тематикою уможливить процес виховання культури міжетнічного спілкування підлітків. Ми вважаємо, що цей процес є тривалим і включає, принаймні, чотири етапи: ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний.

Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежить від створення сприятливих умов. У даному разі такими, на наш погляд, є: особистісно зорієнтоване виховання й навчання підлітків; мотивація усіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка дітей; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості вихованців; професійна компетентність керівників гуртків; зв'язок з представниками різних національностей та інші.

Здійснення процесу виховання культури міжнаціонального спілкування підлітків у позашкільних навчальних закладах залежить не лише від зовнішніх чинників (компетентні педагоги, належні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та інші), але

й від внутрішніх (особистісна позиція підлітків, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності вихованців, їх життєвий досвід тощо). Ці зовнішні та внутрішні чинники та особливості розвитку поліетнічного дитячого колективу ми враховували при визначенні завдань, що повинні виконуватись на кожному з етапів виховання культури міжнаціонального спілкування в юного покоління.

Так, перший, ментальний, етап передбачає виконання таких завдань: вивчення національного складу учнівської групи; визначення рівня сформованості національної та етнічної свідомості; виявлення основних ознак менталітету представників різних національностей.

Виконати поставлені завдання допоможе анкетування вихованців позашкільних навчальних закладів. Анкета може включати такі запитання: „Хто Ви за національністю?“, „Як Ви ставитесь до представників інших національностей, які мешкають в Україні?“, „Як Ви вважаєте, чи важливо для національних груп зберігати автентичну етнокультуру?“, „Чи має місце міжнаціональний конфлікт у мирному Приазов'ї?“ та інші.

Другий, статусний, етап є дуже важливим у аспекті вивчення статусу кожного учня в класі й прослідкувати, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. Виконати це завдання допоможе, на наш погляд, застосування традиційних діагностичних методик (соціометрія, спостереження, бесіди, опитування та інші).

На третьому, діяльнісному, етапі передбачається проведення бесід з вихованцями, екскурсії до краєзнавчих музеїв, зустрічі з представниками національних груп українського Північного Приазов'я з метою формування уявлень вихованців про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації тощо (пізнавальна спрямованість).

На діяльнісному етапі корекційного спрямування повинна проводитися спеціальна робота з корекції негативного, інколи агресивного ставлення до представників інших національностей та їх культурного спадку, подолання комунікативних бар'єрів між підлітками, формування їх національного самоствердження тощо.

Цього можна досягти, на наш погляд, за умови впровадження у педагогічний процес позашкільних навчальних закладів корекційної програми, що включає групові тренінгові заняття, індивідуальні бесіди з підлітками, арт-терапію з використанням полінаціональних елементів різних видів мистецтва, колективну етнокультурну діяльність усіх членів групи тощо.

На останньому, оцінному, етапі відбувається переоцінка поглядів кожного вихованця щодо самого себе та представників інших національностей.

Отже, щоб сформувати культуру міжетнічних стосунків, необхідно залучати вихованців до різноманітних видів практичної діяльності, пов'язаної з вихованням поваги до людей різних національностей; дотриманням морального такту стосовно мови, до національних звичаїв і традицій інших народів; прояву інтересу до досягнень культури і життя інших держав і народів; прагнення розвивати загальнолюдські цінності.

Ми вважаємо, що формування культури міжнаціональних стосунків сприятиме вихованню у підростаючого покоління належності до єдиного народу України, відповідальності за долю поліетнічної батьківщини; формування етнічної та національної самосвідомості, обізнаності з історією, культурою, звичаями тих народів, які мешкають в Україні; усебічний розвиток толерантності в міжетнічних стосунках, подолання зневажливого ставлення до представників різних національностей, утвердження духовності, поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей.

У результаті наших наукових пошуків розглянуто сутність, принципи, функції, шляхи та етапи виховання культури міжнаціонального спілкування у сучасній учнівській молоді в умовах позашкільних навчальних закладів.

Враховуючи особливості функціонування позашкільних навчальних закладів, нами проаналізовано програмно-методичне забезпечення роботи гуртків щодо міжетнічного

виховання підлітків за різними напрямками діяльності та визначено тематику для гурткових занять щодо поглиблення знань, умінь та навичок вихованців з різних аспектів даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Тернопіль, 1999. – №6. – С. 92-95.
2. Гасанов З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 51-55.
3. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслуженюк, В.В. Присакар // Нові технології навчання. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип.19 – С. 65-77.
4. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслуженюк, В.В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1. – С. 14-18.
5. Кадиева Р.И. Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона / Р.И. Кадиева. – Ростов-на-Дону: Издательство РГПУ, 1997. – Ч.2. – С. 200-204.
6. Книга керівника позашкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. З.М. Рудакова; Л.М. Павлова. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – 608 с.
7. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков, Н.І. Зеленкова, Г.Ю. Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.

The substance, principles, functions, the ways and stages of the upbringing of culture of the international communication of the teen-agers in the conditions of out of-school educational institutions are examined in the article; the peculiarities of the organization of circle work in the upbringing of culture of the interethnic relations according to the directions of the activity of the out of-school institutions are defined.

Key words: circle work, out of-school educational institutions, the culture of the interethnic relations.

УДК 373.016:33

Каньоса А.М., Каньоса М.І.*

НАСТУПНІСТЬ В ЕКОНОМІЧНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО, МОЛОДШОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкриваються причини необхідності, роль і значення дотримання наступності в економічному навчанні дітей дошкільного, молодшого та середнього шкільного віку, пропонуються окремі шляхи його досягнення, наводяться приклади розв'язання задач з економічним змістом.

Ключові слова: дошкільнята, учні, знання, виховання, економічне навчання, економічні поняття, наступність у навчанні, самостійність, ініціативність, обізнаність, творче самовираження, навчальна діяльність, дошкільний вік дитини, молодший шкільний вік, середній шкільний вік.

Інтенсивний розвиток сучасного суспільства, обумовлений науково-технічним прогресом, вимагає удосконалення навчально-виховного процесу з метою формування активної, творчої

* © Каньоса А.М., Каньоса М.І., 2012

особистості, здатної до самостійного мислення, оцінки та дій. Численні дослідження педагогів і психологів доводять, що наявність у дитини знань сама по собі ще не визначає успішності навчання. Дуже важливо, щоб дитина вмiла самостійно їх здобувати та застосовувати. Тому головною метою навчально-виховного процесу має бути формування у школярів якостей, необхідних для забезпечення їх навчальної діяльності, а саме: самостійності, ініціативності, обізнаності, творчого самовираження тощо. [1]

Переоцінка принципів сучасної освіти на кожному її етапі вимагає нових поглядів на співвідношення різних етапів навчання дітей. Поділений на окремі ланки навчальний процес втрачає єдність, що обов'язково відбивається як на формуванні цілісності гармонійного розвитку особистості, так і на якості навчання загалом. Забезпечення наступності освітнього процесу на всіх рівнях навчання дозволяє найбільш ефективно вирішувати питання виховання та навчання кожної дитини. Наступність у навчанні трактується як встановлення необхідної мети і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних етапах його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, які виставляються до знань та умінь учнів на кожному етапі навчання, форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи у процесі його засвоєння[2].

Я.А.Коменський уявляв процес навчання як єдиний шлях пізнання, де нові знання є результатом додавання до уже наявних, до раніше здобутих. Наступність у навчанні – це процес розвитку учнів шляхом усвідомлення і взаємодії старих і нових знань, попереднього та здобутого досвіду. У процесі розвитку розумової і фізичної підготовки дітей збільшується можливість застосування ними раніше здобутого досвіду. Необхідними умовами досягнення наступності у навчанні є психологічно й методично обґрунтована побудова програм і підручників, дотримання послідовності руху від простого до складнішого у викладанні й організації самостійної роботи учнів.

Проблема наступності між дошкільною та шкільною освітою була і залишається однією з найактуальніших у сучасному навчанні. Успіхи шкільного навчання суттєво залежать від якості знань та умінь, сформованих у дошкільному віці, від рівня розвитку пізнавальних інтересів й активності дитини. Особливого значення наразі набуває проблема визначення загальних принципів наступності між ступенями освіти. Актуальність її розгляду викликана розривом наступності зв'язків у цілях і завданнях, змісті та методах, формах організації навчання.

Певна роль при цьому відводиться зміні вимог суспільства до якості навчання і виховання дітей дошкільного, молодшого та середнього шкільного віку. Гадаємо, це пов'язано із виникненням багатоваріативного освітнього простору дошкільної, початкової та середньої освіти. Саме це потребує проведення планомірної, систематичної роботи засвоєнням дітьми (у дитячому садочку і базовій середній школі) економічних термінів, понять у процесі вивчення різних дисциплін.

Дошкільний вік є таким, коли формуються найважливіші риси майбутньої особистості: ставлення до довкілля, до дорослих, ровесників; формується емоційно-моральна сфера, здатність до співчуття тощо.

Наступність у дошкільній і початковій шкільній освіті не має розглядатися як підготовка дитини до навчання. Учителі молодших класів мають уважно вивчити форми та методи роботи у дошкільних закладах, щоб зробити перехід дітей від садочка до школи «м'якшим», дати їм можливість швидше адаптуватися до нових умов, зважаючи на те, що психологічні відмінності між дітьми шестирічного і семирічного віку є незначними. Повноцінна підготовка дитини до школи передбачає розв'язання багатьох завдань, пов'язаних з емоційно-особистісним, пізнавальним і художнім розвитком, формуванням комунікативних навичок, укріпленням здоров'я дитини тощо. Основи наступності у навчанні мають бути закладені у стандарти дошкільної освіти. Саме тому, що дитина у перші роки життя здатна

запам'ятати набагато більше, ніж у наступні, їм відводиться особливе місце у навчанні та вихованні. Дошкільне дитинство є досить коротким, але надто насиченим пізнанням навколишнього світу. [3]

Навчання дітей дошкільного віку елементам економіки має відводитися особливе місце і на це є ряд причин. Суспільство потребує економічно грамотних його членів, готових функціонувати в умовах ринку (навіть не в надто досконалому). Також до цього періоду кожна дитина вже має окремі економічні поняття, а саме: елементарне поняття власності (моя, мамина чи татова річ), потреби (необхідно поїсти, відпочити, погуляти), обмеженості ресурсів (сім'я може (не може) придбати бажану річ) та інші. Поглиблення знань з економіки супроводжується вивченням дітьми цієї вікової групи елементів математики, природознавства, рідної та іноземної мов, образотворчого мистецтва тощо, якому у цей період відводиться особливе місце. Це викликане рядом причин, серед яких велике різноманіття інформації, що надходить до дитини, підвищення уваги до комп'ютеризації, бажання зробити процес навчання інтенсивнішим, намагання батьків у зв'язку з цим якнайшвидше навчити рахувати, розв'язувати задачі тощо. Це обумовлено насамперед досягненням головної мети: виховати дітей людьми, які уміють мислити, добре орієнтуватися у всьому, що їх оточує, правильно оцінювати різні ситуації, з якими вони зіштовхуються в житті, та приймати самостійні рішення [4].

Аналіз стану навчання економіки у дошкільних закладах і молодшій школі наразі засвідчує, що воно є фрагментарним, випадковим. У ньому зовсім відсутній елемент наступності, навіть формальний. Це підтверджує другорядне ставлення освіти до економічного навчання і виховання підростаючого покоління. Дітям іноді подають для розв'язування математичні задачі типу: «Було у Василька 5 груш, йому дали ще 3. Скільки у Василька стало груш?». Однак такі, з дозволу сказати, фрагменти економічного навчання є досить віддаленими, але мають суттєве значення.

Основними економічними поняттями, з якими діти знайомляться в дошкільних закладах і початковій школі, є гроші, ціна, потреба й інші, що впливають з них, а основний метод навчання – це метод одночасного вивчення взаємообернених дій, що застосовуються в ігровій діяльності. Метою програми першого класу є систематизація, узагальнення та поглиблення знань дітей, отриманих у дошкільному навчальному закладі. Такий підхід дає можливість дитині адаптуватися до нових умов навчання.

Таким чином, метою дошкільного навчального закладу є всебічний, загальний розвиток дитини, що відповідає його потенційним можливостям. Метою ж початкової освіти є продовження всебічного загального розвитку дітей поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок читання, письма, математики та становленням навчальної діяльності.

Наша увага до проблем наступності у навчанні економіки між ДНЗ і школою пов'язане із спробою поставити питання про її актуальність з позицій системного підходу. Забезпечення значно вищого рівня економічного розвитку дітей, що приходять у перший клас, попередня підготовка дошкільнят, безумовно, суттєво впливають на якість засвоєння навчального матеріалу в школі. Тому надто серйозна увага має приділятися правильній організації навчально-виховної роботи у дитячих садочках, особливо у старших групах. Психолого-педагогічні дослідження останнього часу (М.М.Под'яков, Н.Ф.Виноградова, Н.Ф.Алієва та ін.) дали можливість удосконалювати зміст навчання дошкільників. [5; 6]

Одна з найперших вимог початкової школи полягає у тому, щоб у випускників дошкільних закладів сформувати інтерес до навчальної діяльності, викликати у них бажання навчатися, створити міцну основу елементарних економічних понять й умінь. Згідно з цими вимогами діти мають знати елементарні економічні поняття: гроші, ціна, плата за

комунальні послуги, заробітна плата, пенсія, закупівля, ціна товару (покупки), власність, податок, розуміти поняття обмеженості ресурсів, сімейного бюджету, сімейного доходу тощо. Вони мають уміти розраховувати вартість невеликих покупок, брати участь у розподілі сімейного бюджету, порахувати затрати на ведення господарства, виконувати неважкі роботи у господарстві та робити внесок до сімейного бюджету, пояснити структуру ціни, складати та розв'язувати прості задачі і приклади на додавання і віднімання, користуватися знаками [+ , - , =] й інше [7].

Діти навчаються визначати розміри предметів безпосереднім порівнянням і з допомогою вимірювання умовною міркою та лінійкою, розраховувати невеликі площі, урожайність тощо.

Відсутність у початковій школі умов для самодіяльних ігор, конструювання й експериментування, різних видів художньої діяльності, чим було багате життя у дитячому садочку та чим дитина успішно займалася, відійшло у минуле. У школі значно збузився освітній зміст заходів, що призвело до різкого зниження пізнавальних інтересів, активності й ініціативності, а це наносить серйозної шкоди особистісному розвитку дитини.

Як у дошкільному закладі, так і в школі освітньо-виховний процес має бути підпорядкований меті становлення особистості дитини: розвиткові її компетентності (інтелектуальної, комунікативної, фізичної), креативності, відповідальності, самостійності, продуктивності, свободи й безпеки поведінки, самосвідомості та самооцінки. Оскільки гра є головним видом діяльності дитини, то саме тому вона є основним методом засвоєння знань з економіки у дошкільному освітньому закладі та початкових класах, де також здійснюється максимальне використання гри. Завданням учителя є повна реалізація можливостей дитини у навчальній діяльності.

Шкільна практика свідчить, що для учителя суттєву складність становить усвідомлення та послідовна реалізація наступності зв'язків у навчанні економіки при переході від початкової до середньої освіти. Учителі початкової школи часто не знають особливостей змісту і методів навчання економіки (та й не лише економіки) в середній ланці. Перехід від початкової школи до середньої для учнів є психологічно складним процесом. Дотримання наступності у навчанні економіки вимагає від учителя початкових класів бачення перспективи навчання економіки, розуміння способів надбання учнями знань, правильної оцінки засвоєння школярами матеріалу з орієнтуванням на ті вимоги, які будуть стояти перед ними на наступному етапі навчання. Учителеві початкової школи необхідно знати рівень природного розвитку дитини, котра прийшла до нього після дитячого садка, усвідомлювати рівень, якого має досягти молодший школяр до завершення початкової освіти, щоб успішно продовжити навчання в середній ланці [8].

Одним із завдань учителя економіки середньої школи є залучення наявних знань учнів до вивчення матеріалу на новому рівні освіти, розвиток цих знань у нових зв'язках і відношеннях. Якщо вивчення попереднього матеріалу не забезпечує належного рівня знань, умінь і навичок, а організація навчального процесу не забезпечує учням умов для оволодіння способами пізнання, то важко домогтися самостійного оволодіння та застосування дітьми знань.

Наступності у навчанні школярів, зокрема економіці, приділяється значно менше уваги ніж вартувало б. Половина навчального матеріалу першого класу не використовується раціонально. Цей матеріал дається учням тільки для ознайомлення. Навчальні завдання з економіки дошкільнятам та учням першого класу при вивченні одного й того ж чинника мають свою специфіку, яку слід враховувати. Таке часткове спрощення можливостей шкільної програми при вивченні економіки з урахуванням вікових особливостей дітей, що здійснюється одночасно працівниками дошкільних закладів і школи, не дає можливості досягнути найкращих результатів при переході дітей з дошкільного економічного розвитку до шкільної освіти.

Безсумнівно, наступність є двостороннім процесом. З одного боку дошкільна сходинка, що зберігає самоцінність дошкільного дитинства, формує фундаментальні особистісні якості дитини, що є основою успішного шкільного навчання, а головне зберігає радість дитинства. З іншого – школа, як спадкоємець, підхоплює досягнення дитини-дошкільняти і розвиває нагромаджений нею потенціал. [9]

Багато понять та розділів економіки, які подаються у середніх класах загальноосвітніх шкіл, варто було б вводити вже у початковій школі. Вивчення складного на значно простішому матеріалі суттєво полегшує проходження цього складного у подальшому його вивченні. Діти втішаються, якщо вони зустрічають уже відомі поняття, але про які їм дається значно більше. Задачі, які вони розв'язували у другому класі шляхом добору чисел, можна у сьомому чи восьмому класі розв'язати значно швидше за допомогою рівнянь.

Наприклад: Сума двох чисел дорівнює 13, а їх добуток – 42. Які це числа?

Або: За альбом і зошит заплатили 15 гривень. Зошит удвічі дешевший від альбому. Скільки коштує альбом, зошит?

У початковій школі діти розв'язують такого типу задачі методом добору чисел добираючи їх, щоб задовольнити умови задач. У середній школі такі задачі вирішуються складанням рівнянь, чи їх системи.

Реалізація принципу наступності між початковою та середньою ланками шкільної освіти передбачає необхідність організації таких видів діяльності й таких задач, у яких може бути виявлена самостійна пошукова активність учня. Традиційно у початковій і середній школі основний час має приділятися вивченню правил та формул, а роль задач швидше ілюстративна. У задачах є всі необхідні дані, і нічого зайвого. Весь набір задач зводиться до декількох типів, які розв'язуються за певними алгоритмами. Внаслідок цього сильний учень розв'язує задачу зразу, а слабший чекає, коли розв'язок з'явиться на дошці. Пошукової активності й самостійності учня при цьому не спостерігається. Прикладами задач, що розв'язуються нетрадиційними способами, можуть бути такі, що у початковій школі не розв'язуються по-іншому, ніж методом добору чисел.

Наприклад: Площа ділянки дорівнює 56 кв.м, а її периметр має 30 м. Знайти довжину та ширину прямокутника, який обмежує зазначену ділянку.

Такі задачі вимагають часу й підготовки, щоб перевірити, чи відповідають дібрані пари чисел умові задачі. Постійне використання подібних задач у початковій школі дає можливість учителям одразу розпочати їх розв'язання.

У вчителя з'являється можливість спостерігати за процесом розв'язування, допомогти слабшому учневі знайти шлях розв'язання задачі, похвалити його.

Особливого значення в реалізації принципу наступності в початковій школі відіграють «завдання-експерименти» з «відкритими» запитаннями.

Наприклад: Чи можна довільно визначити ціну виробу, створеного учнями на уроці праці?

Діти називають різні числа, котрими хотять визначити ціну, визначають витрати матеріалу, енергії, аналізують затрати праці. Потім одна група визначає, за яку суму вони хотіли б придбати цей виріб, а інша – за скільки грошей вони погодилися б продати цей виріб.

Разом з дітьми учитель може зробити певні висновки. По-перше, вони переконалися, що ціна формується не довільно, а з урахуванням певних правил, які називаємо економічними законами. Одні з них зовсім не залежать від людини і їх називають об'єктивними, а інші – розробляються законодавчими органами країни. Такі закони називають суб'єктивними. По-друге, ціна не може бути нижчою за суму усіх затрат на виготовлення виробу. По-третє, ціна в конкурентних умовах не може бути необгрунтовано високою. Але ці висновки, тобто, «чому так відбувається», для дітей залишаються таємницею до того часу, коли вони починають знайомитися з іншими поняттями – собівартість, прибуток тощо. У таких ситуаціях вказані економічні явища діти «відкривають» для себе самі, внаслідок експерименту,

роздумів, тобто, після виконання різноманітних практичних і розумових дій. Інтерес, захоплення можна побачити у кожної дитини. У процесі дослідження їм ніколи відволікатися, скучати, бо самостійно необхідно провести експеримент, глибоко та всебічно проаналізувати отримані результати. Застосування таких пропедевтичних завдань на уроках у початковій школі дає можливість дітям проявити свою ініціативність і самостійність при зустрічі з ними у старшій школі.

Таким чином, наступність у роботі дитячого садка і школи має забезпечувати: з одного боку, дитячий садочок має якнайкраще підготувати вихованців до усвідомлення економічних понять у школі, а з іншого – школа має вміло використати знання, уміння, навички, отримані дітьми у дитячому садочку.

Отже, відносно процесу навчання економіці під наступністю слід розуміти співвідношення методів і змісту навчання на кожному проміжковому етапі з попереднім і наступним етапами та з кінцевими цілями й завданнями навчання. Для встановлення наступності у вивченні економіки необхідне збагачення освітнього змісту у початковій школі. Це передбачає введення до навчального процесу різних видів творчості (самодіяльних ігор, математичного моделювання, експериментування, словесної творчості тощо) і створення в освітньому закладі середовища, що розвивається.

Список використаних джерел:

1. Лимосова, Н.В. Некоторые подходы к развитию исследовательских способностей школьников при решении математических задач /В.И. Лимосова, Б. Б. Коваленко //Организация исследовательской деятельности и образовательных учреждениях: сб. трудов. Астрахань: Изд-во АИПКП. – 2004. – С. 124-128.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. Т. 2. – М. : Большая российская энциклопедия, 1999. – 672 с.
3. Хинчин, А. Я. Педагогические статьи /А. Я. Хинчин. – М. : АПН РСФСР – 1963. – 302 с.
4. Там само
5. Подъяков, Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста /Н. Н. Подъяков. – М. : – 1996. – 207 с.
6. Виноградова, Н. Ф. Учимся думать и фантазировать /Н.Ф.Виноградова. – М, 2003. – 315 с.
7. Воронцов, А.Б. Подходы к преемственности на разных ступенях образования в рамках системы Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова /А. Б. Воронцов //Начальная школа плюс-минус. – 1999. – № 4. – С. 9-16.
8. Лимосова, Н.В. Реализация преемственности в процессе обучения математике при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы: учеб.-метод, пособие для студентов /Н.В.Лимосова. - Астрахань : И-во АО ИУУ, 2002. – 77 с.
9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1997. – 256 с.
10. Жихарева О.М. Цікава економіка. – Навчальний посібник для молодших школярів загальноосвітніх шкіл та позашкільних закладів. /О.М.Жихарева, Л.В.Кашуба, О.М.Романушко. – К. «Новий друк», 2005. – 64 с.
11. Райзберг Б.А. Экономическая энциклопедия для детей и взрослых. /Б.А.Райзберг. – М.: АОЗТ «Нефтехиминвест», 1995. – 688 с.

The article reveals the reasons of necessity, the role and meaning of keeping the succession in teaching preschool, primary and secondary school age children economic theory. The authors propose some ways of its acquiring and give the examples of solving the tasks of economic content.

Key words: preschoolers, pupils, knowledge, upbringing, teaching economy, economic notions, succession in teaching, independence, initiative, competence, creative self-expression, educational activity, preschool age, primary school age, secondary school age.

УДК371 (477) (092)

Лебідь І. Ю.*

СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917-1920 рр.)

Питанням, розглянутим у статті, є актуальність забезпечення підручниками початкової школи.

Ключові слова: початкова освіта, шкільні підручники, обов'язкове навчання, освітня політика.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» підкреслюється, що неперервна освіта реалізується через забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку учнів для можливого переходу до наступних її ступенів.

Початкова освіта є важливою ланкою у ланцюзі неперервної освіти в Україні. І тому врахування демографічних, соціальних, економічних змін у сучасній Україні, ліберально-демократичного курсу розвитку всіх сфер господарювання можливе лише за умови глибокого вивчення та аналізу їх стану в історичному минулому.

Проблемі забезпечення підручниками початкової освіти в Україні присвячено чимало наукових публікацій, зокрема праця «Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 рр.» (1996 р., за ред. О. В. Сухомлинської). Також важливу роль становлять наукові праці О. М. Завальнюка, С. О. Сірополка, Б. М. Ступарика, Т. В. Філімонова, О. В. Сухомлинської, М. Д. Ярмаченка, Г. М. Ясинського та ін. Однак це питання залишається недостатньо вивченим.

Мета статті: здійснення теоретичного аналізу забезпечення підручниками початкової освіти в Україні (1917 – 1920 рр.).

Бурхливе розгортання в Україні (1917 – 1920 рр. ХХ ст.) шкільної мережі і зростання учнівських контингентів вимагало створенню оригінальних підручників, які забезпечували б озброєння учнів системою наукових знань, сприяли б розвитку їх активності в навчальному процесі, набуттю практичних умінь.

За даними С. П. Пастернака, в 1917 р. було опубліковано підручників та посібників для національної школи таку кількість: з рідної мови – 7 книг (назв) загальним тиражем 122000 примірників, з красного письменства – відповідно 30 і 379000, граматик і читанок – 7 і 530000, підручників з математики – 4 і 235000, дитячих книжок – 21 і 235000, з історії – 9 і 106000, з педагогіки – 6 і 110000, з історії літератури – 1 і 20000 [1, с. 21]. З-поміж цих видань були, зокрема, букварі Б. Д. Грінченка «Українська граматика для науки читання і писання», Т. Г. Лубенця «Граматика: Український буквар», С. Ф. Русової «Український буквар», І. П. Січовика «Рідна мова», С. Ф. Черкасенка «Граматика»; читанки Б. Д. Грінченка «Рідне слово. Перша після граматики книга для читання», С. Ф. Черкасенка «Рідна школа. Перша читанка», Т. Г. Хуторного «Читанка»; граматики І. В. Шерстюка «Коротка українська граматика для школи», підручничиз географії С. Ф. Русової «Початкова географія», Я. С. Рудницького «Коротка географія України» тощо.

За даними дослідження С. О. Сірополка, у 1917 р. книжкова продукція України складала 1373 назви, в т.ч. 747 назв українською мовою. Але ця продукція, зазначав він, «не задовольняла всіх потреб школи» [2, с. 15]. І тому в січні 1918 р. при Міністерстві народної освіти було створено Видавничий відділ, який мав дбати про «забезпечення рідної школи (нижчої, середньої і вищої) підручниками і різними шкільними засобами (картами, картинами і тощо). Він розпочав свою діяльність з того, що виробив і розіслав до повітових управ анкету, у якій

* © Лебідь І. Ю., 2012

ставилися такі запитання: 1) «скільки було учнів в нижчих початкових школах, які підвладні вам в 1917/1918 рр.»; 2) «які підручники і інші знаряддя праці і в якій кількості були видані вам 1917/1918 рр.»; 3) «які підручники і в якій кількості будуть потрібні вам в наступному році»; 4) «яку суму асигнуєте ви на ведення власного видавництва»; 5) «скільки асигновано вам на придбання підручників і інших книг для учнів і народних шкіл в наступному році» [3]. За даними журналу «Книгар», у 1918 р. було опубліковано 111 назв навчально-педагогічних книг загальним тиражем 1972000 примірників.

У липні 1918 р. відділ через газети «Відродження», «Нова рада», «Робітнича газета» оголосив конкурс на видання підручників для української школи: 1) історія України для нижчої початкової школи; 2) історія України. Курс елементарний (для середньої школи); 3) історія України. Курс систематичний (для старших класів середньої школи); 4) історія всесвітньої літератури; 5) історія українського письменства; 6) географія України (з економічним нарисом); 7) економічна географія України (для старших класів гімназій) [4, с. 3 – 10].

Якісній розробці підручників сприяла конкурсна система заохочення. Умови конкурсу передбачали три премії «за кращі праці»: перше місце – 10 тис. крб., друге – 5 тис. і третє – 2 тис. крб. Термін подання документів було визначено до 12 січня 1919 р., а потім продовжено до 1 березня того ж року. З протоколів засідань предметних комісій Видавничого відділу відомо, що було розглянуто 29 рукописів з української мови для нижчих початкових шкіл (О. Балченко «Буквар»; В. Кожуківський «Грамматика». – Ч. 1, 2; І. Труба «Читанка» та ін.), 7 – з української літератури і 8 – з української мови для середніх шкіл. Переважна кількість цих рукописів була рекомендована до друку [4, с. 8].

На початку 1918 р. у Києві було створено кооперативне «Всеукраїнське учительське видавничє товариство». Весною того ж року Рада народних міністрів асигнувала Міністерству народної освіти 5 млн. крб. «на видання підручників для шкіл» [5, с. 147]. У квітні 1918 р. було видано «Українську граматику» Е. Тимченка, «Український правопис» (словник) А. Ніковського та ін. 7 червня 1918 р. П. Скоропадський затвердив ухвалений урядом закон про виділення Міністерству народної освіти та мистецтва «на видання шкільних підручників» 2 млн. крб. На ці кошти їх було замовлено більше 2,5 млн. примірників [5]. Окрім цього, з'їзд комісарів народної освіти ухвалив низку резолюцій, які спрямовувалися головним чином на піднесення авторитету вчителя національної школи, прискорення темпів українізації, активізацію діяльності комісарів освіти [5].

Великий крок було зроблено у 1919 р. щодо покращення постачання шкіл підручниками, посібниками. Гострою була потреба в підручниках українською мовою і насамперед у букварях. З цією метою в січні 1919 р. Міністерством народної освіти була створена «особлива анкетно-ревізійна комісія» під керівництвом П. Мшанецького, завданням якої було «перевести обслідування шкіл і особистого його складу». Тоді ж Рада народних міністрів асигнувала Міністерству народної освіти «з коштів державної скарбниці 50 млн. крб. на видання підручників, книжок для шкільних і інших книгозбірень, таблиць, карт та інше, приладдя для шкільної, дошкільної і позашкільної освіти». Відповідно до вимог уряду Міністерство народної освіти «розробило величезний план видавництва у державному масштабі для забезпечення шкіл всіх ступенів» і виділило «на початок видавничої справи в накреслених широких межах» 30 млн. крб. [6, с. 9 – 10]. Одним з перших було видано «Український буквар», складений С. Ф. Русовою за підручником О. О. Потебні (1919 р.). Того ж року граматики друкують у багатьох містах України: «Сонечко, граматка до науки читання й письма» С. О. Титатренко (1918 р.), «Ясне сонечко, граматка з малюнками» П. Г. Ковалевського (1919 р.), «Граматка (український буквар) з малюнками» Т. Г. Лубенця (1922 р.), «Граматка» Г. Неводовського (1918 р.). Всі автори граматок користувалися звуковим методом, але вживали різні прийоми. Граматики, як і інші підручники, відповідали найновішим вимогам методики і шкільної практики того часу.

Велике значення для початкової школи мала й читанка. До змісту читанок для початкових класів входили коротенькі ліричні вірші, байки, так звані ділові статті (для навчання

якогось наукового матеріалу або для граматичного розбору), невеликі фрагменти великих художніх творів та багато іншого. Так, «Читанка» Т. Г. Хуторного була впорядкована відповідно до всіх вимог тогочасної педагогіки. Матеріал викладений від найлегшого до важчого, від відомого – до невідомого. Цією читанкою користуватися в сільських початкових школах: «вона притягне до себе увагу школярів, зв'яже школу з сім'єю в одне ціле, рідне й близьке» [7, с. 65].

Слід відзначити, що у 20-х роках також, не менш важливою була проблема забезпечення шкіл підручниками та навчальними посібниками. Без них навчальна діяльність школи успішною бути не могла. Та незважаючи на цей цілком очевидний факт, Наркомос не зробив усього необхідного для забезпечення шкіл новими повноцінними підручниками, що мали систематичний виклад навчального матеріалу з кожного предмета. Щоправда, у 1928 р. було складено списки підручників, які рекомендувалися школам для використання, а також організовано складання і видання нових підручників. Проте лінія Наркомосу щодо підручників була також хибною, як і щодо програм. Наркомос заперечував потребу в стабільних підручниках із систематичним розміщенням матеріалів, які треба було вивчати з кожного предмета. Він вважав більш правильним застосування замість стабільних підручників робочі книги, журнали-підручники, газети-підручники та інші посібники, в яких є матеріал, яким може скористатися школа у тому чи іншому випадку.

Починаючи з 1933 р., після постанови ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової і середньої школи» Наркомос України провів значну роботу щодо створення й видання стабільних підручників для учнів та методичних посібників для вчителів [8, с. 3-4].

Отже, заслуговує на увагу підручник «Робітна книжечка з математики» для IV року навчання. М. І. Зандебері та М. П. Самум, за редакцією О. М. Асгряба (1931р.). У розділах цього підручника фігурують такі комплексні теми: «За планове готування та найкраще виконання осінніх політично-господарчих завдань», «Індустріалізація СРСР та п'ятирічка промисловості», «СРСР – фортеця світової революції». Однак математичний зміст лише частково пов'язаний з цими темами. В основу підручника покладено систематичний курс арифметики з елементами геометрії. На сторінках цієї «робочої книжки» показано, як можна пов'язувати вивчення систематичного курсу арифметики і елементів геометрії з політичним життям країни, з промисловістю і сільським господарством.

Слід зазначити, що перебудова навчально-виховного процесу на основі постанов ЦК ВКП(б) і ЦК КПУ про школи обумовила перегляд системи навчання грамоти на Україні. За пропозицією НКО УРСР було складено і в 1933 р. надруковано два букварі: В. Помагайби і Г. Савицької та О. Музиченка і Л. Демоловича. Серед прихильників граматики на початку 30-х років ХХ століття не було єдиної думки щодо методики її викладання: одні вважали, що її слід вивчати практично, інші підходили до цієї проблеми з наукової точки зору і обстоювали граматику описову, історичну, її психологічне і суспільне значення. Перші були прихильниками нормативної, другі – теоретичної граматики. Довгий час панувала в школі нормативна граMATика, поволі її витісняла теоретична. Прихильники нормативно-практичної граматики цілком слушно вважали, що завдання школи – навчити добре говорити рідною мовою, але водночас помилково вважали, що для цього треба лише добре знати правила. У 30-ті роки школа домагалася цього різними способами: письмовими, усними і стилістичними. Представники теоретичної граматики обмежили практичну мету її – навчити добре говорити рідною мовою і більше звертали увагу на граматику як науку про мову, мовознавство, хоча не заперечували її практичного значення.

Також у статті «Ціль, обсяг та метода навчання граматики в школі» (1934 р.) В. Баргура висловлює думку, що метою навчання цієї науки має бути теоретичне пізнання мовних явищ, засвоєння відомостей про них. Цьому мають слугувати методи і засоби, що розвиватимуть у дітей самостійність, активність, навчать зіставляти, порівнювати, робити висновки і узагальнення [9, с. 47]. Тому активним методом навчання грамоти він визнає евристичний.

Багато значать уміння зацікавити дітей, викликати у них інтерес до науки. Домінуючим має стати метод індукції, хоча послуговуватися треба й дедукцією. У тісній єдності мають проводитися усні і письмові вправи, здійснюватися зв'язки з іншими предметами. Самостійний пошук є визначальним методом у навчанні граматики: учні працюють над поставленою проблемою, шляхом дискусії доходять до її розв'язання. У складних випадках слід удаватися до акроматичної методики, тобто викладу, або доопрацювання рефератів («лабораторний метод»). В. Барагура вважає, що значення граматики в школі неоціненне, оскільки вона дає систематичні відомості з усіх галузей мовознавства, навчає спостерігати, логічно думати, узагальнювати. У 1934 році видано методичний посібник С. Чавдарова і П. Волинського «Як викладати граматику і правопис української мови в початковій школі з українською мовою викладання» [9, с. 59]. Це методичні поради до стабільного підручника названих вище авторів, у якому подано матеріал для систематичного опрацювання програми з граматики і правопису, а також частково для розвитку усного та писемного мовлення.

Автори вважають, що робота над формуванням граматичних і правописних умінь має поєднуватися із збагаченням словника учнів, з уточненням їхніх висловлювань, з виробленням умінь зв'язно висловлювати свою думку. Для розвитку мовлення рекомендують використати додатковий матеріал: читанку, малюнки. Правила діти повинні добре зрозуміти, усвідомити, вміти ілюструвати їх різними прикладами незалежно від того, який метод учитель використовує – індуктивний чи дедуктивний. Добре засвоєний теоретичний матеріал буде основою під час виконання усних і письмових вправ. Чільне місце в системі вправ має посісти граматичний розбір як усний, так і письмовий. Серед письмових вправ рекомендували перш за все такі: списати і підкреслити слова, їх частини, вставити пропущені літери, виписати слова у різних формах. Учитель зобов'язаний пояснити характер завдання і способи його виконання. Одночасно з вивченням граматичних форм учні засвоюють правила їх написання шляхом виконання різних вправ, використання таблиць, складання орфографічних словників (з 3-го класу). Важливо добре організувати повторення правил на будь-якому етапі уроку або на окремому уроці, не залишати без уваги помилки в роботах учнів. Їх діти мають усвідомити, опрацювати. У контрольних роботах помилку слід підкреслити, на полях позначити параграф і сторінку підручника, щоб учень ще раз повторив правило і виправив помилку.

У посібнику автором подані методичні поради вчителів, щодо вивчення кожної теми у відповідному класі, послідовності праці над засвоєнням правил, добору вправ для закріплення теоретичного матеріалу і вироблення правописних умінь. Книжка, безперечно, була корисною для учителів і відіграла позитивну роль у реалізації змісту початкової освіти в школах України.

У методичних вказівках до першого букваря («Як навчати за букварем», 1934 р., 2-е видання) автори доводили, що навчання грамоти слід будувати на основі аналізу дітьми своєї усної мови, яку необхідно наполегливо розвивати, що навчання читання і письмо мають іти рівнобіжно, значення кожного слова і речення в букварі має бути усвідомлене учнями і сприяти їх загальному розвитку й вихованню, що на кожному уроці читання слід проводити вправи з індивідуальною розрізною азбукою, практикувати різні ігри. Буквар О. Музиченка і Л. Деполович теж побудовано за аналітико-синтетичною системою, добре ілюстровано, з елементами гумору. Методика навчання мов зазнавала, починаючи з 1932 року, докорінних змін. В основу її перебудови було покладено відомі постанови партії, прийняті в 30-х роках. У 1932-1933 рр. було видано підручник «Рідна мова» Т. П. Гарбуза, 1 рік (1932); В. І. Помагайба й Г. І. Савицька, «Українська мова для першого року навчання»; П. К. Волинський, «Підручник з української мови для 1-2 років початкової школи»; С. Х. Чавдаров, «Українська мова, грамика і правопис для 2, 3 і 4 років навчання» (окремо). У 1937 р. було опубліковано першу «Методику викладання української мови в початковій школі» С. Чавдарова. Третє видання її вийшло у світ в 1940 р. як підручник для педагогічних навчальних закладів і посібник для вчителів початкової школи. У книзі С. Чавдаров узагальнив не тільки свій

безпосередній досвід роботи в школі, але й досвід передових учителів, з якими працював і роботу яких вивчав. Підручники для читання – «Читанки» – почали видаватися з 1933 р. (в період комплексного навчання такі книги окремо не друкувалися; в так званих робочих книгах були матеріали з усіх навчальних предметів, в тому числі і з мови). У 1933-1955 рр. в 1 і 2 класах користувалися читанками Т. Горбунцової і письменників М. Пригари, Н. Забіли, Г. Копиленка, в 3 класі – «Читанкою» (19-е вид. у 1953 р.); в 4 класі незмінною була «Літературна читанка» М. Миронова. В читанках для 1-3 класів друкувалися художні літературні твори і статті про соціалістичне будівництво, природу; читанка для 4 класу складалася лише з творів українських, російських і прогресивних зарубіжних письменників. Матеріали цих підручників майже завжди супроводжувалися запитаннями і завданнями, метою яких було забезпечення глибокого усвідомлення учнями ідейного змісту творів, встановлення зв'язку з сучасністю. Російську мову в школах з українською мовою навчання так само вивчали за підручниками, які систематично удосконалювалися.

Першим підручником з російської мови для російських шкіл в Україні, який видано після постанов ЦК ВКП(б) про школу, був «Учебник русского языка для I группы политехнической школы (после букваря)» В. Помагайби, Г. Савицької і А. Бондаренка (1933 р.). Характерна особливість його полягала в тому, що відповідна система граматичних понять подавалася не дедуктивно – її мали виводити учні на основі спостережень над мовними явищами. Матеріалами для цього служили факти з життя. Граматичні правила було виділено, звернуто увагу на формування в учнів родових понять.

Все сказане вище дозволяє зробити висновки про те, що у 30-х роках ХХ ст. приділялася належна увага створенню оригінальних підручників, поліпшилися всі ланки навчально-виховної роботи школи. Передова частина вчительства і працівників органів народної освіти велику увагу приділяли системному викладу навчального матеріалу на уроках, застосовували різні форми, методи, способи і прийоми навчання; вчителі початкових класів приділяли більше уваги засвоєнню учнями основ грамоти, письмової і усної мови; значно поживалася позакласна і позашкільна робота, а також робота дитячих позашкільних установ.

Список використаних джерел

1. Крилов І. Система освіти в Україні (1917–1930). – Мюнхен, 1956. – С. 21.
2. Бухало С. М. Освіта на Радянській Україні / С. Бухало. – К.: Укр. Держ. вид-во, 1945. – 15 с.
3. Васильович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.) / Г. Васильович. – К.: Мандрівець, 1996. – 359 с.
4. Анкета Р. Ш. Реформа школи: проблеми і труднощі в її реалізації / Р. Ш. Анкета // Рад. шк. – 1987. – № 12. – С. 3–10.
5. Балагура В. Ціль, обсяг, та методика навчання граматики в школі / В. Балагура // Рад. шк. – 1934. – № 9. – С. 147.
6. Березівська Л. Д. Розробка Наркомосом УРСР системи шкільної освіти та її апробація в контексті соціально-економічних та суспільно-політичних детермінант (1920–1924) / Лариса Березівська // Іст.- пед. альм. – 2007. – № 1. – С. 9 – 10.
7. Березняк Є. С. Керівні матеріали про школу / Є. С. Березняк, Г. К. Гончаренко, О. Г. Сивець. – К.: Рад. школа, 1996. – 551 с.
8. Про підручники для початкової та середньої школи : постанова ЦК КП(б)У від 11 берез. 1933 р. // Бюлетень Народнього Комісаріату Освіти УСРР. – 1933. – № 13. – С. 3–4.
9. Білоділ І. К. На шляху перебудови школи / І. К. Білоділ. – К.: Рад. шк., 1959. – 81 с.

The the issues considered in this paper is the relevance of primary school textbooks.

Key words: *primary education, school textbooks, compulsory education, educational policy.*

УДК 37.04.06.09

Нестайко І. М.*

СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї З ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ – ЗАПОРУКА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

У статті зосереджено увагу на співпраці сім'ї із дошкільним навчальним закладом, показано цікаві форми співпраці навчального закладу з батьками, висвітлено права батьків у виховному процесі дошкільного навчального закладу, представлено інформацію, яку повинен здобути вчитель з метою пізнання сімейного середовища дитини.

Ключові слова: сім'я, школа, діти, дошкільний навчальний заклад, сімейне середовище, навколишнє середовище, спілкування, дитяча поведінка.

Співпраця з сім'єю є одним з найважливіших чинників, які забезпечують досягнення високих результатів у виховній роботі дошкільних закладів. Важливе місце у цьому процесі займає дитячий садок, про що не потрібно доводити. Досягнення однієї і тієї ж мети вихователями і батьками є найважливішим елементом співпраці, оскільки саме дошкільний заклад повинен «відображати властивості і потреби тієї категорії людей, дітей якої він виховує» [4, с.99]. Дитячий садок має шанс доповнювати виховну діяльність сім'ї, підтримувати і мотивувати розвиток дитини, зміцнювати вже існуючі в дітей здібності, а також брати участь у розвитку в дитини нових можливостей і нахилів. Це є основні напрями роботи дошкільного закладу, які без тісної співпраці з батьками дитини не зможуть бути реалізовані. Існує необхідність встановлення між вихователями і батьками спільної системи виховання дитини. Дуже часто зацікавлення батьків діяльністю дитсадку є на слабкому рівні. Реалії сьогодення і багато справжніх небезпек для існування родини на даний час цей стан ще більше ускладнюють.

Співпраці сім'ї з дошкільними навчальними закладами присвячено чимало досліджень як в нашій країні, так і за кордоном, зокрема: Мойсеюк Н.Є., Рудницька О.П., Кот Н.М., Савицька А., Бета Б., Домбровська Р., Дроц Я., Казьмерчак К., Сліверський Б. та ін., однак їх результати не відображають повної сутності співпраці сім'ї і дитсадку, педагога-вихователя, наставника підростаючого покоління. Тому мета нашої роботи полягає у дослідженні співпраці дошкільного закладу з сім'єю як запоруки всебічного розвитку дитини.

Отже, слід задуматися над тим, що ми можемо запропонувати батькам для виходу з цієї ситуації. Шукаючи пропозиції співпраці з батьками, ми усвідомлюємо, що повинна бути вона цікава і особлива, а передусім відповідати потребам зі сторони дітей і сім'ї. Стороною, яка ініціює і розвиває цю співпрацю повинен бути дошкільний заклад. Ця співпраця повинна опиратися на взаємопорозумінні, доброзичливості, засадах партнерства, оскільки власне співпраця є «важливим чинником, котрий впливає на якість діяльності дитсадку» [4, с. 102]. Батьки повинні бути зацікавлені в організації роботи закладу, впровадженні програмного і методичного забезпечення, а також контролюванні роботи дошкільного закладу. Лише атмосфера взаємодовіри, відкритість на запитання, критику батьків щодо дитячого дошкільного закладу дозволять співпрацювати на благо дітей. Добре організована співпраця з батьками приносить користь кожному освітньому осередку. Участь батьків у діяльності закладу дозволяє їм зрозуміти принципи його функціонування, проблеми і специфіку роботи. Батьків в даній ситуації розглядається як цінних партнерів. Діяльність навчального закладу має на меті отримання довіри батьків, надання їм шансу участі в щоденному житті закладу і створення умов для партнерської співпраці у всіх подіях, – оскільки сім'я і дитсадок це

* © Нестайко І. М., 2012

середовища, які безпосередньо впливають на дитину. У нашій роботі намагаємося поділитися пропозиціями цікавих форм співпраці з батьками. У словах Яна Павла II, сказаних в Ловичу (1999)... Не бійтеся шукати правди про себе і оточуючий вас світ...»[2, с. 75] ми намагаємося отримати інформацію про те, чи дошкільний заклад, його клімат і атмосфера реалізує очікування батьків. Ми хочемо довідатися про слабкі і сильні сторони закладу щодо контактів з батьками, щоб правильно планувати діяльність у цій сфері. Знаючи думку, погляди і очікування батьків, дошкільний заклад зможе вести спільну діяльність, щоб виправити якість і умови своєї роботи. Відповідна і повна співпраця дитсадка і сім'ї повинна привести до інтеграції виховної діяльності. Дошкільний заклад, підтримуючи сім'ю, повинен бути місцем, в якому дитина вчиться розуміти себе та інших, а також сприймати навколишній світ. Питання співпраці та співдіяльності батьків і вихователів є не лише вказівкою, а необхідною умовою. Регулярне спілкування полегшить розуміння багатьох проблем, що стосуються розвитку дитини і поглибить знання щодо різноманітних її пристосувань. На даний час, неможливо собі уявити дитсадка, який, реалізуючи виховні завдання, робив би це без погодження з батьками. Вихователі щоразу частіше спостерігають у сім'ях не лише партнерів, які користуються послугами дитсадка, але також рівнозначних партнерів у співдіяльності у виховному процесі. Основою доброї співпраці дитсадка з батьками є дотримання стосунків партнерства у вихованні дитини. Сім'я і дошкільний заклад це два середовища, які особливим чином впливають на дитину. Ефективність цього впливу повинна бути закріплена взаємною і стислою співдіяльністю. Результати правильної співпраці з батьками це: - пошук інформації про дитину, - ближче пізнання батьків, - здобуття взаємодовіри, - зацікавлення батьків проблемами дитсадка, - допомога батьків на користь дитсадка[6, с. 426]. Батьки можуть бути активною ланкою в роботі закладу, але це все залежить від вихователів, чи зможуть вони включити батьків в цілість діяльності дитсадка, враховувати їх потреби, думки, побажання, заспокоїти очікування. Зацікавлення батьків життям осередку не лише єднає їх з дитсадком, але й самим собою. Сила знаходиться в колективі. Форми такої співпраці передбачають право батьків на: - знання дидактично-виховних завдань, - отримання інформації про дитину, - отримання порад щодо виховання і розвитку дитини, - вираження і передання власних думок щодо роботи даного закладу органу, котрий педагогічно наглядає за роботою даного осередку. В пошуках найкращих форм співпраці слід врахувати повне право батьків на врахування їхньої думки щодо напрямків роботи дитсадка. Вони повинні бути корисними з точки зору потреб дітей у сфері пізнання світу, речей, людей і переживання цінностей. Основною умовою в організації правильної і ефективною співпраці є пізнання дітей і їх родинного середовища. З метою пізнання сімейного середовища дитини вчитель повинен здобути наступну інформацію[3, с.50]:

- тип сім'ї (повна, неповна, реорганізована, тимчасова);
- хто найчастіше займається дитиною;
- скільки є дітей в сім'ї;
- стосунки між дітьми в сім'ї, віковий діапазон;
- оснащення дому засобами культурного впливу, наприклад: література для дітей, магнітофон, комп'ютер, телевізор (зміст оглядових програм чи комп'ютерних ігор);
- активність дитини вдома (проведення вільного часу, домашні обов'язки, нагороди і покарання);
- психологічна атмосфера в сім'ї (згубні звички, нагороди і покарання);
- умови проживання (гігієнічні умови);

Джерелом такої інформації можуть бути: карти згоди дитини до дитсадка, анкета для батьків, розмови з дитиною, індивідуальні бесіди з батьками, спостереження за поведінкою батьків під час контакту з дітьми, а також способом спілкування з дитиною, рівень зацікавленості батьків запропонованими формами контактів (збори, відкриті заняття, індивідуальні бесіди), спостереження за іграми дітей (віддзеркалення в них поведінки батьків,

переживання, досвід), вигляд дитини (особиста чистота), аналіз пластичних робіт, візит до дому дитини. Знання вчителя про дитину стосуються в основному форм активності (розумової, рухової-пластичної, музичної, дослідницької), зацікавленість, індивідуальних здібностей, самостійності, ініціативи, розуміння і витривалості в діяльності. Можна побачити реакції дитини на успіхи і поразку, поведінку в нових і важких ситуаціях, дотримання норм, звичаїв і культуру щоденного життя, яка стосується навиків і гігієнічних звичок. Спостерігаємо також за вмінням нав'язувати контакти, мови дитини і її правильності як засобу спілкування, а також вади в розвитку. На основі отриманої інформації про дитину і її сімейне середовище можна скласти характеристику, що дозволить передчасно викрити чинники, які уповільнюють або деформують розвиток дитини і зарадити цьому корекційно-управлінською діяльністю. Допомога дитині повинна відбуватися разом із співпрацею батьків. Необхідною в даній ситуації є співпраця вчителя і з психологом для полегшення цих контактів батькам. Зміст занять з психологом чи інших спеціалістів повинен бути доведений до відома батьків на зборах і поміщений в інформаційному кутку дитсадка. Пізнання дитини і її сімейного середовища проводиться одночасно з виховним впливом вихователів. Нагромаджена інформація дозволить вчителю організувати правильне виховне середовище. При правильному підході і зацікавленні батьків вчитель може спробувати об'єднати виховний вплив дому і дитсадка. Створюючи виховне середовище дитини, вчитель повинен зробити ряд дій. Це передусім, переконання батьків про необхідність інтеграції спільної діяльності з метою задоволення потреб дітей через:

- загальні збори з директором,
- зустрічі з психологом, педіатром, логопедом та іншими спеціалістами,
- групові зібрання батьків з вчителем,
- дні відкритих дверей,
- забезпечення психолого-педагогічною літературою,
- індивідуальні консультації батьків з вчителем.

Наступною дією вчителя є прийняття рішення про те, з якими батьками слід налагоджувати особливу співпрацю чи намагатися якимось чином впливати на них. Через деякий час вчитель проектує співпрацю, визначаючи теми, термін і форми співпраці із врахуванням потреб і очікувань батьків. Останнім етапом є реалізація запропонованих форм роботи. Важливим є дотримання термінів і послідовність у виконанні намірів. Батьки тоді відчують, що вчитель відноситься до цієї справи серйозно, що викликає в них довіру. Вихователь повинен представити батькам свої пропозиції і очікування щодо їх участі у виховній роботі дитсадка. Під час зборів заохочувати батьків до активної участі у житті даного осередку як партнерів щодо реалізації програмових завдань. Свої сподівання вчитель може виразити таким чином[4, с. 98-100]:

- активна участь в загальних, групових зборах та інших формах, запропонованих батьками,
- обмін інформацією про дитину між батьками і вихователем повинен стосуватися проявів і змін в поведінці дитини, як позитивних так і негативних.

Інформація повинна бути спрямована на пошуки прогресу в дитини. Ініціатором повинен бути вихователь, а цікавитися роботою дидактично-виховною дитсадка, а також зміцнювати позиції вчителя, вміння і знання отримані дітьми – завдання батьків. Це є важливим для забезпечення однорідності впливів і вимог, які ставлять дитині. Це стосується в основному тих завдань, які пов'язані із самообслуговуванням, гігієною, особистою культурою: - ознайомлення із змістом оголошень, розміщених в «кутку для батьків», які містять: права і обов'язки батьків, розклад дитсадка, інформацію про події в дитсадку і в групі, - втручання в суспільну роботу на користь дитсадка: організація урочистостей, прогулянок, зустрічей з цікавими людьми. Виникає питання: Звідки вихователь повинен черпати знання з теми – чого від нього очікують батьки. Джерелом такої інформації можуть бути: - індивідуальні розмови, - дискусії на зборах, - анонімні анкети для батьків. В результаті аналізу досліджень найчастіше зустрічаються такі

побажання батьків: - доведення їх до відома з приводу поведінки дитини в навколишньому середовищі(дитсадку) (н-д, активність, зацікавлення, вміння, а саме те, що вирізняє їх дитину від інших дітей), - присвячення більше уваги і часу дітям з відхиленнями у розвитку, компенсація недоліків, надання порад і вказівок, що стосуються діяльності сім'ї у цій сфері, - спільне знаходження розв'язку з поведінням із збудженими психо-рухово дітьми, - можливість ознайомлення з розкладом контактів, його формами і докладними термінами, - організація частих контактів з участю дітей (ігри і заняття з участю батьків, святкові зустрічі, відкриті заняття та ін.). Виконання професійних обов'язків вчителя вимагає наявності певних інтерперсональних вмінь, до яких належить ефективне спілкування, вміння передавати знання, передача інформації за допомогою вербальних(слів) і невербальних сигналів, н-д, голосу міміки, жестів, позиції тіла та ін. Порозуміння за допомогою слів характеризує точність і однозначність. Їм притаманне певне значення, але невербальна мова є більш багатозначною, н-д, плач може означати жаль або радість. Позитивною рисою є їх більша правдоподібність. Ось деякі приклади невербальної мови:

- розведення рук – *безпорадність*,
- не споглядання в очі, іронічний тон – *уникнення контактів або відсутність щирості*,
- піднесення брів – *здивування*,
- усмішка – *довіра, готовність до налагодження контактів*.

Контакти з батьками будуть ефективнішими якщо будуть опиратися на: довір'ї, відкритості, щирості, здатності до емпатії, суб'єктному сприйманні, готовності до змін. Більше того, вихователь повинен дотримуватися певних правил, а саме: - під час розмов уникати коментарів і оцінок, - передавати свої почуття згідно з відчуттями співрозмовника, – не давати поспішних порад, - чітко і переконливо передавати власні погляди і аргументувати свою точку зору, заспокоювати потреби батьків[3, с. 48]. Вміння вчителя налагоджувати контакти є не лише показником доброго виконання своїх обов'язків, але і особливим знаряддям його праці. Здається, що є багато невикористаних можливостей в дитсадках у сфері співпраці з батьками. Особливо це стосується партнерської участі батьків в різноманітних інтерперсональних і групових контактах. Партнерство в контактуванні вважається одним з найкращих способів досягнення порозуміння. Пропозиція контактів може бути багата і різноманітна. Перспективи навчання з партнерською участю батьків будуть існувати тоді, коли ми врахуємо не лише очікування батьків, але й визначимо сферу, якість і частоту їх участі. З пропозицією форм контактів ознайомлюємо батьків на перших зборах у вересні. З'ясуємо, чому вони присвячені і яку виконують роль. Пропонуємо такі форми контактів з батьками: - загальні збори, - групові збори, - адаптаційні заняття для 3-х річних дітей, адаптаційні програми для дітей новоприйнятих, - індивідуальні контакти, - відкриті заняття для батьків, - урочистості (спільні святкування), - родинні вечірні зустрічі, - куток для батьків, - прогулянки. На основі представлених пропозицій вчителі повинні опрацювати розклад контактів з батьками на весь шкільний рік. Він повинен включати: Що потрібно зробити і коли? Скільки і Коли? Індивідуальні контакти – це найчастіша форма спілкування з батьками. Вони повинні відбуватися у відповідних умовах, час, з метою уникнення їх випадковості, хаотичності і відсутності змісту на певну тему. Вони відбуваються з ініціативи батьків або вихователя. Контакти з ініціативи батьків найчастіше виступають як поінформування, вираження прохань, побажань чи задавання питань. Інформування стосується в основному: - хвороби дитини, - відсутності у дитсадку, - зникнення іграшки чи частини гардеробу. Найчастіше батьки просять про те, щоб: - не змушувати дитину їсти салати, молочні продукти, яких дитина не любить, - звільнити дитину від обов'язку спання, - дитина не виходила на двір бо застудиться, - щоб дитина не забруднилася під час ігор в саду. Часто ці прохання не є легкими для виконання і свідчать про відсутність педагогічних знань у батьків. Слід під час контакту з батьками про це говорити і переконувати їх, пропонуючи свою думку. Натомість учитель інформує батьків про: - активність дитини в різних формах ігор і занять (словесної, рухової, музичної, дослідницької), - емоційний стан дитини (реакції

на доручення, угоди, заборони, налагодження контактів з дорослими, ровесниками), - рівень пізнавальної активності, накопичення знань, концентрації уваги, - спосіб спілкування (мова, її правильність, вади вимови, словниковий запас), - помічені проблеми, труднощі, недоліки в розвитку (надактивна дитина, стримана, агресивна, слабо пристосована до дитсадку і не дотримується норм співжиття)[2, с.80]. З метою кращого розуміння поведінки дитини, пошуків причин і обумовлень, а також прийняття ефективних виховних впливів вихователь повинен задавати питання. Вони повинні задаватися делікатно, ніби «мимохідь», так, ніби вплетені у вільну розмову. Питання можуть бути різні, в залежності від проблеми, віку дитини чи її сімейної ситуації: - Як дитина проводить час вдома?, - Чи має свою кімнату, куток з іграшками. Найважче вчителям спілкуватися з батьками надактивних дітей. Вони спричиняють багато клопоту в дитсадку і вдома. Під час розмови з їх батьками слід вказати на вміння дитини, запропонувати свою допомогу і продумати, як діяти з дитиною. Помічним буде задавання питань, відповідь на які може стати основою надання допомоги, н-д, - Чим дитина цікавиться?, - Чи зможе довший час зосередитися на якійсь дії? Можна спробувати допомогти такій дитині в дитсадку таким чином: - довірити їй обов'язок слідкувати за порядком в кабінеті, - призначити її черговою, - вираження схвалення, - похвала за виконані обов'язки в присутності групи, - призначення її «помічником учителя», - звернення з проханням про її думку на ту чи іншу тему, - заспокоєння потреби акцептації, любові, поваги (обіймання, по гладженню, похвала за досягнення). До цікавих форм, які застосовуються в дитсадку можна віднести відкриті заняття, що проводяться з активною участю батьків. Завдяки таким зустрічам батьки можуть не лише дізнатися про виконувані завдання і методи роботи в дитсадку, але й передусім побачити власну дитину серед ровесників, оцінити його знання і вміння. Не замінить цього навіть найповніша інформація вчителя. Проведення відкритих занять вимагає від вчителя великих педагогічних умінь. Заняття повинні бути цікавими, викликати активність дітей і закликати батьків. Це полегшить батькам пізнання ефектів діяльності власної дитини і інших дітей. Помічені проблеми і невдачі змусять батьків до роздумів і більшого зацікавлення дитиною. Це може бути поштовх, що схиляє до в'яснення причини і пошуків допоміжних засобів. Під час спільних зустрічей діти щасливі, батьки прекрасно граються, при цьому пізнають характер нашої роботи і можуть перенести деякі вправи, ігри у власний дім. В залежності від роду діяльності можна пізнати вміння дитини у цій сфері. Коли під час діяльності робота однієї дитини відбігає від витворів інших дітей, під час розмови можна з'ясувати, що причини цього можна шукати в: - слабкій фізичній і мануальній справності, - убогій сфері досвіду і зацікавлень, - відсутності внутрішньої потреби творення, - слабкому емоційному зацікавленні в такого типу діяльності, - малому пластичному досвіду дитини. Окрім умінь в різних формах діяльності, під час відкритих занять батьки і вчителі можуть пізнати відчуття, потреби і прагнення дітей, оскільки діти люблять мріяти і фантазувати.

Отже, використовуючи цю природну потребу у відповідній навчальній ситуації, ми можемо спровокувати дітей, щоб показали ким вони є, ким хочуть стати, які мають мрії. Пізнання очікувань і прагнень дітей дозволить їх виконання або зміну відношення до дитини. Натомість дитина вчиться шанувати права інших і пристосовуватись до пізнання і вирішення ситуацій, в яких повинна уступити або змінити свої прагнення. Вчитель повинен допомогти батькам зрозуміти потреби дітей і пояснити, що їх незадоволення і несприятлива ситуація в сім'ї має тісний зв'язок із проблемами емоційно-почуттєвої сфери. Куток для батьків – це умовна назва місця в дитсадку, в якому батьки чи опікуни дитини можуть затриматися, почекати, якщо потрібно, а при нагоді почитати і подивитися. В ньому повинно знаходитися: Закон про права дитини, розклад дитсадку, графік дня в дитсадку, інформація про додаткові заняття, статті на психолого-педагогічні теми, телефони спеціальних консультацій, витвори пластично-конструктивної діяльності дитини, харчовальні норми, меню, інформація щодо реалізованих завдань і передбачувані досяг-

нення дитини. Обов'язковим повинно бути спільне святкування батьків, дітей і вчителів. Є чимало нагод для святкових зустрічей, наприклад, Андріївські ігри, пристосування до дошкільника, Миколая, новорічні ігри, День Бабці і Дідуса, урочисте закінчення шкільного року, День Матері, прогулянки та ін. Дні відкритих дверей – це найефективніша форма пізнання дитсадка в локальному середовищі. Термін відкритих дверей повинен випереджувати зачислення до дитсадка. Скринька питань призначена для батьків, які не мають часу або відваги на відверту розмову. Слід домовитися з батьками щодо способу користування нею. Жодне питання чи пропозиція не повинні бути знехтуваними. У випадку особистих питань розмову слід проводити індивідуально.

Отже, наведений вище перелік форм роботи з батьками досить умовний. Різні родини мають свої цінності, інтереси, культурний рівень, педагогічний досвід. Використання різноманітних форм залучення батьків до співпраці, творчість, власний пошук у «наведенні мостів», дипломатичність, толерантність – усе це запорука успішної взаємодії дитячого садка і родини.

Список використаних джерел

1. Dzieżgowska I. Rodzice w szkole. – Warszawa, CODN, 1999. – 125s.
2. Elsner D. Stwórzmy wspaniałe przedszkole. – MENTOR, 1997. – 89s.
3. Gruszko D. Rodzice bliżej przedszkola. Wych w przedszkolu. – Warszawa, 1999. – 65s.
4. Paprotna G. *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych* // Nauczyciel i Szkoła. - 2000, nr 2, s. 97-104
5. Potręć A. *Pomagamy sobie nawzajem* // Wychowanie w Przedszkolu. - 2000, nr 3, s. 177-179
6. Rogacz I., Smościs M. *Z rodzicami przez cały rok* // Wychowanie w Przedszkolu. - 2002, nr 7, s. 426-427
7. Walaszek D. *Nauczyciele wobec przemian w edukacji*. Rzeszów, 1997. – 54s.

The article focuses on the cooperation of the family of preschool educational institutions and schools, show interesting forms of cooperation with school parents, highlighted the rights of parents in the educational process kindergarten, presented information that should gain knowledge of the teacher to the family environment of the child.

Key words: family, school, children's, pre-school, family environment, environment, communication, children's behavior.

УДК 373.3.016:811.161.2:613

Попова Л.Б., Попова О.Ю.*

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ РЕСУРС УРОКІВ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У збереженні здоров'я дітей важлива роль належить урокам рідної мови. У статті наголошено на необхідності формування в дітей правильного мовленнєвого дихання, дотримання вимог до порядку письма малих і великих літер, безвідривного письма, аналізується напрацьований у цьому напрямку досвід.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, порядок письма малих та великих літер, безвідривність письма, мовленнєве дихання, темп читання.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я людини є однією з найактуальніших у світі. Здоров'я у дослідженнях сучасних вчених розглядається як соціально-педагогічна категорія, як цінність й інтегральна характеристика особистості, яка має медико-психологічний та

* © Попова Л.Б., Попова О.Ю., 2012

соціально-педагогічний аспекти (Амосов М.М., Афонова М.Н., Бачерников М.С., Даценко І.І., Каменкова Н.Г., Плахтій П.Д., Сироткіна Ю.Ю., Смирнов Н.К., Суцева І.М. та ін.). Особливо важливим є завдання збереження здоров'я дітей, розв'язання якого вимагає від освітян пошуку доступних і ефективних шляхів цієї роботи.

Існує низка нормативних документів, які регулюють збереження і зміцнення здоров'я школярів на державному, регіональному, внутрішкільному рівні. Вони регламентують організацію навчального процесу, гігієнічний режим освітньої установи, систему харчування, моніторинг стану здоров'я учнів тощо.

Задекларовані законами та визначені дослідниками форми, методи способи, а також уроки валеології, стали складовими здоров'язберезувальної технології.

Поняття «здоров'язберезувальна технологія» з'явилося в освіті в останнє десятиліття. Поділяємо думку вчених Афонової М.Н., Каменкової Н.Г., Сироткіної Ю.Ю., які не вважають здоров'язберезувальну самостійною педагогічною технологією, називаючи її якісною характеристикою будь-якої освітньої технології. Вона інтегрує забезпечення умов фізичного, психічного, соціального і духовного комфорту, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я кожної дитини, прийоми й технології, які в сукупності використовуються в освітньому процесі, а також у вихованні в учнів культури здоров'я [2].

Н.К. Смирнов поділяє здоров'язберезувальні технології на три групи [7].

1. Організаційно-педагогічні технології, які визначають структуру навчального процесу, частково регламентовану освітянськими документами, які сприяють попередженню станів перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів.
2. Психолого-педагогічні технології, пов'язані з роботою вчителя на уроці, з впливом, який він здійснює 45 хвилин на своїх учнів. Сюди ж належить психолого-педагогічний супровід усіх елементів навчального процесу.
3. Навчально-виховні технології, до складу яких увійшли програми, спрямовані на формування знань і умінь компетентно турбуватися про своє здоров'я, культури здоров'язбереження, мотивації до здорового способу життя, попередження шкідливих звичок, передбачають проведення організаційно-виховної роботи зі школярами в позаурочний час, освіту батьків.

Відомо, що шкільний навчальний процес породжує ризик захворювань дітей, зокрема виявлено найхарактерніші чинники, які найчастіше до них призводять [2]:

- невідповідність методик і технологій навчання віковим особливостям учнів;
- навчальні перенавантаження, які спричиняють перевтому;
- недотримання елементарних фізіологічних і гігієнічних вимог до організації навчального процесу;
- низька рухова активність учнів;
- невіправдана інтенсифікація навчального процесу;
- некомпетентність учителів та батьків у проблемах здоров'я і здоров'язберезувальних технологій.

Значною мірою функціональний стан молодшого школяра залежить від правильної організації уроку. Дбаючи про здоров'я дітей, учитель має дотримуватися загальних гігієнічних вимог щодо температури й свіжості повітря, раціонального освітлення дошки, класу. Не менш важливими є педагогічні технології, які мають здоров'язберезувальний ресурс (диференційоване та індивідуальне навчання, гра, групові форми роботи, творчі проекти тощо), чергування видів діяльності, доцільне використання наочних посібників та технічних засобів навчання, проведення фізкультхвилинок і динамічних пауз, постійний контроль за положенням ніг і спини відносно стільця, голови і рук відносно парти.

Однак здоров'язберігальні зусилля досягнуть своєї мети, якщо максимально будуть використані можливості всіх навчальних предметів.

Значний резерв у збереженні здоров'я учнів початкових класів мають уроки мови.

Метою статті і є аналіз здоров'язберігальних можливостей уроків української мови та читання.

Першим етапом у оволодінні мовними знаннями та мовленнєвими вміннями й навичками є навчання грамоти. Одним із найважчих для першокласників умінь, що формуються на цьому етапі, є поділ слова на склади. Труднощі у цьому процесі зумовлені насамперед невмінням дихати, тобто розподіляти повітря в процесі мовлення.

Оволодіння навичкою правильного дихання вимагає необхідних вправ. Аналіз спеціальної літератури свідчить, що – таке дихання формується в дитини ще в утробі матері. І для цього розроблені спеціальні методики, в основі яких материнський спів. Автори експерименту, зокрема московський педіатр, професор Михайло Лазарев, вважають, що роль дихання (а без ритмічного дихання спів неможливий) є провідною для фізіологічного розвитку майбутньої дитини, а її психічні процеси запускає не що інше, як вібрація маминого голосу. Спів матері не просто допомагає їй спілкуватися зі ще ненародженим малюком, устанавлюючи між ними якийсь особливий, міцний зв'язок, а й сприяє правильному розвитку дитини. Однак для того, щоб досягти певних результатів, стверджують фахівці, просто співати улюблені пісні недостатньо. Такий спів корисний, але серйозно вплинути на роботу організму він не спроможний. Для особливої дії потрібні пісні, написані не композиторами, а вченими, їх музика основана на двох точно прорахованих головних сердечних біоритмах: материнському (60 – 100 ударів за хвилину) і дитячому (120 - 160).

Вплив музики на організм відбувається у трьох напрямках: психолого-естетичному, фізіологічному та вібраційному.

Психолого-естетична дія найбільш очевидна: з дня в день, слухаючи мамині пісні, малюк вчиться відчувати красу музики, уловлює її настрій, на початковому рівні усвідомлює образи пісеньок.

Фізіологічний вплив – це тренування окремих функцій організму, наприклад, постановка основних біоритмів, ритму дихання та серцебиття. Вібрація, на думку вчених, здатна впливати на клітини плоду, активізуючи в них здорові біонічні процеси, що сприяє зміцненню імунітету дитини, корекції її розвитку.

Однак у школі ми маємо справу з дітьми, у яких найчастіше не сформоване мовленнєве дихання. Причиною цього можуть бути патологічні зміни у дитячій носоглотці та гортанні, риніт, тонзиліт, поліпи та ін. Але й за таких умов можна вчити дітей керувати своїм диханням, і в основі більшості таких вправ лежить промовляння дитиною сполучень голосного з приголосним, що є основою складу. Чимало вправ для постановки правильного дихання побудовані на фізіологічній здатності дитини кашляти, сміятися, позіхати. Виконуючи ці прості дії, малюк мимоволі промовляє звуки.

У практиці навчання грамоти доцільними будуть такі вправи.

1. Використовуючи рухи мовних органів, які супроводжують позіхання, промовляємо разом з малюком спочатку звуки “а-а-а”, потім “о-о-о”. Далі таким чином відпрацьовуємо вимову інших голосних [у], [е], [и], [і].
2. Промовляємо звуки окремо. Для цього доцільно використовувати різноманітні ігрові ситуації:
 - заколисуючи улюблену ляльку, наспівуємо: “А-а-а!”;
 - показуючи дитині нову іграшку, разом з нею захоплюємося: “О-о-о!”;
 - погрожуючи пальчиком неслухняному ведмедику, промовляємо: “Е-е-е!”;
 - граючись потягом, наслідуюмо його звук: “У-у-у!”.
3. Вимовляємо разом з дитиною склади, покашлюючи: “Ка-ка-ка, ко-ко-ко, ку-ку-ку, ке-ке-ке”. Далі голосний ставимо попереду: “Ак-ак-ак; ок-ок-ок; ук-ук-ук; ек-ек-ек”. При цьому варто показувати вихованцеві малюнки, й відповідно озвучувати їх.

4. Весела хвилинка. Як регоче велитень (“Ха-ха-ха!”). А смішний товстий ведмідь? (“Хо-хо-хо!”). Лялька Катя хихикає тоненьким голосочком: “Хи-хи-хи!”, а хитра лисичка, побачивши колобка, задоволено посміхається: “Хе-хе-хе!”.
5. Гра в жуків. Вони летять і гудуть: “Ж-ж-ж!”. А що, коли дати їм імена? Одного ми назвемо ЖА, а другого ЖУ. Інших товаришів можна назвати ЖИ, ЖЕ, ЖІ. Нехай кожен з них заспіває нам свою пісеньку: “Ж-ж-жа; ж-ж-жу; ж-ж-жи” й т.д.

Для кращої корекції дихання разом з малюками доцільно проводити більш складні вправи, виконуючи які, наголошуємо, що ми вчимося правильно дихати. Розпочинаються вони також з ігрових: надування повітряних кульок, видування мильних бульбашок, гра на губній гармошці чи дудочці. Навантаження при виконанні дихальних вправ (їх виконують сидячи) повинно розпочинатися з 20 сек і збільшуватися до 2 хв. Кількість тренувань в день від 5 до 10. Головне, стежити, щоб дитина не стомлювалась.

Не менші можливості у збереженні здоров'я дітей мають і уроки письма.

Старшому поколінню вчителів відомо, що у 80-х роках здійснювався широкомасштабний педагогічний експеримент, спрямований на організацію навчання шестирічних дітей. У ході експерименту визначався порядок написання першокласниками літер українського алфавіту, зокрема перевірялося, письмо яких букв дається дітям найважче, й зроблено висновок, що це насамперед великі літери, які вимагають значного напруження кисті руки (Д, В, Б та інші). На основі результатів експерименту було створено зошити з друкованою основою для письма і розвитку мовлення, в яких на початковому етапі формування графічної навички практикувалося написання лише малих літер. Першою великою буквою, яку писали діти в цих зошитах, була „Л”, тому що потребувала незначних зусиль кисті руки у порівнянні з малою. Написання великої Букви „Д” засвоювалося в кінці навчального року.

На сучасному етапі діяльності початкової школи використовуються робочі зошити, у яких відбувається одночасне написання великих і малих букв, що, як свідчить досвід, шкідливо позначається на формуванні кисті руки, розвитку окоміру. Міністерством освіти рекомендовано кілька варіантів зошитів з друкованою основою, серед яких є й такі, що відповідають можливостям шестирічних дітей (Вашуленко М.С., Прищепа О.Ю.), однак аналіз шкільної практики свідчить, що вони в школах Хмельниччини майже не використовуються.

Не менш важливим здоров'язберігальним чинником уроків письма є вибір розліновки зошита. Вона зумовлена принципом лінійності письма, який полягає у написанні першокласникам літери в межах рядка. Це також вимагає значного фізичного й психічного напруження дитини. В останні роки часто пропонуються зошити з густою похилою розліновкою. Як свідчить світова практика, від письма в таких зошитах у Німеччині відмовилися ще в середині ХІХ століття, оскільки постійне миготіння смужок призводило до псування зору дітей. Мали місце такі зошити й у радянську добу (50-60 роки ХХ ст.), вони ще раз продемонстрували свою шкідливість.

Поєднання вимог збереження зору дітей і навчання письма в даному випадку може забезпечуватися мінімальним використанням густої сітки й заміною письма у ній копіюванням, використанням спеціальних тренажерів (лінійки, екранчика, на якому можна вправлятися у письмі й тут же витирати написане).

До здоров'язберігальних можна віднести технологію навчання письма, розроблену К.Потаповою. Вчителька-дослідник провела експеримент, який полягав у значному розширенні підготовчого етапу в навчанні письма – він тривав упродовж першого півріччя, а не один місяць, як передбачено програмою. Переважна більшість вправ, які виконували діти, – це заштриховування різних фігурок, ефективним прийомом у експерименті було й обмацування букв, вирізаних з жорсткого матеріалу й наклеєних на гладку поверхню картки в напрямку їх написання з одночасним промовлянням звука. Ці тренажерні посібники, адаптовані з Монтесорі-матеріалів, виявилися досить ефективними. Як зазначає К.Потапова, учні почали писати

в зошитах з друкованою основою з другого півріччя першого класу. Їх письмо було чітким, розбірливим і охайним, що свідчить про відповідну сформованість у них каліграфічних умінь та ефективність досвідної методики. Діти були сповнені позитивних емоцій, впевненими у своїх силах, можливість успішно навчатися [5].

Слід зазначити, що технологія штрихування творчо представлена на сторінках усіх чинних зошитів з друкованою основою. На жаль, як свідчить досвід, учителі часто ігнорують цими вправами, вважають їх другорядними, й форсують написання дітьми літер, що безперечно, шкідливо позначається як на фізичному, так і на психічному стані здоров'я дітей.

З метою збереження здоров'я дітей недопустиме пришвидшення формування орфографічних навичок шестирічних першокласників.

Так, помічено, що в практиці роботи класоводів надто багато уваги приділяється списуванню першокласниками букварних та інших друкованих і письмових текстів. Безперечно, це значною мірою впливає на формування орфографічної грамотності. Однак не на тому етапі, коли дитиною ще не усвідомлений процес послідовності письма нової букви, поєднання її елементів. Першокласникам досить важко виконати в одній дві операції – письмо літери і звуко-буквений аналіз слова, учень розгублюється, в результаті – погана каліграфія й неправильно відтворене слово – пропуск чи перестановка літер. Такі невдачі дуже болісно сприймаються дітьми, створюють у них психічні комплекси неповноцінності, нездатності навчатися, особливо, якщо батьки чекають від них бездоганного письма.

Обов'язковими в структурі уроку письма є фізкультхвилинки, яких повинно бути дві. При чому, це повинні бути не будь-які вправи, а ті, які необхідні на даному етапі оволодіння дитиною навичкою письма. Найкращими зразками таких вправ, є фізкультхвилинки, запропоновані у методичному посібнику О.Ю. Прищепи [6]. Варті використання спеціально розроблені вправи, запропоновані тернопільськими методистами [1].

Зазначимо, що вчитель може сам визначити, виходячи з конкретної ситуації уроку, яка фізкультхвилинка є в той чи інший момент найбільш доцільною. У деяких випадках можна обмежитися вправами, які виконуються безпосередньо за партою. Адже для активних фізичних вправ не завжди буває достатньо місця в класі, вони виконуються або-як, після них піднімається пил, а діти стають надто збудженими. Молодому вчителю часто не вдається потім відновити в класі робочий настрій, який передував фізкультхвилинці. У будь-якому випадку, право вибрати ту чи іншу вправу, час і місце її проведення в структурі уроку слід залишити за вчителем.

Здоров'язберігальний аспект уроків письма криється також у дотриманні правил з'єднання літер у процесі письма. У сучасній каліграфії поєднання літер природне, не допускається обведення першокласником вже написаного елемента. Безвідривне поєднання букв на початковому етапі формування навички письма не обов'язкове.

Безперечно, визначені рамки статті не дають можливості ширше розкрити можливості уроків рідної мови в збереженні здоров'я дитини. Однак не підлягає сумніву, що кожен новий крок у оволодінні навичкою письма повинен приносити дитині радість пізнання, а не втому, розчарування, комплекс неспроможності навчатися. Формування культури здоров'язбереження учнів значною мірою зумовлюється рівнем її сформованості в учителя, який є для молодшого школяра взірцем і беззаперечним авторитетом у всіх видах діяльності.

Список використаних джерел

1. Будна Н.О. Уроки письма. 1 клас / Н.О. Будна, Н.Я. Походжай, Н.Б. Шост .- Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 232 с.
2. Каменкова Н.Г. Анализ возможных подходов к збереженню здоровья младших школьников в процессе обучения в рамках здоровьезберегающей деятельности / Н.Г. Каменкова, М.Н.Афонова, Ю.Ю. Сироткина. – В сб. Герценовские чтения. Начальное образование.

- Том 2. Вып. 2. Реализация идей устойчивого развития в начальном обучении: проблемы, поиски, решения. – СПб.: Издательство ВВМ, 2001. – С. 181-187.
3. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. О.Я. Савченко– К. , 2002.
 4. Плахтій Д.П., Славина Н.С., Дарчук С.ІФ., Дорош В.У. Про здоров'я та здоровий спосіб життя : навчальний посібник / Під загальною редакцією П.Д.Плахтія. – Кам'янець-Подільський: Видавець Мошак М.І., 2004. – 224 с.
 5. Потапова Е.М. Радость познания / Е.М. Потапова. – М.: Просвещение, 1990.
 6. Прищепа О.Ю. Навчання письма в 1 класі: Посіб. для вчителя О.Ю. Прищепа. – К. : Освіта, 2004. – 223 с.
 7. Смирнов Н.К. Здоровьеберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002.

The article shows the possibilities of the lessons on writing in saving children's health. At analyses the experience having been done in this direction.

Key words: *saving health technology, teaching writing, connecting letters, writing letters together, physical culture breaks.*

УДК 372.13:373.3.091.21

Прокоф'єва М. Ю.*

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті охарактеризовано мотиваційно-смыслову спрямованість майбутніх учителів початкових класів в структурі готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, приведено результати проведеного дослідження з виявлення стану мотиваційно-смыслові готовності у майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: *диференційований підхід, молодші школярі, мотиваційно-смыслова готовність, спрямованість, констатувальний етап дослідження.*

На думку академіка І. Зязюна, «головною метою вищої освіти сьогодні стає творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності» [4, с. 23]. Відповідно, розвиток особистості майбутнього фахівця в сучасних умовах поряд із загальноосвітньою та спеціальною підготовкою передбачає формування системи як загальнолюдських, так і професійних цінностей. Адже, «професіонал – це передусім людина, яка має необхідні знання у галузі обраної професії, бездоганно володіє практичними та професійними навичками, креативними здібностями, створює нові способи професійної діяльності... у сучасному індустріальному суспільстві для переходу на вищий щабель розвитку людства особливі вимоги висуваються до моральної професійної діяльності» [1, с. 58].

Педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій розглянуто та проаналізовано за різними напрямками: аксіологічним (О. Булінін, В. Гриньова, М. Нікандров, В. Повзун, А. Серий, В. Сластьонін, Т. Смирнова та ін.), діяльнісним (В. Анненков, Т. Брайченко, С. Вершловський, В. Воронцова, Н. Нікітіна, С. Новикова, З. Павлютен-

* © Прокоф'єва М. Ю. , 2012

кова, Л. Разживіна, В. Тамарін, С. Хмара, М. Чернобаєва, Є. Шиянов та ін.), особистісним (В. Дзюба, О. Медведенко та ін.), системним (Є. Андрієнко, І. Лушников, М. Ситнікова, О. Ярмоленко та ін.).

Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, Р. Скульського, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В. Водзінська, А. Здравомислов, О. Зотова, В. М'ясищев, В. Ядов) та психолого-педагогічних (В. Алексеева, М. Алексеева, К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Т. Бутківська, І. Дубровіна, В. Лісовський, С. Максименко, О. Савченко, В. Семіченко, Р. Скульський, М. Титма, Н. Чепелева) аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх учителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію в невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень особистості майбутнього педагога.

Віддаючи належне проведеним науковим дослідженням, доцільно вказати, що залишається недостатньо розкритим питання ціннісно-сміслової спрямованості майбутніх фахівців початкової освіти в контексті реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, тому визначаємо цю проблему метою статті.

Спрямованість можна проаналізувати в трьох вимірах: загальна, професійна й специфічно педагогічна. Одні вчені під спрямованістю розуміють провідний устрій, динамічну тенденцію, систему мотивів. Так, С. Рубінштейн пише: «Проблема спрямованості – передусім питання про динамічні тенденції, котрі як мотиви визначають людську діяльність, самі у свою чергу визначаються її цілями та завданнями» [9, с. 104]. Інші вважають, що спрямованість – домінуюче ставлення особистості до світу, людей, до себе (В. М'ясищев, П. Якобсон). Треті до спрямованості відносять такі психічні властивості, які визначають діяльність людини, загальний напрям цієї діяльності (М. Мерлін, Н. Левітов).

Такий же широкий діапазон визначень спрямованості спостерігається і в більш вузькій сфері людської діяльності – професійній. Якщо загальна спрямованість як цілісне утворення складає одну з найважливіших підструктур особистості, то професійна спрямованість, за визначенням В. Парамзіна, «характеризує готовність особистості до конкретного виду трудової діяльності й наявність нахилів до обраної професії, які виявляються в так званих «перших трудових спробах» у вподобаних видах праці» [8, с. 24].

У психологічних дослідженнях професійно-педагогічна спрямованість розглядається як система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці сьогоденного студента. М. Дьяченко і Л. Кандибович вважають, що професійно-педагогічна спрямованість особистості – це розуміння та внутрішнє сприйняття нею мети й завдань професійної педагогічної діяльності, ідеалів, настанов, поглядів, що характеризуються «стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» [2, с. 274]. Професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності та які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

Н. Кузьміна вважає, що істинно педагогічною спрямованістю є спрямованість на навчально-виховну роботу з дітьми, виховання в них кращих людських якостей [6, с. 61]. І далі визначає педагогічну спрямованість як «інтерес до педагогічної професії і схильність займатися цим видом діяльності» [6, с. 93]. Пізніше вона виділила три типи спрямованості: істинно педагогічну, формально педагогічну, хибно педагогічну.

Як підсумок порівняльної характеристики професійної спрямованості, наведемо визначення Т. Корольова: «Таким чином, спрямованість в педагогічному аспекті – стрижнева якість особистості, котра розвивається в результаті цілеспрямованої, організованої викладачами

діяльності, що характеризується як метою і змістом професійної підготовки студентів, так і мотивами професійного і в цілому життєвого самовизначення особистості» [5, с. 9].

Спрямованість, на думку Е. Зеєра, виступає в якості системоутворювального чинника особистості професіонала, і включає в себе наступні компоненти: мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію, професійне самовизначення. При цьому «на різних етапах становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, що обумовлено характером провідної діяльності й рівнем професійного розвитку особистості» [3, с. 36].

З огляду на зміст ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога, Ю. Пелех відзначає, що її структура є єдністю таких взаємодіючих функціональних компонентів, як:

- 1) ціннісно-мотиваційний (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності);
- 2) професійно-організаційний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці);
- 3) емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків учителя);
- 4) операційно-дієвий (наявність професійних знань, умінь навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності);
- 5) мобілізаційний (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у реальних педагогічних ситуаціях) [8].

Ціннісно-сислова готовність вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів представляє певну моральну та професійну позицію вчителя, яка базується на гуманістичних засадах та забезпечується наявністю якостей майбутнього учителя, до яких відносимо: педагогічну спостережливість, яка спрямовує на визначення психологічних особливостей учнів у процесі навчання, емпатію – як здатність до встановлення взаємозв'язку між внутрішнім станом учня та його активністю на уроці; педагогічний такт, який полягає у здатності до розподілу учнів на групи за рівнем навчальних можливостей без усвідомлення ними реальних причин подібного розподілу; педагогічну відповідальність, що проявляється у бажанні допомогти учням з різними навчальними здібностями; комунікативність, що проявляється у здатності підтримувати постійний контакт з учнями, привертати їх увагу; ініціативність, що проявляється у спрямованості на пошук ефективних технологій навчання; спроможність вибудовувати відносини з учнями на партисипативній основі тощо.

Центральним компонентом готовності виступають педагогічні цінності. Особистісні педагогічні цінності реалізуються в ціннісних відносинах вчителя. Термін «ціннісне ставлення» стосовно до різних аспектів педагогічної діяльності сьогодні використовується в роботах І. Бабурової, Л. Габдуліної, О. Гукаленко, О. Єсіпової, Л. Лузяніної, І. Ніколаєвої, Н. Щуркової та інших авторів. Ціннісні відносини розгортаються в ідеалах, життєвих і професійних планах, принципах, переконаннях вчителя, які детермінують внутрішній психологічний зміст педагогічної діяльності, знаходять відображення в вербалізованих програмах і реальному поведженні вчителя. Ціннісне ставлення проявляється в цілях і мотивах праці вчителя, визначає виникнення домінуючих потреб та інтересів майбутніх вчителів при реалізації педагогічної діяльності. Воно відображає те, що хоче педагог, заради чого він діє, як реагує на окремі події та явища навколишнього світу. Ціннісне ставлення до учнів проявляється в розумінні вчителем сутності і цінності дитинства, багатогранності особистості дитини, закономірностей і механізмів його дорослішання. Воно виступає витоком підтримки, розвитку зростаючої людини, знаходить відображення в оцінках педагогом

процесу і результатів діяльності своїх вихованців, їхніх вчинків, в плануванні перспектив їх розвитку. При цьому учень розглядається як єдина система. Все навчання заломлюється через особистість учня, будується на основі врахування мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів, минулого досвіду молодшого школяра, його особистісних особливостей у суб'єктно-суб'єктній взаємодії.

Саме ціннісне ставлення до учнів визначає усвідомлений і неусвідомлений вибір вчителем тих чи інших методів і засобів навчання, виховання, прийомів педагогічного впливу, стилю спілкування, тактики поведінки. Усвідомлення унікальності й неповторності кожної дитини, процесу її розвитку як цінних для себе моментів забезпечує моральну стійкість і психологічну готовність вчителя до вирішення найскладніших шкільних проблем. Ціннісне ставлення до учнів орієнтує і направляє активність педагогів на вирішення актуальних проблем вихованців засобами особистісно орієнтованої педагогіки та гуманістичної психології. Способи і технології реалізації операціональних компонентів педагогічної діяльності, знань, умінь, навичок є похідними від рівня розвитку професійної свідомості і цінностей особистості.

У ході свого дослідження (вибірка 312 осіб – студентів спеціальності «Початкова освіта»), ми припустили, що при традиційному підході до організації вузівської підготовки майбутніх вчителів ціннісне ставлення до особистості вихованців у більшості з них не формується, а підміняється іншими типами відносин.

Для вивчення компонентів ставлення майбутніх педагогів до вихованців була складена діагностична програма.

Для дослідження когнітивного компонента ставлення майбутніх педагогів до вихованців були задіяні психосемантична методика, розроблена на основі методу особистісних конструктів Дж.Келлі, яка дозволяє виявити особливості особистісних оцінних шкал, що використовуються майбутніми вчителями при характеристиці школярів, авторська анкета з вивчення особливостей уявлень студентів педвузу про майбутніх вихованців і процесів їх розвитку з питаннями відкрито-закритого типу, а також методика «Дослідження Я-концепції як обґрунтування впливу на іншу людину» для виявлення уявлень майбутніх учителів про розвиток людини та підставах вибору впливу на учнів.

Мотиваційно-смисловий компонент вивчався за допомогою опитувальника «Визначення типу центрації– спрямованості педагогічної діяльності», що дозволяє діагностувати педагогічні центрації по А. Орлову, і методики діагностики орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми В. Маралова.

Емоційний компонент відслідковувався шляхом спостереження за емоційними реакціями студентів в процесі взаємодії з дітьми, а також за допомогою методики діагностики рівня емпативних здібностей В. Бойко, спрямованої на виявлення каналів емпатії: раціонального, емоційного, інтуїтивного, установок, що сприяють емпатії, здатності до емпатії, ідентифікації в емпатії.

Рівень сформованості операціонально-діяльнісного компонента вивчався за допомогою спостереження за діяльністю студентів у період педагогічної практики за допомогою методики Р. Овчарової, спрямованої на вивчення професійних позицій, ставлення педагогів до дітей, стилю спілкування.

Для оцінки достовірності відмінностей щодо ряду ознак між вибірками використовувалися: U критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні, t-критерій Стьюдента.

На констатувальному етапі низький рівень розвитку когнітивного компонента був виявлений у 77% студентів. У 4% випробовуваних з емоційно позитивним ставленням і 19% майбутніх учителів з пізнавальним відношенням за цим критерієм вже на констатувальному етапі діагностувався середній рівень.

Важливим методом вивчення динаміки становлення ціннісного ставлення майбутніх педагогів до особистості учня в нашій роботі виступив метод особистісних конструктів

Дж. Келлі. На констатувальному етапі майбутні педагоги виявили слабке знання специфічних особливостей своїх майбутніх вихованців, бідність психологічного словника, вузьку спрямованість використовуваних особистісних оцінних шкал, неадекватні, загальні недиференційовані уявлення про особистість учня.

В цілому вивчення когнітивного аспекту ставлення майбутніх учителів до особистості учня показало, що знання студентів про дітей і процес їх розвитку на констатувальному етапі експерименту були досить поверхневими, уривчастими, несистематизованими, недостатньо узагальненими, спиралися на життєвий психолого-педагогічний досвід першокурсників, містили багато суперечливих відомостей, повсякденних стереотипів, були малооперативними.

Визначення типу центрації – спрямованості педагогічної діяльності у майбутніх учителів на констатувальному етапі експерименту показало, що у 8% опитаних переважала егоцентрична центрація, у 35% – конформна центрація, у 31% – центрація на інтересах (вимогах) адміністрації, у 15% – пізнавальна центрація (центрація на вимогах засобів і методів), у 12% – гуманістична центрація (центрація на інтересах дітей).

Використання непараметричного критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні (U-критерію) дозволило зробити висновок про те, що значущих відмінностей між домінуючими центраціями студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту не було.

Аналіз результатів методики діагностики орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми на констатувальному етапі експерименту дозволив зробити висновок про те, що у 31% студентів до проведення формуючої роботи була виражена орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель взаємодії з учнями, у 27% – помірною орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель, у 42% – помірною орієнтованість на особистісну модель взаємодії. Виражена орієнтованість на особистісну модель взаємодії з учнями на констатувальному етапі у студентів не було виявлено.

Аналіз результатів діагностики рівня емпативних здібностей майбутніх педагогів за методикою В. Бойко на констатувальному етапі експерименту дозволив зробити висновок про переважання середнього (62%) і низького (31%) рівня розвитку емпатії у студентів. Високий рівень діагностувався у 8% студентів з емоційно позитивним ставленням до дітей. При цьому у 50% студентів відзначалася орієнтація на емоційний канал емпатії при недостатньо розвинутих раціонального, інтуїтивного і інших каналів. Установки, що сприяють емпатії, та ідентифікація в емпатії чітко виявлялися у 35% респондентів.

Спостереження за проявами емоцій студентів в ході педагогічної практики на молодших курсах дозволило констатувати, що для частини студентів (42%) були характерні ситуативність виникнення окремих емоцій (як позитивних, так і негативних) у ході взаємодії з учнями, а також імпульсивність емоційного реагування аж до прагнення негайно змінити, виправити поведінку, особистість учня. Окремі майбутні педагоги (15%) в процесі взаємодії зі школярами виявляли такі якості, як нетерпимість, неприйняття дитини, що супроводжується негативним емоційним реагуванням. Нетерпиме ставлення до учня з боку вчителя найчастіше виникало тоді, коли дитина з тих чи інших причин не відповідав пропонованим вимогам. Для студентів даної групи було характерно неприйняття дітей, які подобаються менше за інших. У більшості студентів (58%) на практиці виявлялося виборче емоційне ставлення до дітей. На заняттях не всім школярам приділялася однакова увага. Вчителі-практиканти нерідко віддавали перевагу одним дітям і були неуважні до проблем інших.

Спостереження за діяльністю студентів молодших курсів в період педагогічної практики з метою вивчення сформованості операціонально-діяльнісного компонента дозволило зробити висновок про середній (у 19% випробовуваних) і низькому (у 81% майбутніх учителів) рівні сформованості другої та шостої груп педагогічних умінь (по методиці А. Маркової): умінь виявляти стан окремих психічних функцій учнів, проектувати і формувати у них відсутні рівні діяльності та особистості, будувати програму своєї праці з урахуванням можливих змін у

психічному розвитку учнів, застосовувати поєднання прийомів і форм навчання та виховання, найбільш оптимальних для рівня психічного розвитку конкретного школяра, здійснювати індивідуальний і диференційований підхід.

Ми вважаємо, що ціннісне ставлення майбутніх учителів до учнів – це центральна детермінанта, що задає рух процесу формування інших компонентів професійної свідомості як внутрішнього психічного плану діяльності педагога, воно істотно впливає на весь хід їх навчання, виховання, професійного розвитку. Саме завдяки ціннісному відношенню до вихованця педагог починає замислюватися про те, що ті чи інші засоби і методи виховання не підходять для конкретного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, обставин життя, можливостей, і починає нарощувати власні знання для кращого розуміння цього учня, для пошуку найбільш адекватних і ефективних засобів і способів взаємодії з ним, розвитку його суб'єктності і т.д. Поза ціннісного ставлення втрачається особистісна залученість і смислова визначеність студентів у навчанні, освоєння педагогічної діяльності здійснюється стихійно, спотворюється процес формування структур професійної свідомості, спрямованість особистості вчителя отримує іншу детермінацію. Педагогічна свідомість при цьому формується стихійно, її рівень залишається на порядок нижче рівня розвитку свідомості педагога-професіонала з розвинутою системою цінностей і ціннісних відносин.

Список використаних джерел

1. Васильєв І. Ідеологія професіоналізму: сучасна та на перспективу / І. Васильєв // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №3. – С. 57-62.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Изд.2-е, перераб. и дополн./ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 234 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Академический проект, Фонд «Мир». – 2008. – 336 с.
4. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – №2. – С.21–24.
5. Королева Т.П. Стимулирование профессионально-педагогической направленности студентов музпедфакультета в процессе индивидуальных занятий: Автореф. дис. к-та пед. наук: 13.00.08. – Мн., 1988. – 16 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
7. Парамзин В.П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы/ В.П. Парамзин. – Новосибирск : Кн. изд-во, 1987. – 153 с.
8. Пелех Ю. Моделювання структури формування ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як об'єкту його рефлексії (на прикладі реалізації операційно-дієвого компонента структури аксіологічної моделі) / Ю. Пелех. – Режим доступу http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_1/1pelehu.pdf
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.

In the article the motivational-sensitive direction of future elementary school teachers in the structure of their readiness for implementing a differentiated approach in teaching pupils of elementary school is described; the results of the study to identify the state of motivational-sensitive readiness of future primary school teachers are considered.

Key words: differential treatment, pupils of elementary school, motivational-sensitive readiness, direction, stating research phase.

УДК [373.2.091.33-027.22: 796]: 159. 9. 07

Саяпіна С. А. *

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ ІГРОВОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті представлено результати психолого-педагогічних досліджень щодо специфіки взаємодії і взаємовпливу двох основних видів діяльності (ігрової і трудової). Розглянуто аспекти цих видів діяльності: праця як джерело появи феномену гри; соціально-психологічні особливості спільної ігрової і трудової діяльності; гра як відображення знань про трудову діяльність дорослих; вплив гри на спілкування, пізнання, навчання.

Ключові слова: *гра, праця, розвивальне середовище, історична свідомість, метод «гра-праця».*

Сучасна ситуація докорінної перебудови й духовного розвитку нашого суспільства характеризується процесом гуманізації та демократизації, метою якого є встановлення більш гармонійних взаємин між людьми, пробудження індивідуальності і творчих здібностей, розкриття можливостей кожної людини.

У дошкільному дитинстві закладається потенціал для розвитку всієї психіки людини, її індивідуальних особливостей; устанавлюються первинні стосунки з провідними сферами буття, що відзначають численні вітчизняні та зарубіжні дослідники (Б.Ананьєв, К.Бюллер, Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонт'єв, Ж.Піаже, Д.Ельконін та ін.); у дошкільника з'являється потреба у спілкуванні з дорослими, як носіями досвіду попередніх поколінь. Отже, повноцінний розвиток кожної дитини, забезпечується регулюванням типу «дитина – дорослий», а в умовах суспільного дошкільного виховання відносинами «дитина – вихователь» (Ш.Амонашвілі, Л.Венгер, І.Лернер, А.Петровський та ін.).

Актуалізується проблема поліваріантності організації освітньо-виховної роботи в дошкільному закладі з урахуванням гуманістичних традицій вітчизняної педагогічної теорії.

У конвенції про права дитини (ЮНІСЕФ) зазначено: «Діти світу невинні, вразливі й залежні. Вони також допитливі, енергійні, сповнені надій. Їх час має бути часом радості, миру ігор, навчання і зростання. Їх майбутнє повинно ґрунтуватися на гармонії та співробітництві. Їхнє життя має ставати більш повнокровним із тим, як розширюються їх перспективи й набувається досвід». У зв'язку з цим, на найперше означено проблему створення ефективних умов для включення дитини в різні види діяльності, що вимагає реорганізації всієї системи освітньо-виховних закладів, починаючи з дитячого садка.

Аналіз цілої низки психолого-педагогічних досліджень дозволяє, так само, виділити пріоритетну значущість гуманізації системи дошкільного виховання. Це визначено самоцінністю періоду дошкільного дитинства, як етапу первинного дозрівання анатомо-фізіологічних і психологічних процесів, його активної самореалізації і соціалізації, «прилучення до світу культури й загальнолюдських цінностей, часу встановлення початкових відносин із провідними сферами буття – світом людей, світом предметів, світом природи і власним внутрішнім світом» [2].

Особливості реалізації дошкільниками свого вікового потенціалу – інтелектуального, фізичного, морально-етичного, як зазначали психологи (Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Д.Ельконін), пов'язані із забезпеченням задоволення провідних життєво важливих біологічних та соціальних потреб дитини в емоційному позитивному контакті з людьми, що її оточують; у пізнанні й інформаційному обміні; в активній діяльності, прагненні до активності й самостійності; у розвитку органіки (вітательні потреби).

* © Саяпіна С. А., 2012

Отже, виникає необхідність створення умов для всебічного розвитку особистості дитини-дошкільника на основі гуманізації педагогічного процесу в дитячому садку. Стан дошкільних закладів на сьогодні, за численними показниками, не відповідає виголошеному й закріпленому як принцип державної політики положенню про гуманістичний характер освіти, пріоритети людських цінностей, життя і здоров'я людини, вільний розвиток особистості.

Розвивальне середовище, як показали дослідження, є основою для конструювання особистісно-орієнтованої моделі взаємодії між людьми. У сучасних дослідженнях зазначено, що основні положення цієї моделі виявляють себе в наступних принципах побудови розвивального середовища в дошкільних установах: принцип дистанції, позиції під час взаємодії; принцип активності, самостійності, творчості; принцип стабільності – динамічності; принцип комплексування і гнучкого зонування; принцип емоціогенних середовища, індивідуального комфорту та емоційного благополуччя кожної дитини й дорослого; принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища; принцип відкритості – закритості; принцип обліку статевих та вікових відмінностей дітей [2].

У сучасних дослідженнях підкреслено, що у процесі розробки стратегії і тактики побудови житлового середовища, вони орієнтуються на виняткове значення у виховному процесі гри, що дозволяє дитині виявити власну активність, найбільш повно реалізувати себе [6]; створення реальних умов для відтворення дитиною дорослих форм діяльності [6]. При цьому, особливо наголошується, що дорослий навчає дитину побутовим операціям у процесі справжньої і результативної діяльності (від початку до її завершення у вигляді продукту) і під час спілкування найбільш природно розвиває і пізнавальні, й інтелектуальні, й емоційні, і вольові здібності дитини [6]. Спеціально сконструйоване і психологічно обґрунтоване середовище, є джерелом і фактором розвитку його діяльності. Довкілля не лише викликає, але і спрямовує діяльність дитини в певному напрямі. Особливе значення, при цьому, набувають такі види діяльності, як гра і праця.

Специфіка взаємодії і взаємовпливу двох основних видів діяльності – ігрової і трудової, є предметом численних сучасних психолого-педагогічних досліджень (Л.Артемюк, Ю.Азаров, Б.Ананьєв, А.Богущ, Н.Гавриш, О.Газман, Б.Жизневський, Р.Жуковський, Л.Ліфєров, Н.Михайленко, Л.Сайгушева, М.Стрекаловська, В.Тютюнник, А.Шатова та ін.) Разом із тим, близькість гри і праці зовсім не означає їх повної тотожності. Розглядаються різні аспекти цих двох видів діяльності: вплив гри на такі види діяльності, як спілкування, пізнання, навчання, праця (Б.Ананьєв); праця як джерело появи феномена гри (В.Азаров, Е.Добринська, О.Мазаєв, Г.Плєханов); соціально-психологічні особливості спільної ігрової і трудової діяльності (Б.Жизневський, Я.Коломинський, Н.Короткова, Н.Михайленко); гра як відображення знань про трудову діяльність дорослих (М.Стрекаловська); гра як орієнтовно-приспосувальний процес, а праця як життєво-приспосувальний процес (С.Моложавий). У сучасних дослідженнях також висловлено таке припущення: «Можна сподіватися, і доказом цьому слугує соціальна практика ..., що в майбутньому посиляться синтез гри і праці, особливо в досвіді дитинства. Вони не розчиняються один в одному. Окультурена, науково осмислена й цивілізована праця буде тяжіти до дозвілля, а гра залишиться його естетичним стимулом, компонентом радості й насолоди. Гра буде збагачуватися елементами праці й стане більш сильним джерелом натхнення і творчості» [6].

У педагогічних дослідженнях (В.Глотова, Н.Бойченко, Н.Корольова, С.Котлярова, Н.Мельнікова та ін.) розглянуто зв'язок між грою і працею в педагогічному процесі дитячого садка, ігри на теми праці використано як засіб закріплення в дітей знань про трудову діяльність дорослих, виховання інтересу до праці. У працях останніх років підкреслено, що встановлення взаємозв'язків між різними видами дитячої діяльності робить педагогічний процес дошкільного закладу більш ефективним.

Аналіз літератури визначив загальну лінію розвитку теоретичного положення про синтез ігрової і трудової діяльності дошкільників у дослідженнях, проведених під керівни-

цтвом В.Логінової. У працях Е.Герасимової, Г.Груба, М.Крулехт, Н.Крилової, Л.Мішаріної, С.Сударчикової доведено можливість освоєння дошкільниками системних знань про працю та їх вплив на розвиток різних видів дитячої діяльності, на формування особистісної сфери дитини. Розвивальний ефект системних знань визначає здатність дитини стати суб'єктом трудової діяльності (Е.Герасимова, М.Крулехт, Л.Мусатова), виявити свою активність, самостійність, творчу індивідуальність.

Як наголошено в дослідженні М.Стрекаловської, ігрове відтворення знань про центральну залежність праці у формі зв'язку перетворення предмета гри в сюжетний результат є центральним зв'язком гри в сюжетний результат, а перекодування на мову гри системи знань про працю дорослих забезпечить системний розвиток змісту й будови ігрової діяльності. У контексті нашого дослідження ці праці є продовженням «методу Тихеевої», розвитком ідеї про розвиваючий вплив ігрової і трудової діяльності в їхньому взаємозв'язку. Проте можливості синтезу гри і праці в сучасних дослідженнях дозволили виявити шляхи встановлення подальшого взаємозв'язку цих видів дитячої діяльності.

Отже, інтеграція ігрової і трудової дитячої діяльності забезпечує особистісний розвиток дошкільників і сприяє оптимізації цілісного педагогічного процесу в дитячому садку – однією з умов, що визначає можливість освоєння дошкільниками ігрової і трудової діяльності в їхньому взаємозв'язку є відповідна «педагогічна технологія», спосіб взаємодії дитини й педагога. Конструювання педагогічного процесу, спрямованого на розвиток дошкільника, як суб'єкта діяльності, вимагає практичного співробітництва спільної діяльності двох суб'єктів педагогічного процесу. Ця проблема розвивається в численних сучасних дослідженнях. Необхідно зазначити, що в них розглянуто різні способи проектування варіантів взаємодії педагога й дітей, розкрито сутнісні характеристики цього поняття, визначено різні стилі педагогічної взаємодії (Н.Аникеева, І.Зязюн, В.Кан-Калік, А.Журавльов, Н.Родіонова, К.Радіна, Г.Щукина, З.Васильєва, В.Шепелев, Ю.Гільбух та ін.).

Особливо цікаво для нашого дослідження є праця А.Журавльова, де співпрацю розглянуто як «вищий рівень узгодженості позицій у діяльності, організація суб'єктно-суб'єктних відносин у спільній діяльності». Як основні ознаки співробітництва виділені:

- цілеспрямованість (прагнення до спільної мети);
- мотивованість (активне й зацікавлене ставлення до спільної діяльності);
- структурованість (чіткий розподіл функцій, прав, обов'язків, відповідальності);
- цілісність (взаємопов'язаність учасників діяльності);
- узгодженість (узгодження дій учасників діяльності, низький рівень конфліктності);
- організованість (планованість діяльності, здатність до управління та самоврядування);
- результативність (здатність досягати результатів) [6].

Як зазначено в численних дослідженнях, розвинута історична свідомість передбачає закріплення позитивного історичного досвіду в потребах, інтересах і цінностях молодих людей, перетворює його в повсякденні норми поведінки, у критерії моральної самооцінки. Аналіз праць, присвячених проблемі формування історичної свідомості (М.Барг, Л.Ванюшкіна, Р.Вендровська, А.Капто, І.Лернер, А.Кінкулькін, Б.Кедров, Л.Федорова, В.Чупров, Р.Яновський та ін.) дозволив дійти висновку про те, що вона має бути частиною загальної педагогічної свідомості, необхідною умовою формування творчого ставлення до своєї діяльності.

Розвиток історичної свідомості здійснюється через його проектування на сучасність, що забезпечує усвідомлення історичного досвіду та можливість його використання для визначення основних особливостей і тенденцій сучасного рівня розвитку науки. Як зазначила Л.Федорова, саме вільний розвиток історичної свідомості та самосвідомості є передумовою для відродження вітчизняних гуманістичних традицій. На наш погляд, це припущення можна спроектувати й використовувати в процесі реконструкції «методу гри-праці» Є.Тихеевої в сучасних умовах. Р.Яновський вказав на те, що «глибокий історизм повинен стати невід'ємним атрибутом кваліфікації в будь-якій галузі науки, стилем нового мислення» [5], що безсумнівно

можна віднести й до педагогічної діяльності. Для успішного формування основ історичної свідомості слід враховувати складові її компоненти:

- знання про минуле, які слугують фундаментом установки на пізнання сучасності, на визначення перспектив розвитку;
- оволодіння методом історичного аналізу соціальних явищ;
- певне світоглядне емоційно-цілісне ставлення до історичних фактів, подій, явищ і до власного процесу їх пізнання.

Не можна не погодитися з думкою А.Кінкулькіна, який виділив основні риси історичної свідомості в сучасних умовах:

- достовірність отриманих знань, що сприяє збагаченню розуміння реалей сучасного світу;
- підвищення уваги до морального орієнтиру у процесі аналізу історичних явищ з урахуванням конкретної історичної обстановки;
- спрямованість на подолання догматизму, на творче застосування теорії – більш певна й історично-конкретна оцінка подій і періодів минулого, глибоке осмислення витоків і тенденцій історичного розвитку;
- рішуча переоцінка застарілих теоретичних уявлень.

Умовою розвитку «методу гри-праці», на наш погляд, може бути готовність педагога до спільного співробітництва з вихованцями яка, згідно з сучасними дослідженнями, визначається рівнем культури міжсуб'єктної взаємодії, що включає три основні компоненти:

- розбиратися в людях, правильно оцінювати їх можливості;
- адекватно емоційно відгукуватися на їх стан і поведінку;
- вибирати щодо людини такий спосіб звертання, який не розходиться з вимогами моралі, у той же час найкраще відповідає їх індивідуальним особливостям (О.Бодальов). Цілеспрямована підготовка вихователів до рівноправної педагогічної співпраці повинна здійснюватися з урахуванням наявних методик, може поступово відпрацьовуватися в різних ситуаціях взаємодії (Н.Аникеева, В.Кан-Калік, Л.Петровська, В.Петрусінський, Б.Паригін). Найбільш продуктивний шлях – організація ігрових тренінгів, участь в імітаційному моделюванні, включення в діалогічне спілкування.

У той же час, як зазначили дослідники (Н.Аникеева, В.Дьяченко, А.Журавльова), «найскладніше – проектування власної педагогічної поведінки, формування власного демократичного стилю спілкування, розвиток здатності до співпраці, тобто переклад раціональних механізмів проектів педагогічної взаємодії в суб'єктивну сферу особистості кожного педагога» [3]. Тому виникає питання про те, як розвинути в педагогах здатність до діалогічного мислення і спілкування.

У сучасних дослідженнях (Н.Аникеева, В.Біблер, Є.Заїр-Бек, А.Добрович, В.Кан-Калік, В.Ляуціс та ін.) запропоновано під час створення умов для внутрішнього й зовнішнього діалогу проектувати ситуаційні завдання такого характеру: вибір рішення з альтернатив; дозвіл проблемних ситуацій; пошук суджень на певний факт або явище; розв'язання задач невизначеного характеру (що не мають однозначного розв'язання); питальний образ спілкування; обмін думками, ідеями, позиціями; дискусії; поліфункціональний аналіз ідей і гіпотез; творчі майстерні.

Отже, аналіз психолого-педагогічних праць щодо специфіки взаємодії і взаємовпливу двох основних видів діяльності (ігрової і трудової) дітей дошкільного віку дозволяє зробити висновки, що, по-перше, розвивальне середовище є основою для конструювання особистісно-орієнтованої моделі взаємодії, по-друге, близькість гри і праці не означає їх тотожності, по-третє, аспекти цих видів діяльності (праця як джерело появи феномену гри; соціально-психологічні особливості спільної ігрової і трудової діяльності; гра як відображення знань про трудову діяльність дорослих; вплив гри на спілкування, пізнання, навчання) виступають предметами дослідження.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Развитие теории та практики дитячої гри. Сторінки історії /Л.В.Артемова // Дошкільне виховання, 2001. – № 7.
2. Базовий компонент дошкільної освіти /Науковий керівник: А.М.Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низьковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шивчук А.С., Якименко Л.Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Богуш А.М. Моє довкілля. /А.М.Богуш. – К.: Шкільний світ, 2006. – 34 с.
4. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка /А.В.Запорожец /Психология и педагогика игры дошкольника /Под. ред. А.В.Запорожца и А.П.Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 117 с.
5. Луцан Н.І. «Людина і світ» в інноваційних педагогічних технологіях. Навчальний посібник. /Н.І.Луцан. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – С. 101-106.
6. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник /За ред. Г.С.Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.

The paper presents the results of psychological and educational research on the specifics of interaction and mutual influence of two major activities (gaming and work). The aspects of these activities: labor as the source of the emergence of the phenomenon of play, socio-psychological characteristics common gaming and work and the game as a reflection of knowledge about career adults, the impact of games on communication, cognition and learning.

Key words: *game, work, developing environment, historical consciousness, the method of «game-work».*

УДК 37.013(075.2)

Собчинская С. А., Александрова А. М.*

ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Чтение является деятельностью, формирующей и развивающей личность, инструментом получения образования и распространения культуры, средством воспитания и интеллектуального развития общества.

Ключевые слова: *чтение, социокультурный феномен, модели детского чтения.*

Одна из актуальных проблем современного российского общества состоит в том, что современные дети мало читают, отдавая предпочтение не книге, а другим видам досуговой деятельности. В последние годы констатируется факт снижения уровня грамотности подрастающего поколения.

Чтение и «читательская» грамотность (или читательская культура личности), сегодня высоко ценятся и осознаются мировым сообществом: 2003-2012 годы объявлены ООН десятилетием грамотности.

В России статус чтения, его роль, отношение к нему в настоящее время сильно меняется. Идет процесс падения уровня читательской культуры во многих социальных группах детей и подростков. Что же делать педагогу в этой ситуации? Как помочь ребёнку развить его индивидуальные особенности? Как адаптировать его в сложном мире сверстников и взрослых? Как пойдёт процесс добывания знаний? Это, согласитесь, не риторические вопросы. Процесс развития ребёнка пойдёт по нормальному пути, в пользу становления личности только тогда, когда процесс обучения в школе будет выстроен целостно, без перегибов. К этому добавим,

* © Собчинская С. А., Александрова А. М., 2012

что без литературы, без чтения невозможно полноценное развитие личности ребёнка, так как они не только развивают воображение, но и способствуют нравственному и духовному становлению человека.

Психологические идеи Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, В.В.Репкина и др. оказали самое сильное влияние на выбор средств, методов работы в процессе детского чтения. Мысли и суждения ведущих литературоведов, лингвистов, теоретиков, философов (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Г.-Г.Гадамер, М.М.Гиргиман, Ю.М.Лотман, Д.С.Лихачёв и др.) подтолкнули нас к представлению нового взгляда на проблемы детского чтения.

Тема детского чтения на современном этапе наиболее глубоко изучается социологами и психологами Российской государственной детской библиотеки Чудиновой В.П., Голубевой Е.И., Малаховой Н.Г., Сметанниковой Н.Н. и др.

Все вышеназванные авторы в своих работах делали акцент на социально-психологических, педагогических, культурологических особенностях изучения детского чтения, но лишь частично представлены социологические подходы к исследованию данного процесса.

Рубеж веков стал для читающего подрастающего поколения в значительной степени переломным периодом. Согласно данным исследований В.П. Чудиновой, Е.И. Голубевой, Н.Н. Сметанниковой сегодня происходит становление новой «модели детского чтения» как комплекса характеристик чтения. В России, с точки зрения авторов, чтение детей и подростков во многом сходно с чтением их сверстников в странах Запада в 80-90 гг. XX века [2, 69].

Тогда же во многих развитых странах (Франции, Германии, США, Канады и других) была осознана важность поддержки чтения на национальном уровне, и особое внимание было уделено организации национальной политики поддержки чтения детей и юношества.

Сегодня большие усилия в поддержку чтения, и особенно, чтения детей, направляет Германия. Швеция озабочена качеством издаваемой детской литературы, ее художественными достоинствами. Колумбия создала национальную программу поддержки чтения, где главное место уделяется чтению детей и подростков. Поражает забота о чтении нации в странах с развитой экономикой (например, США).

Мы находимся в ситуации кардинального изменения отношения к чтению в России, и особенно значительно меняется само чтение детей и юношества. Актуальна необходимость посмотреть на чтение в широком социальном контексте, то есть «глобально», увидеть чтение целостно – как особый социокультурный феномен, посмотреть на его роль в жизни общества и различных социальных групп. Применительно к детскому чтению это означает, что чтение – это не только задача педагогов по обучению детей элементарным навыкам чтения, это не только задача родителей заинтересовать ребенка какими-то художественными произведениями, это не только задача библиотекарей показать лучшие книги, дело обстоит гораздо сложнее. Чтение детей – это ключ к жизни в информационном обществе.

Приведенные аргументы предопределили актуальность избранной темы, обусловили формулировку цели и предмета исследования – детское чтение как социокультурный феномен.

В качестве теоретико-методологической базы исследования выступают положения классической и современной социологии, позволяющие рассмотреть сущность, содержание и организацию детского чтения, как фактора ранней социализации младших школьников.

Социологи детского чтения отмечают общую тенденцию его снижения. Так, дети 10-12 лет читают плохо, поэтому читают мало. Они с трудом справляются с обязательным списком по литературе, а чаще не читают и этих обязательных книг. Вторую группу составляют средне читающие дети. Они чаще читают некачественную литературу, издаваемую

массовыми тиражами, или дешевые журналы, поэтому у них не наблюдается читательского роста. Третья группа – читающие дети, пользователи библиотек тоже читают все меньше (особенно в малых городах и селах), так как фонды детских библиотек крайне бедны. Понятно, что все перечисленные проблемы должны решаться специалистами разных областей [1, 28].

Чтение как социокультурное явление сегодня можно рассматривать как целостную иерархическую структуру, состоящую из комплексов взаимосвязанных элементов. Сложность этой системы обуславливается целым рядом факторов: политических, социальных, культурных, этнических. Они косвенно или непосредственно влияют на чтение. Существенное влияние на развитие подрастающего поколения оказывают школа, семья, социальное окружение, внешкольные учреждения, общественные организации.

На наш взгляд, особую ценность представляет сегодня гарантированная многоуровневая поддержка и стимулирование именно детского чтения, поскольку дети являются носителями и непосредственными ретрансляторами знаний и накопленного социального опыта современной цивилизации, оплотом и генофондом каждой самобытной нации.

Поддержка и стимулирование государственными и общественными институтами чтения как социально значимого феномена становится сегодня одним из приоритетных направлений культурной политики государств. Как отмечают большинство специалистов, чтение одно из средств формирования общественного сознания и мировоззрения, отражает социальное и духовное состояние общества.

Значительное место в становлении ребенка как читателя играет семья, где подрастающее поколение получает свой первый социальный опыт. Роль семьи в формировании устойчивой потребности в чтении, интереса к книге важна не только в первые годы жизни ребенка, но и в дальнейшем, когда у него появляются навыки самостоятельного чтения, отбора и использования литературы с конкретными целями. Важный момент – чтение вслух, обсуждение прочитанного, совместные игры и посещение библиотеки вместе со взрослыми.

«Чтение, безотносительно к тому, происходит оно в виде пропитывания книги или текста с экрана компьютера, – это первооснова для развития личности» [3, 123-126].

Чудинова В.П. выделила факторы, особенно сильно влияющие на детское чтение:

- школьное образование, в том числе обучение «читательской грамотности»;
- наличие развитой «книжной среды», в том числе библиотек с хорошими фондами;
- существование подготовленных руководителей детского чтения – учителей, воспитателей, библиотекарей;
- развитость других каналов коммуникации и способов проведения досуга;
- визуальная культура;
- и в ближайшей перспективе Интернет [3, 34].

Далеко не случайны опасения о «нечтении детей». Имеют под собой основу и мнения о «кризисе детского чтения». В начале текущего столетия дети, действительно, читают не то и не так, как предыдущие поколения. Наши дети, безусловно, читают, но наблюдается коренное изменение читательских привычек юных читателей. Меняются практически все характеристики детского чтения: статус чтения, его длительность, характер, способ работы с печатным текстом, репертуар чтения, мотивы и стимулы чтения и другое. Меняются и источники получения печатной продукции.

Процесс социализации личности в сложившейся ситуации становится особенно сложным. Наряду с семьей и школой все большую роль играют «электронные воспитатели». Электронная культура воздействует на чтение детей – меняется восприятие печатного текста и информации, оно становится более поверхностным и фрагментарным; меняется мотивация чтения, репертуар; предпочтение отдается печатной продукции с широко представленным видеорядом; углубляется процесс упрощения и огрубления речи.

Чтение – это базовый компонент воспитания, обучения, образования и развития культуры. В связи с этим следует по-новому осмыслить тот культурный багаж, который имеет наша классическая и современная литература. Ведь нет конца и края тому чувственно-эмоциональному потоку, который рождается от общения с любой книгой, с любым произведением.

Что же выбрать для нашего начинающего осваивать законы бытия ребёнка из этого огромного книжного потока? Как преподнести ему слово во всём его разнообразии, смысловой и интонационной насыщенности, чтобы у ребёнка возникло желание читать, читать всегда?

Эти вопросы сложны и в то же время интересны. Ведь каждый учитель имеет своё личное видение проблем, которые представляет наша литература. Многопроблемность и полифоничность образов, созданных авторами произведений, дают право каждому из них представить мир литературы таким, каким его видит он (учитель). В то же время каждый учитель всегда вносит что-то своё, личное, индивидуальное в тот материал, который становится содержанием диалога с детьми.

Чтение является деятельностью, формирующей и развивающей личность, инструментом получения образования и распространения культуры, средством воспитания и интеллектуального развития общества, свидетельством сформированности коммуникативной и профессиональной компетенции специалиста, инструментом достижения успеха человека в жизни и показателем конкурентоспособности страны.

Чтение – междисциплинарное явление. Действительно, знакомясь с разными текстами, ученик старается понимать их, чувствовать тот мир, который изображается автором. Поэтому важно не разрушить живое непосредственное читательское восприятие ребёнка, а помочь ему фантазировать, осмыслить произведение, перевести его на новый уровень сознательного открытия его понимания, смысла.

Школьная практика показывает, что младшие школьники могут одинаково эмоционально воспринять произведение, но понимают его смысл совершенно по-разному. Именно это и является наиболее ценным. Ведь атмосфера урока литературного чтения должна способствовать свободному самовыражению, изложению разных точек зрения, формирования позиции читателя.

Скоординированные усилия заинтересованных социальных институтов, нормативно-законодательная поддержка детского чтения, функционирование общегосударственных, локальных и местных программ развития детского чтения станут залогом для формирования качественно новой политики в области защиты института детства.

Список используемой литературы

1. Матвеева Е.И. Обучение литературному чтению в начальной школе : Пособие для учителя. – 4-е изд. / Е.И.Матвеева. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2008. – 104 с.
2. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н.Н.Сметанникова. - Изд-во : Школьная библиотека. – 2005. – 61 с.
3. Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н. Недетские проблемы детского чтения / В.П.Чудинова, Е.И.Голубева, Н.Н.Сметанникова. - М. - 2004. – 69 с.
4. Чудинова В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды / В.П.Чудинова // Дети и культура / Отв. ред. Б.Ю. Сорочкин. - М.: КомКнига. -2007. – 133 с.
5. Светловская Н.Н. Детская книга пришла в школу / Н.Н.Светловская // Начальная школа. – 2009. - № 1, 2, 5.

Reading is the activity which forms and develops an individuality. It is a tool for getting knowledge and spreading of culture as well as a device of upbringing and intellectual development of society.

Key words: reading, social and cultural phenomenon, models of child reading.

УДК 378.016:[373.2.015.31:502]

Тарасенко Г.С.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРІОРИТЕТНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

Стаття розкриває методологічний аспект проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Акцентовано роль аксіологічного підходу до освітньої роботи з майбутніми вихователями ДНЗ. Обґрунтована роль екологічних та естетичних цінностей у системі виховних пріоритетів, які належить реалізовувати педагогам у роботі з дошкільниками.

Ключові слова: цінності, виховання, пріоритетні виховні цінності, вихователь, дошкільники, ціннісне ставлення до природи.

Проблему цінності можна тлумачити як фундаментальну методологічну проблему гуманітарних наук, педагогіки в тому числі. Формування особистості вихователя як суб'єкта культури, по суті, починається з моменту фіксації ним проблеми цінності. Зокрема, категорія цінності є необхідною передумовою розуміння педагогом сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворюється на фактор осмислення педагогічної стратегії в межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів ставлення до природи. Саме воно здатне перетворитись на могутнє підґрунтя аксіологічного потенціалу вихователя. Без розуміння природи як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої потреби набувають буденно-утилітарного характеру. Та й педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується. Це обумовлює нагальну необхідність професійної освіти визначити пріоритетні аксіологічні орієнтири фахової підготовки майбутніх педагогів.

Аксіологічні проблеми розвитку сучасної освіти, у тому числі й професійної, активно досліджуються у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях. Оновлений підхід до виховання виокремлюється з низки вагомих розробок філософсько-освітньої парадигми (Б.Гершунський, Е.Гусинський, А.Джуринський, І.Зязюн, П.Ігнатенко, В.Краєвський, В.Кремень, В.Огнев'юк, С.Сисоева, В.Трухачев, А.Тягло, С.Клепка, В.Корженко, В.Лутай, М.Романенко, В.Шадриков, П.Щедровицький та ін.). Предметом окремої уваги стали механізми зміни ціннісних парадигм та модернізації архаїчних догм й установок у контексті сучасних вітчизняних та зарубіжних моделей виховання (Л.Ваховський, І.Гавриленко, О.Іонова та ін.). Значно активізувався концептуальний пошук у царині виховання (І.Бех, А.Богуш, А.Бойко, Є.Бондаревська, О.Вишневський, С.Гончаренко, О.Кононко, В.Моляко, О.Савченко, О.Сухомлинська, М.Таланчук, Г.Троцько, Н.Щуркова та ін.). Вельми перспективними у розробці ціннісної філософії виховання є ідеї дослідників соціальної поведінки людини (П.Бурдье, Г.Зіммель, Л.Кольберг, М.Мід, Т.Парсонс, Б.Скіннер та ін.). Значний внесок в осмислення нових аксіологічних підходів до виховання належить філософським дослідженням культури (В.Бескіна, В.Біблер, В.Давидов, В.Зінченко, Е.Ільєнков, М.Каган, В.Кудін та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження концептуалізували природний компонент освітнього середовища як максимально наближений до психофізіологічних особливостей розвитку дитини, який слід використовувати у процесі формування її ціннісних орієнтацій (О.Барліт, В. Вілюнас, С.Дерябо, М. Дробноход, І. Зверев, А. Захлебний, С. Іващенко, О. Лазєбна, С.Михайлюк, Л. Печко, В.Ясвін та ін.) Не надто чисельні дослідження (С.Жупанин, В.Ільченко, О.Кононко, Т.Мантула, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Пустовіт, Т.Пушкарьова та ін.) піднімають проблему формування екологічного мислення дітей саме на основі ціннісного підходу до пізнання природи. У той же час залишаються маловивченими механізми підготовки майбутніх педагогів до реалізації пріоритетних цінностей у вихованні дітей засобами природи.

* © Тарасенко Г.С., 2012

Метою статті є презентація методологічного аспекту проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в контексті домінування аксіологічного підходу до освітньої роботи з майбутніми вихователями ДНЗ, зокрема обґрунтування ролі екологічних та естетичних цінностей у системі виховних пріоритетів, які належить реалізовувати педагогам у роботі з дошкільниками.

Ми виходимо з того, що поза проблемою цінностей вивчати педагогічний процес на сучасному рівні абсолютно не можливо. Цінності і ціннісні орієнтації, на думку Е.Фромма, дозволяють знайти сенс життя і тому суспільство у всі часи має потребу в системі ціннісних орієнтацій [9, с 359].

Цінність завжди тлумачать багатозначно: по-перше, як предмет, що здатний задовольнити ту чи іншу потребу людини; по-друге, як ідеал, до якого прагне людство; по-третє, як норму, якої необхідно дотримуватися; по-четверте, як значущість чого-небудь для особистості або соціальної групи; врешті як культурний код, систему ідентифікації особистості з національною культурою тощо.

Виховні цінності є провідними аксіологічними орієнтирами взаємодії вихователя і вихованців у контексті “педагогічного людинотворення”. Серед детермінант виховних цінностей, як правило, визначають: політичну, соціально-економічну, релігійну, національно-культурну, філософсько-екзистенційну, педагогічно-технологічну та ін. [3; 5].

Перед сучасною українською педагогікою, як і перед світовою спільнотою, постало важливе завдання – визначити систему пріоритетів виховання, виходячи із загальнолюдських фундаментальних цінностей. Зокрема, німецькі дослідники пропонують поділ таких цінностей на проблемні блоки, наприклад: виховання толерантного ставлення до інших людей, рас, релігій, ідеалів виховання; виховання персональних етично високих якостей; виховання навичок співіснування з людьми — представниками іншої раси, мови, релігії, етносу; виховання співчуття і готовності допомогти іншим людям; виховання в ім'я миру (В.Міттер). Американська педагогіка програму виховання пропонує базувати на біблейських цінностях і принципах. В Японії Закон про освіту серед головних цілей шкільного виховання виокремлює такі: виховання у дусі співпраці, взаєморозуміння і незалежності; розвиток розуміння традиційного і сучасного, готовності до міжнародної співпраці; формування навичок повсякденного життя; зміцнення духу і тіла як основи щасливого, гармонійного особистого життя [4].

Таким чином виховні пріоритети виростають з пріоритетності загальнолюдських гуманістичних ідеалів. Пріоритетні виховні цінності є безальтернативними позитивно спрямованими аксіологічними орієнтирами виховного впливу на особистість у контексті культурно-ментальних особливостей суспільства. Неабиякого значення набувають національні, релігійні й педагогічні детермінанти. Виховні цінності визначають ціннісні відносини особистості в системах “людина – природа”, “людина – суспільство”, “людина – людина” та ін. Отже, сутність освіти й виховання складає набуття індивідом багатовимірної особистісної ідентичності у складній системі природних і соціальних зв'язків.

Незаперечною вважаємо думку О.Вишневського про те, що з гармонійності виховання випливає й гармонійне ставлення до природи [2, с. 453]. Правильне ціннісне ставлення молодих поколінь до довкілля є результатом системних зусиль педагогів (вихователів, учителів), а також родини у гармонізації стосунків дитини з навколишнім світом. Гармонія педагогічних впливів (В.Сухомлинський) народжує відповідну гармонію в стосунковій сфері, в тому числі у ставленні вихованців до природи. Саме гуманістичні цінності здатні сформувані в дитячій свідомості своєрідну “екологічну домінанту” (О.Вишневський), яка регламентуватиме її поведінку в природі.

Педагогу слід розуміти, що екологічні цінності тісно пов'язані з екологічними нормами. Найчастіше вони навіть ототожнюються. Але норма є раціональним і формалізованим, часто суто зовнішнім регулятором поведінки вихованців у природі. Діти мусять підкорятися такій нормі, навіть не розуміючи її смислу, доцільності, відповідності власним інтересам. Цінність, навпаки, – це внутрішній, емоційно сприйнятий і засвоєний особистістю орієнтир поведінки

[6, с.110]. Тому ознайомлення дітей з екологічними нормами потрібно обов'язково гармонійно поєднувати з розумінням екологічних цінностей.

Особливого (домінантного) значення у виховному процесі набуває ставлення вихователя до природи. Тому аксіологічні доміанти освітнього процесу у ВНЗ [8] повинні спиратися на специфіку екологічно цінних орієнтацій, на їх особливу універсальність: вони охоплюють властивості природи не лише з точки зору практичної, утилітарної цінності, але й пізнавальної, естетичної, моральної та ін. Саме такі орієнтації на взаємодію з природою утворюють повноцінний аксіологічний потенціал в структурі професійної культури майбутнього педагога.

Ціннісна свідомість вихователя ДНЗ повинна стати об'єктом вдумливої корекції в процесі фахової підготовки, оскільки саме педагог є потенційним носієм і провідником екологічно виправданого ставлення до природи. Великого значення тут набуває свідоме визначення майбутнім фахівцем власних доміантних орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин з природою, або ж на еkleктичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати екологічно здорові установки діяльності.

Ми виходимо з того, що ціннісні орієнтації в структурі професійної культури педагога визначають не лише внутрішню основу його ставлення до природи як до матеріальної і духовної цінності, але й утворюють вищі диспозиції його особистості, які обумовлюють певну „концепцію” життя і „стратегічний план” професійної діяльності. Виконуючи функцію внутрішньої координації, ціннісні орієнтації спрямовують зміст усіх психічних процесів, активізують емоційно-вольову сферу вихователя, впливають на стиль педагогічного мислення [1, с. 9]. Крім того, вони виконують функції соціалізації, самовизначення, пошукову, інструментальну, мотивотворчу та ін. Така поліфункціональність зумовлює значення ціннісних орієнтацій як ядра суб'єктивної мотивації професійної поведінки педагога. Активно впливаючи на сферу почуттів та перебіг мотиваційних процесів, ціннісні орієнтації обумовлюють результат інтеріоризації певних соціально схвалених аксіологічних підходів до природи, що визначає загальну соціальну спрямованість особистості вихователя, детермінує акти професійної поведінки, надаючи для цього опорні критерії вибору форм і методів педагогічного впливу на ціннісну свідомість вихованців.

Особливого значення в процесі формування ціннісної свідомості педагога набуває його ціннісно-орієнтаційна діяльність, у результаті якої, на думку філософів, народжуються своєрідні зв'язки і відношення між об'єктом і суб'єктом, виникає не суто об'єктивна, а об'єктивно-суб'єктивна інформація, тобто інформація про цінність, а не про сутність (М.Каган). Саме в процесі такої діяльності педагог усвідомлює поліфункціональну цінність природи – і це стає підґрунтям екологічно цінних і професійно значущих орієнтацій. Наділяючи той чи інший об'єкт природи статусом цінності, суттєвої у своїй неповторності, вихователь суб'єктивує цей об'єкт, визнаючи за ним право на самоцінне існування. Це зумовлює народження екологічно цінних орієнтацій, адже об'єктом орієнтації особистості завжди стають лише ті цінності, які суб'єктивуються в процесі засвоєння.

Вихователь у роботі з дітьми не повинен забувати про те, що основним об'єктом і предметом екологічного виховання має стати суб'єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи в свідомості вихованця, що відбувається в системі його ціннісних орієнтацій. Адже педагогічна діяльність набуває специфічно культурного смислу, стає фактором культури лише у зв'язку з визначенням тих цінностей, заради яких вона здійснюється. Отже, цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості педагога. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню педагога притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислову квінтесенцію „вищого” знання про природу і про свій людський та професійний обов'язок перед нею.

Зупинимось на пріоритетних ціннісних підходах до природи, що мають для вихователя професійно-стратегічне значення.

Серйозною перешкодою для загальної екологізації мислення педагога є, на наш погляд, панування у суспільстві утилітарної психології, яка врешті-решт і визначає ціннісні параметри ставлення до природи. Це обумовлює неправильне розуміння її *вітальної* (*vita – життя*) цінності. Вітальна значущість природи у більшості випадків тлумачиться не як фундаментальна цінність, а як сукупність утилітарно спрямованих суб'єктивних значень. Ми вважаємо неприпустимим отождошення цінності як соціального феномена і корисності як феномена біологічного, хоч одне й друге позначається суспільним поняттям “значущості”. Вітальну цінність природи не варто спрощувати до цінності утилітарної, оскільки вона ємко включає і власне забезпечується цінностями моральними та естетичними. Надзвичайно плідною видається нам американська традиція (Декларація “Америка 2000 — стратегія освіти”) виховання в дітях благоговіння перед життям в усіх його формах і виявах (відповідно до етичного імперативу А.Швейцера).

Вітальна цінність природи сама по собі, як показує суспільна практика, не може стати єдиною основою екологічного мислення педагога. Без опори на духовні цінності будь-яка життєва значущість об'єктів і явищ навколишнього світу не є гарантом їх „недоторканості” в межах байдужо-цінічного ставлення споживача. Домішок утилітарної, суто практичної заінтересованості може бути присутнім у багатьох формах пізнання природи. Але домінування утилітарних цінностей навіть наукове знання про природу перетворює на бездуховне. Така наукова істина призводить до загибелі живого, стає причиною екологічного лиха.

Педагогу, який ознайомлює дітей з природою, потрібно зрозуміти, що будь-яке знання про природу повинно мати ціннісну основу, органічно поєднувати об'єктивно-наукове і суб'єктивно-ціннісне. Поза духовним осягненням цінності пізнання природи підкорюється однозначному детермінізму і вбачає в ній лише матеріал для реалізації людських потреб. Піднісши себе як людину на найвищий щабель в ієрархії суспільних цінностей, вихователь відразу ж викривляє перспективу власного погляду на природу і, як результат, підсвідомо заперечує її самоцінність і суб'єктивність. Такий ціннісний перекис значно віддаляє його від природи і, відповідно, деформує професійні орієнтири.

Отже, з метою гармонізації мислення педагога варто вчасно коригувати його ціннісне ставлення до природи, максимально орієнтуючись на ідеальні детермінанти суспільної практики щодо вирішення екологічних проблем. В складній ієрархії цінностей і виховних пріоритетів належне місце повинна посісти *естетична* цінність природи, що, як у дзеркалі, відбивається у духовних цінностях суспільства. Важливо донести до свідомості вихователя істину про те, що естетичний потенціал природи спроможний концентровано виявити її самоцінність. Педагога конче потрібно ознайомити з філософським пошуком естетично значущих властивостей природи, які зумовлюють її гармонічність і красу. На нашу думку, найбільш гідними уваги майбутніх педагогів є спроби структурування природної краси в контексті комплексу матеріальних ознак (не йдеться про конкретні матеріально-речовинні особливості об'єкта, зумовлені певними фізичними, хімічними, біологічними та іншими можливостями). Краса природи обумовлена своєрідними зв'язками і відношеннями всіх фізичних, хімічних та біологічних якостей, які утворюють сукупність інформативно насичених ознак. Філософи, аналізуючи естетичні властивості природи, виділяють такі структурні компоненти її краси, як розмаїтість форм, звуків, запахів; світло й колір; пропорцію, симетрію, ритм (Г.Апресян); барвисті якості й закономірності пластичних форм (Б.Благодир); ритм і аритмію, гармонічність і дисгармонію (М.Киященко, М.Лейзеров); розмірність, єдність різноманіття, цілісність, доцільність (Л.Солодовніченко); характерну текстуру поверхні (Дж.Гібсон) тощо. Деякі дослідники пропонують оцінювати такі вияви естетичного у фізичних явищах природи, як краса декоративна (зовнішньочуттєві ознаки), конструктивна (вияв цілісності і доцільності/динамічна) наслідок ритмічності, впорядкованості і рівноваги (О.Забаро-Прасолова). Вчені завжди ретельно досліджували ознаки природної досконалості: світло й колір (М.Міннарт),

красу форм (Е.Геккель), естетику пропорцій (М.Гіка), доцільність симетрії (І.Шафрановський), виразність ритмічності, циклічності і вічного руху в природі (М. Дубінін) та ін.

Всі ці ознаки краси природних об'єктів і явищ часто вважають формальними, але така оцінка, на наш погляд, є несправедливою. Ці так звані „формальні” ознаки змістовно інформують про зв'язки в природі, про характерні особливості існування та розвитку природних об'єктів. Якщо виходити саме з цього, то така „формальність” якнайкраще доводить факт існування об'єктивних основ краси природи, стверджує її естетичну цінність, обумовлює естетичні аспекти екологічного сприйняття світу. Так звані „формальні” ознаки є свідомством надзвичайної експресії форм вияву природної краси. Але ж форма чуттєво доводить до нашої свідомості сутність предмета і, завдяки образності естетичного сприйняття набуває ніби самостійного значення (Д.Кучерук). З огляду на це, певна формальність компонентів краси природи навіть допомагає досягнути глибинну сутність життєвих процесів. Отже, одним з підходів до естетичного оцінювання вихователями природи по праву можуть стати структурні ознаки її краси [7].

Корекція ціннісного ставлення педагога до природи можлива лише за умов поступового збагачення його аксіологічного потенціалу екологічно значущими ціннісними орієнтирами. Сучасні психолого-педагогічні дослідження вказують шлях: від співпереживання до народження життєвих (особистісних) смислів, а від них – до самостійних вільних і відповідальних дій. Реалізація цього шляху навряд чи може бути ефективною поза організацією повноцінного освоєння педагогом естетичної цінності природи. Таким чином, ціннісна свідомість вихователя не повинна бути представлена лише утилітарними чи емпіричними оцінками об'єктів та явищ природи – вона повинна реалізовуватись і в узагальнених оцінних судженнях, і в актах професійної поведінки у формі морально-естетичних норм відношення до світу.

У висновку зазначимо, що вірогідними шляхами корекції ціннісного ставлення майбутнього вихователя до природи у процесі вивчення нормативних та спеціальних курсів, а також у ході педагогічної практики можуть стати такі:

- розширення аксіологічних підходів до природи за рахунок відмови від односторонньої утилітарної орієнтації і введення в аксіологічний потенціал майбутнього педагога широкого спектру морально-естетичних критеріїв оцінного ставлення до навколишнього;
- перетворення механізмів сприйняття і оцінювання природи в механізми мотивування ставлення до неї;
- збагачення ціннісної свідомості вихователя завдяки розвитку екологічно цінних орієнтацій, що можливо в процесі професійно вмотивованої ціннісно-орієнтаційної діяльності;
- підвищення статусу естетичної діяльності майбутнього вихователя, яка здатна забезпечити накопичення ціннісного досвіду на всіх можливих рівнях вияву естетичного ставлення до природи – споглядально-чуттєвому, художньо-оцінному, художньо-творчому;
- формування індивідуально-образного ставлення майбутнього педагога до природи завдяки перетворенню естетичного досвіду в систему особистісних смислів, що забезпечує утворення екологічно-цінних установок педагогічної діяльності на основі найвищих виховних пріоритетів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех /Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб./ за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
2. Вишневецький О.І . Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібник / О. І. Вишневецький. – Вид. 3-тє, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
3. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – К. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
4. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика / А.Н.Джурицкий. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.

5. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія / В.О. Огнев'юк. — К.: Знання України, 2003. — 450 с.
6. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді : стан розроблення проблеми / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія . – № 1. – 1997. – С. 105-111.
7. Тарасенко Г.С. Природа як цінність у контексті актуальних проблем екологічного виховання / Г.С.Тарасенко / Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб./ за заг. ред. О.В. Сухомлинської . – К., 1997. – С. 205-209.
8. Трухачев В. И. Аксиологические доминанты образования и воспитания молодежи в вузах / В. И. Трухачев : монографія / под общ. ред. В. А. Авксентьева. – Ставрополь : АГРУС, 2005. – 148 с.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э.Фромм. – М.: ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 568 с.

The article reveals the methodological aspect of the problem of training future preschool education specialists. The role of axiological approach to educating future kindergarten teachers is accentuated. The role of environmental and aesthetic values in the system of educational priorities, which teachers should realize in their work with preschool children, is substantiated.

Key words: values, education, priority educational values, kindergarten teacher, preschoolers, valuable attitude to nature.

УДК 37.013(075.2)

Тришневська Г.Б.*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

У статті обґрунтовано педагогічну доцільність використання текстів підручників для початкової школи з метою підвищення ефективності виховної роботи з учнями. Проаналізовано особливості реалізації завдань національного виховання у формуванні особистісних якостей школяра в єдності навчальної та позаурочної діяльності на основі програмового матеріалу.

Ключові слова: навчально-виховний процес, національне виховання, формування особистісних якостей молодшого школяра, програмовий матеріал текстів підручників для початкової ланки освіти.

Суспільна потреба в усебічно розвиненій особистості визначає цілі, завдання, організаційно-змістову структуру всіх ланок сучасної освіти. Фахівці, причетні до процесу виховання, мають усвідомити, що стати духовно зрілою особистістю передбачає людську, морально-духовну позицію, відповідальність, утвердження загальнолюдських і національних цінностей.

В умовах початкової школи зміст кожної освітньої галузі є невід'ємною частиною процесу всебічного розвитку дитини. Мовленнєва, математична, художня, оздоровча, технологічна, суспільствознавча галузі охоплюють теоретичну і практичну складові, на доступному рівні відкривають молодшим школярам багатоманітність і взаємозалежність світу, роль людини в процесах, що відбуваються. Всебічність розвитку та виховання дітей, безумовно, не вичерпується змістом освіти. Тому важливо забезпечити цілісність і системність виховного процесу.

Молодший школяр сприймає світ переважно вибірково, розрізняючи і аналізуючи те, що є для нього особистісно значущим. Тому винятково важливо забезпечити цілісність виховної системи, узгодити дитячу свідомість і поведінку. Аналізуючи сучасні цінності у вихованні О. В. Сухомлинська наголошує на необхідності враховування взаємозалежності чинників

* © Тришневська Г.Б., 2012

виховного процесу; педагогічний процес, його філософія і логіка повинні являти собою одне ціле. Важливо в єдності здійснювати процес навчання виховання і них вибудувати спільну стратегію розвитку, яка має гуманістичну спрямованість і здійснюється на основі християнських моральних цінностей [5].

Оновлений зміст виховання зорієнтований на такі ціннісні складові: сприйняття педагогом дитини як суб'єкта і мети виховання на засадах співробітництва; усвідомлення проблеми виховання як соціально-особистісного феномена; проектування і розвиток філософії виховання, формування національної культури і полікультури, національного менталітету громадянина України, гуманізацію освіти як умову результативності виховання. Сутність процесу виховання має розглядатись як саморозвивальна відкрита система, яка розглядається полісуб'єктний характер. У педагогічному процесі розвиваються не лише вихованці і всі суб'єкти виховного впливу, а й система особистісної взаємодії, що є дещо більшим утворенням, ніж сукупність окремих компонентів.

Для наукового обґрунтування теоретичних і методичних засад організації виховного процесу в єдності навчальної та позаурочної діяльності школярів важливими є праці І. Д. Бега, Н. М. Бібік, В. І. Бондаря, М. С. Вашуленка, І. Я. Зязюна, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, К. І. Чорної та інших учених. У наукових дослідженнях зазначається, що важливим є визначення не лише змісту освіти, обсягу знань, якими мають оволодіти школярі, а й якості, що мають бути сформовані в учнів у процесі навчальної та позаурочної діяльності. Таке розуміння змісту освіти трактується у сучасній науці як «діяльнісний зміст освіти» для побудови якого необхідно, щоб способи діяльності стали для учня шляхами формування особистісних якостей. У цих працях та інших публікаціях учені розвивають особистісно орієнтований підхід, обґрунтовують принципи виховання, особисті цінності, нові виховні технології.

Актуальними є положення науковців (М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська) про те, що об'єктивний характер функціонування початкової школи як цілісної системи зобов'язує вчителів і вихователів діяти узгоджено, знаходити і реалізовувати зв'язки між навчанням, вихованням і розвитком дітей, між теорією і практикою, мотивацією, змістовим і операційним аспектами виховного процесу. Цілісне сприйняття дитини упереджує односторонність оцінки її характеру, здібностей, а отже, утверджує позитивне, гуманне ставлення до неї. Реалізація зазначеного підходу спрямовує педагогів на подолання професійної замкненості у пізнанні особистості дитини.

У наукових працях І. Д. Бега зазначається, що метою освіти має бути моральне самоусвідомлення учнів та розвиток у них духовних вартостей. Лише особистісно-орієнтована освіта може досягти цієї мети. Вона має будуватися на таких засадах: відповідальність, справедливість, творчість, співпраця; дитяча самодіяльність, її активний характер; вільна творча продуктивна праця як основа виховання; розвиток творчої індивідуальності. Особистісно-орієнтована освіта ґрунтується на основі самоцінності особистості, її духовності й суверенності. Відповідне технологічне забезпечення має базуватись на діалогічному підході, що визнає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорганізацію. Відповідно, стратегія виховання потребує від педагога нового мислення і глибокого осягнення особистості.

У ХХІ ст. зростає увага вчених до проблеми формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості школяра, зокрема, духовності у навчально-виховному процесі, що значною мірою відображає суспільний і загальнонауковий інтерес. Так, О. В. Сухомлинська зауважує, що підходи до духовності змінювалися залежно від суті педагогічних завдань, але більшою мірою від шкільної політики, загальнопедагогічної ідеології, освітньо-виховної парадигми в певні історичні періоди.

Автори підручників для початкової школи Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко та інші обґрунтовують положення про те, що реалізація системи інтегрованих знань, які на

доступному рівні відображають цілісність світу і місце людини в ньому, створює передумови для засвоєння соціальних норм, загальнолюдських і національних цінностей, традицій українського суспільства. Цілісність навчального змісту створює передумови для цілісності впливу на ціннісні орієнтації молодших школярів.

На основі узагальнених матеріалів дослідження метою статті є обґрунтування суті та значення використання змісту текстів підручників для початкової школи в підвищенні ефективності виховної роботи з учнями.

У початковій ланці освіти дедалі виразніше утверджується особистісно орієнтований підхід до виховання і розвитку учнів як вияв практичного втілення ідей гуманної педагогіки. Це передбачає зосередженість навчально-виховного процесу на потребах кожної дитини, застосування методик природовідповідного педагогічного впливу, всебічне вивчення і врахування індивідуальних особливостей вихованців, співпрацю учасників навчально-виховного процесу. З перших років навчання дитини в школі необхідно цілеспрямовано і системно впливати на виховання і розвиток конкретних якостей дитячої особистості, формування навчальних і соціальних умінь. Таке спрямування уникає вузького функціонального підходу до оцінки якості початкової освіти лише через навчальні досягнення учнів (знання, уміння й навички, засвоєння вимог програми). Важливо спеціально проектувати, виявляти і якомога повніше реалізувати виховний і розвивальний потенціал шкільної освіти, забезпечувати повноцінне проживання дітьми кожного дня, упереджувати можливі відхилення у їх розвитку, виховувати на ситуаціях успіху.

У формуванні позитивної «Я-концепції» молодших школярів важлива роль належить учителям і батькам. У школі і вдома мають створюватися сприятливі умови для виникнення і зміцнення у дітей самоповаги і взаємоповаги. Якщо вони неодноразово переживають почуття успіху, відчувають шире ставлення і вболівання дорослих за себе, це є найкращим шляхом для формування у наших вихованців адекватної самооцінки і бажання ставати кращими.

Великі можливості для реалізації завдань морального виховання містять програми і зміст підручників для початкової школи: «Читанка», «Українська мова», «Я і Україна», «Мистецтво», «Музика» та інші.

Доступно і переконливо розкриває дітям сутність складного поняття «Я – людина» зміст підручників «Я і Україна» (автор Н. М. Бібік). Так, у третьому класі учні читають про Я зовнішнє і внутрішнє: що є основою характеру. Людське Я – це те, що визначає поведінку людини, відрізняє її від інших. За опорними словами діти навчаються розповідати про себе (мене цікавить..., я люблю читати..., у мене добре виходить... – мені хочеться бути схожим...). Сприяють роздумам такі звернення до дитини: Які в тебе плани на майбутнє? Ким ти хочеш бути? Чому? Що для цього треба вміти і знати? Яким бути?

Особливу роль у духовному і морально-етичному вихованні відіграють уроки читання. У дітей цього віку досвід міжособистісних стосунків обмежений вузьким колом зв'язків з довкіллям. Читання художніх творів, у яких розкривається світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством. Це зміцнює природне бажання дитини ставати кращою. Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дає їм можливість зрозуміти внутрішній світ інших людей.

Важливий виховний потенціал підручників для початкових класів мають оповідання В. О. Сухомлинського. Художні твори видатного педагога, написані для молодших школярів, спонукають розум і почуття дитини до аналізу вчинків літературних героїв до відповідних висновків, викликають бажання наслідувати їх або, навпаки, чинити по-іншому. Наприклад, урок читання за оповіданням В. О. Сухомлинського «Красиві слова і красиве діло» (тема уроку: «Гарні не красиві слова, а красиві діла»). Метою цього уроку передбачено емоційно підготувати учнів до сприймання творів розділу; збагачувати уявлення про вияви почуттів добра,

розуміння стану іншої людини; формувати вміння висловлювати морально-оцінні судження; розвивати вміння складати твори за аналогією.

При опрацюванні оповідання В. О. Сухомлинського «Кінь утік» (3-клас) розглядається тема «Кого можна назвати справжнім другом», яка сприяє: засвоєнню головної думки оповідання; удосконаленню вміння виразно читати в особах; залученню дітей до міркування щодо проблем дружби; формуванню вміння висловлювати оцінні судження про вчинки героїв; вихованню потреби у справжній дружбі. Реалізації цієї мети сприяє виконання учнями творчих завдань, наприклад: поширити речення, додаючи щоразу одне слово, не змінюючи слів першого речення (Друг допоможе. Справжній друг допоможе. Мій справжній друг допоможе. Мій справжній друг завжди допоможе. Мій справжній друг завжди допоможе і порадить...). Також дітям пропонується скласти прислів'я із частин записаних на дошці:

<i>Людина без друзів,</i>	<i>розіб'єш — не склеїш.</i>
<i>Птах сильний крильми,</i>	<i>як дерево без коріння.</i>
<i>Дружба як скло,</i>	<i>а людина — друзями.</i>

Як підсумок, учні пояснюють розуміння понять: «справжній друг», «товаришування», «взаємодопомога», «справедливість» та інші.

Важливими у вихованні дітей таких якостей як милосердя, доброта, людяність, совість, співпереживання є також оповідання «Як Сергійко навчився жаліти», «Горбатенька», «Як Наталя у лисиці хитринку купила».

Діти з хвилюванням читають оповідання «Як Сергійко навчився жаліти» (В. Сухомлинський). В оповіданні йде мова про те, Сергійко не міг уявити як важко людині, яка нічого не бачить. Серед ночі він прокинувся. Його розбудив шум за вікном. Шумів вітер, у шибки стукав дощ. У хаті було темно. Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер вже не дивувався – його серце стиснув жаль. Як же вона, бідна, живе в темряві? Сергійкові хотілося, щоб швидше настав день. Він піде до сліпої дівчинки і пожаліє її.

Цінними для формування у молодших школярів морально-етичних, естетичних та духовних особистісних якостей є також твори інших авторів, які допомагають підвести дітей до розуміння доброти. Діти, вникаючи у зміст художніх творів, аналізуючи ситуацію спілкування між дійовими особами, висловлюють оцінні судження. Звертаючись до власного досвіду учні будують монологи-міркування, монологи-доведення тощо.

Так, оповідання В. Нестайка «Руденький» уможливило створення таких виховних ситуацій, що сприяють формуванню гуманної особистості. На прикладі цього твору проаналізуємо ситуацію, в якій руденький віддав свою цукерку дівчинці і швидко пішов геть. Коли він проходив повз дідуса, який сидів на лавці і все бачив, той усміхнувся до нього і сказав, що він зробив правильно, назвав його хорошим хлопчиком. Потім руденький почервонів, зітхнув і признався дідусеві, що йому не хотілося віддавати дівчинці цукерку, що він не зовсім хороший, бо хорошим бути важко, що йому інколи хочеться бути поганим, але поганим бути соромно. Після того дідусь попросив у хлопчика вибачення.

За змістом прочитаного доцільно провести бесіду з учнями: який висновок ви можете зробити з цього випадку?, який зміст ви вкладаєте у слово «совість»?; як би ви вчинили в подібній ситуації? Такі бесіди дають змогу дітям скласти характеристику героїв твору, висловити власні оцінні судження морального змісту, розуміння таких якостей як «совість», «доброта», «щирість», «відчуття провини». Важливо педагогу узагальнити, що доброта буває кількох видів: доброта пасивна – людина не вдарить слабшого, але й не зупинить насмішника; активна – цінніший вид доброти, коли добрі почуття не тільки не дозволяють людині робити зло, а й змушують її творити добрі справи; найвищим проявом є доброта, яка бореться за найпрекрасніше, безкорисливе і благородне поривання.

Щоб залучити юних читачів до самоаналізу, самооцінки і заохотити до добрих вчинків, доцільно використовували зміст таких творів, сюжети яких дають змогу зрозуміти текст, уявити себе на місці дійової особи, висловити оцінні судження. Значні можливості для розши-

рення знань дітей про світ праці та її роль у житті людини містяться у творах «Звернення» Д. Павличка, «Буду я природі другом» С. Жупанина, «Ялинка» О. Олеса, «Повінь» В. Чухліба, «Берізонька» Л. Забашти, «Я беру своє відерце» Г. Чубач, «Сонце стукає в віконце» А. Костецького, «Липка» П. Воронька та інших. Зміст творів виховують у дітей бажання зробити щось добре для людей: посадити сад, допомогти товаришу, врятувати зайчика, зберегти ялинку, подбати про липку, а також формують позитивне ставлення до праці як джерела духовних і матеріальних сил людини.

Поширеною помилкою у вихованні добрих почуттів дитини є переконання дорослих, що доброта – природжена риса характеру. Вчитель має усвідомлювати, що на всі позитивні і негативні якості людини впливає виховання, його мета, зміст, а також середовище. Моральні якості школярів мають у своїй основі прекрасну людську властивість – *відчуття того, що переживає* інший не тільки в хвилини радості, а й у хвилини смутку. Саме в цьому криються джерела доброти.

Розглядаючи доцільність феномена духовності як якості особистості в системі виховного процесу, педагоги мають скористатися матеріалами «Концептуальних засад формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей». Вчителі поділяють думку автора про те, що «у ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій християнські моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі вагомішу роль у сучасному вихованні дітей і молоді» [5, с. 13-19].

У концепції дається визначення сутності духовності як складний психологічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, олюднення, вrostання в неї і розуміння як власного надбання. Такий підхід передбачає розгляд духовної сфери як складової культури людини. Відповідно до такого розуміння духовності О. В. Сухомлинська визначає, що метою формування духовності є виховання в дітей інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; створення умов, які б сприяли розвитку моральної активності дитини, формуванню моральної спрямованості її психічної діяльності, моральних устремлень, поглядів, думок.

У праці О. В. Сухомлинської «Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук» зазначено, що кількість цінностей обмежена для сприймання і усвідомлення особистістю, а внутрішній світ дитини – своєрідний і багатий. Мета педагогічного впливу полягає в прилученні дитини до тих християнських цінностей, які мають універсальне гуманістичне значення, абсолютний характер і, що найважливіше для виховання, позитивну спрямованість» [4, с. 37].

Такий підхід до процесу виховання має здійснюватися на чітко визначених цінностях, правилах, принципах, закономірностях, традиціях, і бути особистісно орієнтованим з широким використанням новизни, гнучкості та варіативності форм різновидів діяльності школярів.

Оновлення діяльності загальноосвітньої школи у ХХІ столітті має відбуватися на засадах гуманної, особистісно орієнтованої, національно визначеної освіти шляхом впровадження Державного стандарту загальної початкової освіти, нових програм і підручників, їх створення та вдосконалення. Національне виховання має бути спрямоване на оволодіння учнями досвідом попередніх поколінь, багатством духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі – формування особистісних рис громадянина України, які включають національну свідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, трудову та фізичну культуру, а також розвиток індивідуальних здібностей.

Тому, навчально-виховний процес у початковій ланці освіти підпорядковується змісту та цілям виховання, їх реалізація має здійснюватися на основі виховної функції підручника. Для забезпечення ефективності використання текстів у виховній роботі підручники для початкової школи мають відповідати певним вимогам: наступність, доцільність структурування навчального матеріалу відповідно до теми, назви твору; наявність завдань, запитань

виховного спрямування; зв'язок змісту текстів із життям, доступність, відповідність віковим особливостям молодшого школяра.

Важливим аспектом успішної реалізації означеної проблеми є процесуальне забезпечення виховної функції підручника (наявність завдань для аналізу емоційної сфери дійових осіб твору, використання індивідуальних та групових форм роботи на уроці, ігрових ситуацій, стимулювання пізнавальних потреб, інтересів тощо).

Отже підручник для початкової школи як модель організації навчально-виховного процесу створює можливості щодо стимулювання творчості вчителя, професійної майстерності та компетентності у ефективному використанні текстів для моделювання стилю спілкування у системах «вчитель-учень», «учень-учень», «учень-батьки» та моделей середовищ життєдіяльності учнів, комплексного використання програмового змісту у виховній роботі.

Список використаних джерел

1. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – С. 45-68.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник / О. Я. Савченко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
4. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська. – К. : Добро, 2006. – С. 37.
5. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-19.

In a scientific article improve the appropriateness of teaching in textbooks for primary schools educational work with students. The features of the objectives of national education in shaping the personality of the student in the unity of academic and extracurricular activities based on program material.

Key words: educational process, national education, the personality traits of younger pupils, program material in textbooks for primary level education.

УДК 373.3..008(477)

Чередніченко С. В.*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті обґрунтовано вплив дитячої літератури на формування національної культури дітей дошкільного віку.

Ключові слова: дитяча література, національна культура, національне виховання, усна народна творчість.

Процес культурного розвитку особистості на сучасному етапі є однією з основних ліній всебічного виховання дошкільників. Як зазначала С. Русова у праці «Дошкільне виховання»: «Найдорожчий скарб у кожного народу його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою вагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їх найкращих умов життя» [6, с. 34]. Як кажуть у народі, що ранок є найкращою порою доби, весна – року, а дитинство – життя, і тому від нього великою мірою залежить майбутнє дитини [10, с. 3].

* © Чередніченко С. В., 2012

Основи національної культури та рис характеру закладаються в ранньому дитинстві, тому дошкільний вік є важливим періодом в розвитку дитини. Велику роль у вихованні молодого покоління відіграє дитяча література. Саме твори дитячої літератури супроводжують дитину, починаючи з перших років її життя, відкривають світ прекрасного, що її оточує, знайомлять і пояснюють взаємозв'язок суспільства з природою, людськими взаємовідносинами, знайомлять з історією народу, розширюють знання про національну культуру.

На важливість виховання дітей засобами художнього слова вказували видатні представники педагогічної думки, письменники, громадські діячі С. Васильченко, Л. Глібов, Б. Грінченко, О. Духнович, І Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін..

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги науковців та практиків до проблеми використання творів дитячої літератури в роботі з дітьми дошкільного віку: особливості сприймання дітьми художніх творів (О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Никифорова); формування національної культури народною казкою (С. Садовенко); виховання звукової культури мовлення дітей засобами фольклору (А. Богущ, О. Трифонова), казка як засіб виховання дітей (С. Бакуліна, С. Литвиненко, Г. Рожкова); вплив казки на соціально-особистісний розвиток дитини (О. Казаннікова) та ін..

Обґрунтувати вплив творів дитячої літератури на формування національної культури дошкільників.

Система дошкільної освіти має забезпечувати прилучення дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу, виховання шанобливого ставлення до його надбань та рідної мови; ознайомлення з культурою народів світу; формування культури міжетнічних та міжособистісних взаємин [4, с.14]. Одним із завдань національної системи дошкільної освіти на сучасному етапі є створення культурного середовища, сприяння становленню в дитини базису особистісної культури, залучення до світу національної та світової культури [4, с. 16].

С. Русова стверджувала, що «...національне виховання є певний ґрунт в справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу. Кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме і другі нації і цікавитиметься їх життям, так через національне виховання дитина здобуває певний ґрунт задля самостійного розвитку й навчиться шукати і знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові і моральні, які можуть стати їй найріднішими, бо не нав'язані вони їй з боку, а органічно прищеплені до її душі» [6, с. 43].

Отже, національна культура – сукупність загальних і спеціалізованих галузей і здобутків культури певної національної спільноти, вияв специфіки того чи іншого етносу у сфері культурного надбання; відображає особливості національного менталітету, психології, традицій, мистецтва, міжетнічних відносин тощо. Вона є підсумком історичного розвитку нації, виробленням і закріпленням у свідомості етносу рис, притаманних саме цій, а не іншій нації [5, с. 172].

Одним із засобів формування у дітей національної культури є твори дитячої літератури. Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що книжка відіграє велику роль у духовному житті дітей, осягнення емоційних відтінків слова – це передпокій не тільки мистецтва, а й багатого, повноцінного інтелектуального життя [9].

Жанрове розмаїття дитячої літератури у загальних рисах відтворює картини її становлення і розвитку, це «Усна народна творчість», «Давня українська дитяча література» тощо [10]. Також твори тих митців які працювали на «... теренах утвердження українського слова, національних традицій...», це В. Лебедова, К. Гриневиц, Г. Григоренко, О. Пчілка та ін. [2].

Світ фарб і звуків оточує дитину. Навчити дітей бачити, відчувати їх красоту – значить зробити багатою духовно, щасливою. Малі поетичні форми народного мистецтва впливають на моральну культуру дітей пробуджують в дитини почуття симпатії, любові до людей, до всього живого, інтерес та повагу до праці [3].

Усна народна творчість (часто використовується термін «фольклор») узагальнює багатовіковий людський досвід, є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду, в ній

відбивається національна психологія та національна свідомість народу. Вона бере витoki з народних традицій, своїми коренями сягає в давнє минуле та забезпечує нерозривний взаємозв'язок між минулим і сучасним [1]. Знайомлячи дітей з різними жанрами народної творчості (забавлянки, утішки, приказки, промовки, прислів'я, загадки, примети тощо), знайомимо з національною культурою народу. Але більшість науковців, у вихованні дітей засобами дитячої літератури, перевагу надають казкам.

З дивним педагогічним талантом веде народ дитину від просих ігрових забавлянок, утішок до складних поетичними образами казок [3]. На думку С. Русової, казка стала одним з найкращих засобів щоб навчатися історії, географії (особливо в її етнографічній частині) тощо [6, с. 115].

Справді, український народ володіє великим духовним багатством і творчим потенціалом, прагненням до життя і діяльності. Саме системі освіти в Україні, через національну спрямованість навчально-виховного процесу належить сформувати у нового покоління українців національну самосвідомість, кращі якості національного патріотизму, культуру спілкування, мовну культуру. Особлива мова дитячого фольклору, казок несе в собі багатий світ почуттів, переживань, настроїв, думок людини, відбиває моральні ідеали, народну мудрість і є духовною пам'яттю культури нашого народу[8].

Високо оцінювали виховне значення казки О. Потебня, О. Пчілка, В. Сухомлинський, С. Русова, К. Ушинський, І. Франко та ін..

Казка – дитині вона така приємна, така близька. Чаруючи красою своєю, казка прихляє дитину до співчуття усім тим людям, звірам, які так мов би живі в ній виступають. Малі діти захоплюються ще більш словами, слова їх бавлять, панують над їх думкою, їм добре читати оповідання з постійно повторюваними словами, ці повторювані слова самі лізуть в дитячу головоньку і зостаються там надовго, вони — ці крилаті, музичні слова, які ще іноді в деяких казках навіть співаються. Звісно, одними казками обмежити свій репертуар не повинна жодна оповідачка: він має бути різноманітним. Один день вона прочитає казку, на другий — вже художнє оповідання з правдивого життя дітей або звірів; то візьме напівказкове, наукове оповідання з життя природи, з якого дитина довідується в гарному словесному малюнкові, як вітер підхоплює на рослинах легеньке насіння і розносить його ген по степах, і т. ін.; може розказати щось звичайне, юмористичне, щоб діти щиро посміялися; задля старших придатні історичні оповідання, які підготовлюють до розуміння героїчних подій, виховують любов до рідного краю. В усіх цих темах бажано більш усього користуватися народною літературою: казками, піснями, старовинними оповіданнями, поемами, легендами, історичними піснями [6, с.112].

В. Сухомлинський, говорячи про казку, наголошує на тому, що вона невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки дитина бере перші уявлення про справедливість і несправедливість. Початковий етап ідейного виховання теж відбувається за допомогою казки. Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. вона виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу [9, с. 177].

На думку С. Садовенко, українські народні казки спонукають малят внутрішньо співчувати їх героям, у результаті чого у дитини виховується уявлення про людей, предмети явища навколишнього світу і, що найголовніше – нове емоційне ставлення до них. Казка – це не сентенція і не ідеологічна директива. Закладений у сюжеті натяк сприймається кожною особистістю індивідуально, актуалізує особистісне трактування змісту казки, стимулює індивідуальне його сприйняття і спонукає до власної творчості [7].

За мотивами українського народного фольклору Л. Глібов створив для дітей цикл віршів, які нагадують народну календарно-обрядову поезію. Л. Щоголів у своїх творах яскраво відобразив народні пісні, казки, повір'я, сімейно-побутову культуру українського народу. У творчій

спадщині Ю. Федьковича, С. Воробкевича, Л. Українки та ін.. представлено твори для дітей які сприяють вихованню любові до сім'ї, батьків, рідного краю [1].

Отже, дитяча література суттєво впливає на формування національної культури дітей дошкільного віку. Правильний підбір творів різних жанрів дитячої літератури та доцільність добору певних методичних прийомів мають позитивний вплив на культурний розвиток дошкільників. Одним із основних засобів у національному вихованні і культурному розвитку дітей, попри сказане вище, залишаються твори дитячої літератури.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі: [навч. посіб]– 2-ге вид., переробл. і допов./ А.М. Богуш, Н.В. Лисенко – К. : Вища шк., 2002. – 407 с.
2. Дитяча література. Хрестоматія. Маловідомі твори українських письменників II половини XIX – I половини XX ст.. [навчальний посібник] / [упорядник Н.І. Богданець-Білокаленко]. – К.: Видавничий дім «Слово», 20-6. – 256 с.
3. Елисеєва Л.Н. Хрестоматія для маленьких. 4-е изд., перераб. и доп. / Л.Н. Елисеєва. – М. : Просвещение, 1982 – 431 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
5. Корінний М.М. Короткий енциклопедичний словник з культури/ М.М. Корінний, В.Ф. Шевченко – К.: Україна, 2003. – 384 с.
6. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / [упоряд., передмова, коментарі, іменний та бібліографічний покажчик О.В. Проскура]. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
7. Садовенко С.М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку. Науково-методичний посібник / С.М. Садовенко. – К.: КТ «Київська нотна фабрика», 2007. – 332 с.
8. Садовенко С.М. Формування національної культури особистості народною казкою// IX Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Концептуальні проблеми розвитку української культури у світі підготовки і проведення 2012 як року культури та відродження музеїв в Україні»: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (том 1), Київ, 2-3 червня 2011р. – К. : НАКККІМ, 2011 – 252с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ: Видавництво «Радянська школа», 1977 – Т.3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.
10. Українська дитяча література : антологія / [вступна ст. та упорядкув. К.П. Козачок]. К. : Вища шк., 2002 – 519 с.

In the article the influence of children's literature on the formation of a national culture of preschool children.

Key words: *children's literature, national culture, national education, Folklore.*

Відомості про авторів

Александрова Анжелика Михайловна – методист подразделения ОСИП Методического центра Западного окружного управления образования Департамента образования, г. Москва

Алеко Оксана Анатоліївна – аспірант кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Аліксійчук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бандура Юлія Богданівна – старший викладач, Національний університет оборони України

Барановська Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Батюк Зоріка Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

Батюк Наталія Орестівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського

Башавець Наталія Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, Одеський інститут фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі

Білієнко Денис Олегович – пошукувач, концертмейстер, Інститут мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Бондар Лілія Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Бондаренко Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Боршуляк Альона Мирославівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Борщенко Валерія Володимирівна – старший викладач, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського

Величко Ольга Миколаївна – аспірант, Бердянський державний педагогічний університет

Вертугіна Валентина Миколаївна – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

Вовк Мирон Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Водяний Богдан Остапович – кандидат мистецтвознавства, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Возна Зоя Олександрівна – старший викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Гавриленко Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Хмельницьке музичне училище імені В.І.Заремби

Головка Маргарита Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Слов'янський державний педагогічний університет

Головка Сергій Георгійович – кандидат педагогічних наук, доцент, Українська державна академія залізничного транспорту

Гончарова Юлія Олександрівна – аспірант, Сумський державний педагогічний університет ім.А.С.Макаренка

Гризун Людмила Едуардівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Гук Ольга Іванівна – викладач, Чернівецьке обласне училище мистецтв імені С. Воробкевича

Гуренко Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет

Димченко Сергій Станіславович – викладач, Рівненський державний гуманітарний університет
Дмитрієв Степан Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Доброскок Ірина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди

Драновська Світлана Вікторівна – аспірант, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

Дутко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Єненко Ірина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганська державна академія культури і мистецтв

Житкевич Анатолій Савич – музикознавець, член Національної спілки письменників України, м. Торонто (Канада)

Зайцева Ірина Володимирівна – аспірант, Київський національний лінгвістичний університет

Зінків Ірина Ярославівна – кандидат мистецтвознавства, професор, пошукувач Відділу культурології ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України

Каденко Валентина Олексіївна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Каньоса Андрій Миколайович – кандидат історичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Каньоса Микола Іванович – кандидат економічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карась Ганна Василівна – кандидат педагогічних наук, заслужений працівник культури України, професор, Інститут мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Карпенко Тетяна Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кващук Володимир Якович – доцент, Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Коваль Тетяна Василівна – викладач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кондрашова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск

Копитков Денис Михайлович – асистент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Копусь Ольга Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент, південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Корольова Тетяна Володимирівна – викладач, Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського

Кравець Наталія Богданівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

Лабунець Віктор Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лебедєв Вячеслав Кузьмич – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського

Лебідь Інна Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Леонтєва Інна Василівна – викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартенчук Марина Дмитрівна – аспірант, НВЦ «Академія ювелірного мистецтва»

Матвійчук Людмила Анатоліївна – пошукувач, Луцький інститут розвитку людини університету «Україна»

Мішеніна Тетяна Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Мужеловська Людмила Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Муковіз Олексій Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Назаренко Ігор Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Нестайко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Нічишина Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Ножовнік Олег Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, «Університет економіки та права «КРОК»

Олійник Василь Федорович – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Паламар Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Петровська Катерина Володимирівна – асистент, аспірант, Бердянський державний педагогічний університет

Піддячий Микола Іванович – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Пляченко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

Попова Лариса Броніславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Попова Ольга Юріївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Попович Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, докторант, Київський університету імені Бориса Грінченка

Прокоф'єва Марина Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет»

Путішина Людмила Олександрівна – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Радченко Юлія Леонідівна – аспірант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Райчева Тетяна Дмитрівна – аспірант, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

Реброва Олена Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського

Рева Валентин Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, Могилівський державний університет ім. А.О. Кулешова (Республіка Білорусь)

Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Саяпіна Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Сверлюк Лілія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет

Сверлюк Ярослав Васильович – доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет

Смоляк Олег Степанович – доктор мистецтвознавства, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Собчинская Светлана Анатольевна – керівниця лабораторії Начального образования Методического центра Западного окружного управления образования Департамента образования, г. Москва

Совік Тетяна Віталіївна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Сопівник Руслан Васильович – кандидат історичних наук, докторант, Національний університет біоресурсів і природокористування України

Столярова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Міжрегіональна Академія управління персоналом

Сюсюкіна Ирина Егоровна – кандидат педагогічних наук, асистент, Магнітогорський державний університет

Тарасенко Галина Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Тименко Валентина Миколаївна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Тичинська Ольга Вікторівна – аспірант, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Тришневська Галина Броніславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Федорчук Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Фідкевич Олена Львівна – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Фролова Любов Андріївна – кандидат педагогічних наук, професор, Магнітогорський державний університет, г.Магнітогорск

Хай Михайло Йосипович – доктор мистецтвознавства, професор, провідний науковий співробітник відділу етномузикології ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України

Хацаюк Наталія Сергіївна – асистент, Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського

Хом'юк Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький національний технічний університет

Хом'юк Віктор Вікторович – кандидат технічних наук, доцент, Вінницький національний технічний університет

Цимбалару Анжеліка Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант, Інститут педагогіки НАПН України

Чайка Микола Михайлович – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Чайка Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Чепурна Вікторія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Чередніченко Світлана Володимирівна – аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка

Шевченко Зоя Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, інститут педагогіки НАПН України

Штельмах Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Шумейко Зінаїда Євгенівна – аспірант, Чернівецький національний університет імені Т.Г. Шевченка

Щербак Ігор Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

Ярова Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Ярош Наталія Володимирівна – аспірант, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічна освіта: теорія і практика

Випуск 12

Здано в набір 17.10.2012 р.
Підписано до друку 25.10.2012 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 12-05. Ум. Друк. Арк. 62.31. Обл. - вид. арк. 55,46
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.
Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічна освіта: теорія і практика

Випуск 11

Здано в набір 17.10.2012 р.
Підписано до друку 25.10.2012 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1211-5. Ум. Друк. Арк. 39.06. Обл. - вид. арк. 35,94
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічна освіта: теорія і практика

Випуск 11

Здано в набір 17.10.2012 р.
Підписано до друку 25.10.2012 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1211-5. Ум. Друк. Арк. 39.06. Обл. - вид. арк. 35,94
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276

Орловська Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Панченко Григорій Денисович – кандидат педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Пасічник Алла Володимирівна – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

Савлук Ірина Віталіївна – концертмейстер, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Савченко Марина Василівна – викладач, Слов'янський державний педагогічний університет

Садовець Олеся Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Стотика Ірина Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ступак Оксана Юріївна – аспірант, Слов'янський державний педагогічний університет

Тимочко Ірина Богданівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Рівненський державний гуманітарний університет

Ткачук Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Хоменко Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет технологій та дизайну, докторант інституту вищої освіти України

Хролець Оксана Іванівна – методист навчально-наукового відділу, Рівненський державний гуманітарний університет

Циганюк Люція Ігорівна – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Цюра Світлана Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка

Чухно Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет

Шаран Руслан Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Шевченко Андрій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Шевченко Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Шевчук Лариса Миколаївна – науковий співробітник лабораторії сільської школи, Інститут педагогіки НАПН України

Орловська Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Панченко Григорій Денисович – кандидат педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Пасічник Алла Володимирівна – старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

Савлук Ірина Віталіївна – концертмейстер, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Савченко Марина Василівна – викладач, Слов'янський державний педагогічний університет

Садовець Олеся Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Самохіна Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Сташевська Інна Олегівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Стотика Ірина Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ступак Оксана Юріївна – аспірант, Слов'янський державний педагогічний університет

Тимочко Ірина Богданівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Рівненський державний гуманітарний університет

Ткачук Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Хоменко Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний університет технологій та дизайну, докторант інституту вищої освіти України

Хролець Оксана Іванівна – методист навчально-наукового відділу, Рівненський державний гуманітарний університет

Циганюк Люція Ігорівна – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Цюра Світлана Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка

Чухно Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет

Шаран Руслан Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет

Шевченко Андрій Федорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Шевченко Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Шевчук Лариса Миколаївна – науковий співробітник лабораторії сільської школи, Інститут педагогіки НАПН України

