

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

*50-річчю
педагогічного факультету
присвячується*

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 5

**м. Кам'янець-Подільський
2010**

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П-24

Редакційна колегія:

Байбара Т.М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Волошина Н.Й., член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки (головний редактор);

Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України;

Іванов В.Ф., доктор мистецтвознавства, професор, академік Академії педагогічних і соціальних наук;

Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (заступник головного редактора);

Карпаллак В.С., кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри мовознавчих дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор, начальник науково - дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;

Миронова С.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар);

Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту педагогіки з наукової роботи НАПН України;

Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 29.04.2010 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол №5 від 29.04.2010 р.)

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАЖ 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 5 — П-24 Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2010. - 256 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, 2010 © Видавець ПП
Зволейко Д.Г., оформлення, обкладинка,
макет, 2010

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Віденко Л.В.</i>	
МУЛЬТИМЕДІЙНА ЛЕКЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	7
<i>Белкіна-Ковальчук О.В.</i>	
КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	14
<i>Белошицький О.</i>	
ЧИ ФОРМУЄТЬСЯ ТЕХНІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КРАЇНИ З ШКІЛЬНОЇ ЛАВИ? . 20 <i>Гладуш В.А.</i>	
ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ	25
<i>Гордійчук М.С.</i>	
ЗРОСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НАСИЧЕНОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ НАВЧАННЯ.....	30
<i>Калініна Л. М.</i>	
ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МЕТОДИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	35
<i>Кучинська І.О.</i>	
ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ТА ХХ СТ.....	43
<i>Лалак Н.В.</i>	
ПОТЕНЦІАЛ ІСТОРІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	46
<i>Мо зю люк Т. М.</i>	
ПІДГОТОВКА ІТ-ФАХІВЦІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО РИНКУ ПРАЦІ.....	50
<i>Мороз П.В.</i>	
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ В СИСТЕМІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	57
<i>Никитнюк С.І.</i>	
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАОЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА В УКРАЇНІ	65
<i>Сурова Т.І.</i>	
ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ - ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.	
<i>Овсянникова Е.А.</i>	
РАЗВИТИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ САМОСОЗНАНИЯ КА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ КАЧЕСТВО ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ....	75

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Адрієвська Г. А., Фасенко В. В.</i>	
ЖГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ МОВИ	82

<i>Богданець-Білокаленко Н. І.</i>	
ХУДОЖНЄ СЛОВО ДЛЯ ДИТИНИ - ДУХОВНЕ ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ.....	89
<i>Галицька М.М.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ	93
<i>Горох Г.В.</i>	
ПОДІЛЬСЬКЕ КРАЄЗНАВСТВО І ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	99
<i>Дзюбишина-Мельник Н.</i>	
ОЛЕНА ПЧЛІКА В ДИСКУРСІ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ	105
<i>Карпалюк В.С., Аврамчук В.М.</i>	
НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ НА ВИКОРИСТАННЯ СИНОНІМІВ У МОВЛЕННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	110
<i>Мельник О.І.</i>	
ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ З ДОПОМОГОЮ ОПОР.....	116
<i>Пиж Н.М.</i>	
РОЗВИТОК МОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ ПРОВЕДЕННЯ ФОРУМІВ	121
<i>Торчинська З.К.</i>	
ХУДОЖНЯ КНИГА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНЯТ.....	124
<i>Філінюк В. А.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ НАРОДНОПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ЧИТАНКАХ 2-.....	4
КЛАСІВ (ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИСЛІВ'ІВ)	129
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Бубнова М.Ю.</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	134
<i>Головко С.Г.</i>	
ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ.....	138
<i>Ковальчук Г.П.</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В ШКОЛАХ КОЛГОСПНОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В КІНЦІ 20-Х - ПОЧАТКУ 30 РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ.....	143
<i>Ковальчук Г.П., Приеакар В.В.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ НА ШЛЯХУ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	150
<i>Медведева М.О.</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ІНФОРМАТИКИ	157

Моцис Р.В.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	166
---	------------

Суцєва І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНЯТ	170
--	------------

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Барановська С.А.

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	175
---	------------

Бец О.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ БАЯННОЇ ТЕХНІКИ В УКРАЇНІ	180
--	------------

Борисова Т.В.

МЮЗИКЛ ЯК ЯВИЩЕ СУЧАСНОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ	185
--	------------

Гавриленко Л.М.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ	190
--	------------

Іванов В. Ф.

ЗНАКОВІ ПАРАЛЕЛІ НОТНОЇ ГРАМОТИ ХРИСТІЯНСЬКОГО СХОДУ (КІН. XII-XV СТ.)	196
---	------------

Іванов О.В.

МУЗИЧНА НАУКА ПРО ГРАМОТУ «КРЮКОВОГО СПІВУ» (ЗА МАТЕРІАЛАМИ КОМПОЗИТОРА-ПЕДАГОГА Д. БОРТНЯНСЬКОГО)	200
---	------------

Карташова Ж.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	205
---	------------

Мартинюк АЖ.

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОФЕСОРА І.І. ГУЛЕСКО ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ХАРКІВСЬКОЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ШКОЛИ	209
---	------------

Мартинюк Л.В.

ХІД ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	213
--	------------

Печенюк М.А.

СУЧАСНІ ДОСЯГНЕННЯ В ГАЛУЗІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ	217
--	------------

Пухальський Т.Д.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ДИРИГЕНТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	223
---	------------

Соловей Л.А.

ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ МУЗИКИ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	229
---	------------

Совік Т.В.

**МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНА ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ
ФАКУЛЬТЕТІВ 235**

Чайка М.М., Чайка С.В.

**ЖАНРОВА СИСТЕМА АВТЕНТИЧНОГО СТИЛЮ ВИКОНАВСТВА НА
СТАРОСВІТСЬКІЙ БАНДУРІ. ТРАДИЦІЯ 239**

Ярошуд З.П.

ДО ПИТАННЯ ВИТОКІВ ЦЕРКОВНОГО СПІВУ В УКРАЇНІ 245

РОЗДІЛ 1**ПЕДАГОГІКА**

УДК 378:004.032.6

Віденко Л.В.

**МУЛЬТИМЕДІЙНА ЛЕКЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Стаття присвячена питанням застосування мультимедійних технологій на лекціях у вищій школі. В ній розглянуто різні підходи до визначення самого поняття «мультимедійні технології», виокремлено етапи процесу управління, зазначено позитивний вплив мультимедійних технологій на навчально-пізнавальний процес, а також представлено фрагмент лекції з фонетики «Вступ до мовознавства» із застосуванням інформаційних технологій.

Ключові слова: мультимедійні технології, лекція, навчальний процес.

Постановка проблеми. Інформаційно-технологічне ХХІ століття характеризується філософським переосмисленням основних процесів і напрямів розвитку системи освіти у вищій школі. У Законі України «Про освіту»[6], «Про вищу освіту»[5], Національній Доктрині розвитку освіти [10], у Концепції Державної програми розвитку освіти наголошується на удосконаленні форм і методів навчання. Одним із шляхів підвищення якості вищої освіти називають впровадження нових педагогічних та інформаційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Сутність використання інформаційних технологій у навчальному процесі розглядалися вченими М.Анісімовим, М.Жалдаком, Є. Клементьевим, В.Лавринцем, В.Монаховим, О.Пехотою, І.Підласим, І.Синельником, С.Смирновим. Окреслено прийоми залучення мультимедіа як засобу навчання [12, 13], виокремлено нові можливості мультимедіа під час проведення лекційних, практичних занять у вищій школі [11]. На жаль, питання оптимального та ефективного використання інформаційних технологій на лекції в процесі вивчення лінгвістичних дисциплін ще не стало предметом ґрунтовних наукових досліджень.

Предметом статті є опис лекції інноваційного типу (лекції з мультимедійним супроводом) як засобу підвищення якості засвоєння знань у процесі оволодіння лінгвістичними дисциплінами.

Виклад основного матеріалу. У законі “Про вищу освіту” (ст. 43) називаються форми організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Серед перелічених форм лекція займає провідне місце. З’ясуємо, як тлумачиться зміст поняття «лекція» в методичній літературі і яке місце в ній займають мультимедійні технології.

Вітвицька С.С. - автор найбільш популярного в Україні підручника з педагогіки знщої школи пише: «Лекція - це стрункий систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частки» [2, с. 130] На думку М.М. Фіцули, навчальна лекція представляє собою логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідністю наочністю та демонструванням дослідів [14, с. 117] В. Загвязинський образно визначає лекцію як ефективну форму «систематичного, живого контакту свідомості, почуттів, волі,

інтуїції, переконання, всього багатства індивідуальності педагога з внутрішнім світом слухачів» [7, с. 89]. Доповнюють і розширюють сутність лекції визначення А.В. Хуторського, М.Б. Успенського. В них наголошується, що лекція представляє собою економічний спосіб передачі і оволодіння навчальною інформацією, мисленневою культурою поколінь, що вміщена у рамки педагогічних форм.

Отже, лекція передбачає чіткий і систематизований виклад матеріалу, сконцентрований навколо фундаментальних проблем науки та ілюстрований засобами наочності.

Сучасна лекція потребує творчого підходу викладача, який спонукає суб'єктів навчання до активної пізнавальної діяльності. Використання інформаційних технологій у вищій школі, як стверджує Л.Ю.Благодаренко, має на меті реалізацію таких завдань: підтримки і розвитку системності мислення студентів; підтримки усіх видів пізнавальної діяльності; розвитку та закріплення когнітивних умінь та навичок; реалізації принципу індивідуалізації навчання при збереженні його цілісності [1]

Отже, використання технологій під час проведення лекційних занять має змінити не тільки підхід викладача до висвітлення нового матеріалу, а й активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Широке впровадження комп'ютерних технологій призвело до появи нових розробок, арсенал яких складає анімаційну графіку, відеофільми, звук, інтерактивні можливості, використання віддаленого доступу і зовнішніх ресурсів, роботу з базами даних тощо [13]. Такі нові розробки отримали назву «мультимедіа». Саме слово «мультимедіа» має латинські корені: *Multum* - багато та *media, medium* - засоби, тобто комплекс засобів, направлених на представлення інформації. У Інтернет-словнику звертається увага на комплекс апаратних й програмних засобів, що дозволяють користувачу працювати в інтерактивному режимі з різнотипними даними, які організовані у вигляді єдиного інформаційного середовища.

На думку О.І. Пушкаря, автора посібника з інформатики, *мультимедіа* представляє собою сучасну інформаційну технологію, що забезпечує об'єднання графічних образів, відео, звуку та інших спеціальних ефектів за допомогою комп'ютерних засобів [8, с. 543]

Пінчук О.П. зазначає, що мультимедійна технологія окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей. [12].

У методичній літературі мультимедіа представлена також як продукт і мультимедійна програма, розроблена на основі мультимедійних технологій.

Таким чином, аналіз вказаних потрактувань дає можливість стверджувати, що мультимедійні технології представляють собою нові розробки, пов'язані із широким використанням комп'ютерних систем у вищій школі. їм притаманні такі ознаки: інтерактивний режим роботи з навчальною інформацією та можливість її об'єднання, представлена в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація) тощо.

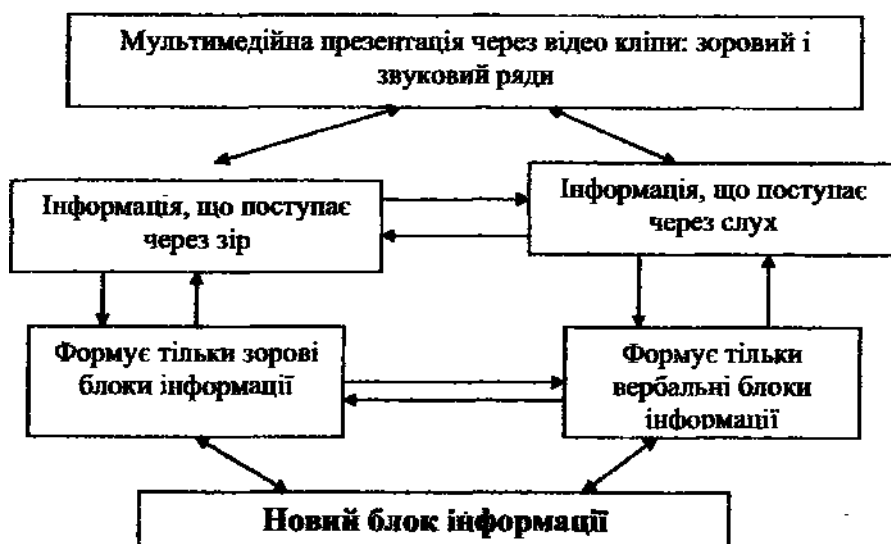
Можливість поєднання текстового матеріалу із аудіо-, відеосистемами призвело до появи нових організаційних форм навчання, серед яких вагоме місце у вищій школі посідає лекція із мультимедійним супроводом.

Лекція із мультимедійним супроводом представляє собою таку форму організації навчання, за якої викладач передає комп'ютеру частину своїх функцій, посилює вплив на слухачів, використовуючи комп'ютерні технології [4, с. 155-171]. Ця лекція передбачає засвоєння нового матеріалу шляхом вербального і візуального каналів сприймання, у той час, як у традиційній лекції студенти отримують основну інформацію зі слів викладача. За даними Treichler (1967), люди сприймають 10 % від прочитаного тексту, 20% від почутого, 30 % від побаченого і 50% від почутого та побаченого одночасно [9, с. 15]

Саме тому застосування на заняттях аудіо-візуальної (мультимедійної) презентації полегшує розуміння теоретичного матеріалу і орієнтує суб'єкта навчання

у складних зв'язках між окремими компонентами наукових концепцій. Мультимедійні матеріали-презентації підтримують когнітивні уміння на рівні абстрактних образів. Завдяки цим ілюстраціям у мозку формуються багаточисельні обопільні зв'язки. Презентація нового матеріалу через комп'ютер або через його трансляцію на великий екран дозволяє студентам впізнавати об'єкти і встановлювати між ними функціональні зв'язки та формувати нові блоки інформації [3, с. 27]

Малюнок 1. Багаторівнева система організації нових зв'язків і блоків інформації.



Використання під час лекції мультимедійних презентацій, що ілюструють теоретичний матеріал, позитивно впливає на формування нових блоків інформації та значно полегшує сприйняття і розуміння навчального матеріалу.

Аналіз дидактичних джерел [1; 4; 8-10; 12; 15] дає підставу стверджувати, що застосування мультимедійних технологій у процесі читання лекції позитивно впливає на навчально-пізнавальний процес: підвищується інформативність лекції; стимулюється мотивація навчання; підвищується наочність навчання за рахунок структурної надмірності; здійснюється повторення найбільш складних моментів лекції (тривіальна надмірність); реалізується доступність і сприйняття інформації за рахунок паралельного представлення інформації в різних модальностях: візуальної і слухової (перманентна надмірність); організується увага аудиторії в фазі її біологічного зниження (25-30 хвилин після початку лекції та останні хвилини лекції) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукового ефекту; здійснюється повторення (перегляд, коротке відтворення) матеріалу попередньої лекції.

Однак рівень проведення лекції із мультимедійним супроводом залежить від професійної майстерності викладача, від його вміння ефективно застосовувати мультимедійні системи, оскільки викладачу належить найважливіша роль: він керує пізнавальним процесом та стимулює студентів до активного творчого пошуку. Основними етапами процесу управління на лекції із мультимедійним супроводом є:

1. Усвідомлення цілей підготовки фахівців.
2. Усвідомлення мети навчання з дисципліни.

3. Володіння навичками роботи з мультимедійними технологіями.
4. Дидактичне проектування лекції:
 - аналіз початкового стану системи навчання, зовнішніх умов та чинників (поточний рівень знань та умінь студентів); вибір виду лекції;
 - уточнення цілей проведення лекції;
 - аналіз існуючих дидактичних матеріалів за темою, відбір навчальної літератури;
 - складання плану лекції або переліку питань.
 - відбір інформаційно-змістовного наповнення лекції, формування лекційного матеріалу.
 - визначення ходу подання навчального матеріалу на лекції.
 - розробка навчальної діяльності і проектування технології проведення лекції.
 - вибір мотиваційних методичних прийомів.
 - вибір методичних прийомів та способів формування нових знань, вибір методів активізації пізнавальної діяльності, вибір методів контролю і аналізу результатів проведення лекції, визначення сценарію лекції-презентації.
 - реалізація інформаційного наповнення лекції за допомогою засобів мультимедіа (визначення способів подання інформації).
5. Реалізація дидактичного проекту мультимедійної лекції (організація і реалізація проекту).
6. Аналіз і оцінка досягнутих результатів у відповідності до цілей мультимедійної лекції.
7. Розробка корекційних дій для подальшого навчання [13].

Дотримання вказаних етапів ще не гарантує максимальної ефективності заняття із мультимедіа засобами. Важливо пам'ятати про певні умови негативного впливу нових інформаційних систем на усвідомлення та розуміння студентами нового матеріалу. Опишемо деякі з них:

1. Дублювання словесного матеріалу викладача відеорядом не дає позитивних результатів. Проектовані матеріали мають носити узагальнюючий чи схематизований характер або ілюструвати судження викладача та відповідати конкретній дидактичній меті;

1. Відеоряд не повинен бути занадто великим (максимальна кількість слайдів - 20-25), оскільки швидка зміна слайдів послаблює увагу і не дає можливості сконцентруватися на матеріалі;
2. Текстовий матеріал, що подається дрібним шрифтом, негативно впливає на сконцентрованість уваги і не сприймається з екрана (максимальна кількість знакових символів не перевищує 100).
3. Насиченість, яскравість кольорів, зосереджених на одному слайді. Викладач має обирати таку кольорову гаму, яка б не втомлювала, а допомагала сприймати матеріал;
4. Слова та відповідні анімаційні, графічні малюнки мають міститися недалеко одне від одного;
5. Студенти краще сприймають проектовану інформацію, коли на екрані немає зайвої інформації і розміщена вона компактно.

Отже, викладач залишається основною керуючою ланкою у системі освіти. Від його майстерності, творчості та вміння залежить підготовка майбутніх учителів-мовників, тому під час роботи над лекцією із мультимедійним супроводом, він має враховувати всі умови ефективного застосування нових систем.

Наведемо фрагмент лекції з дисципліни «Вступ мовознавства» з метою демонстрації мультимедіа як ефективного засобу формування лінгвокогнітивних умінь студентів - першокурсників. На занятті нами було використано: навчальна програма «Професор Хіггінс» (російський та англійський варіант), аудіо матеріали, мультимедійна презентація.

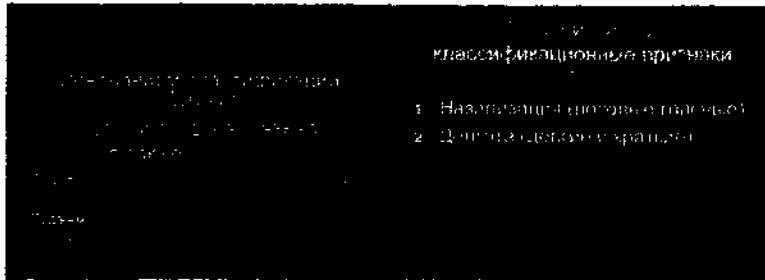
Тема: Фонетика. Классификация системы гласных звуков.

Дії викладача

1. Артикуляционная характеристика гласных звуков. Викладач концентрує увагу студентів на основних критеріях класифікації голосних російської та іноземної (англійської мови), пропонує розглянути слайди і визначити критерії класифікації голосних різних мов)

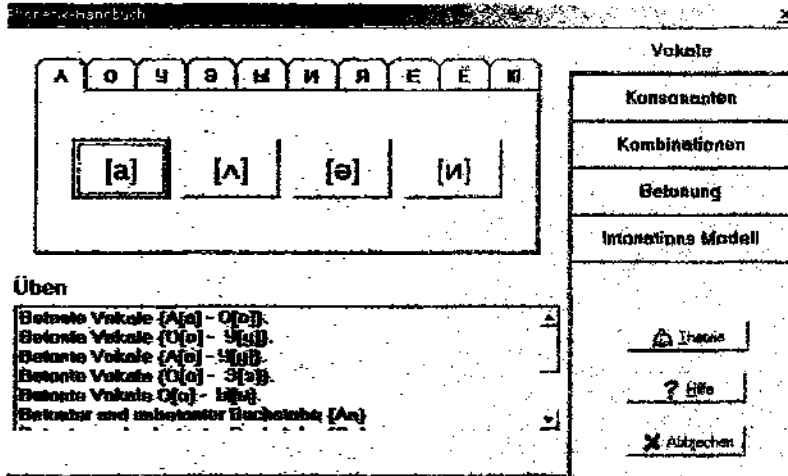
Дії студента

Уважно сприймають матеріал, аналізують інформацію, що міститься на слайдах.

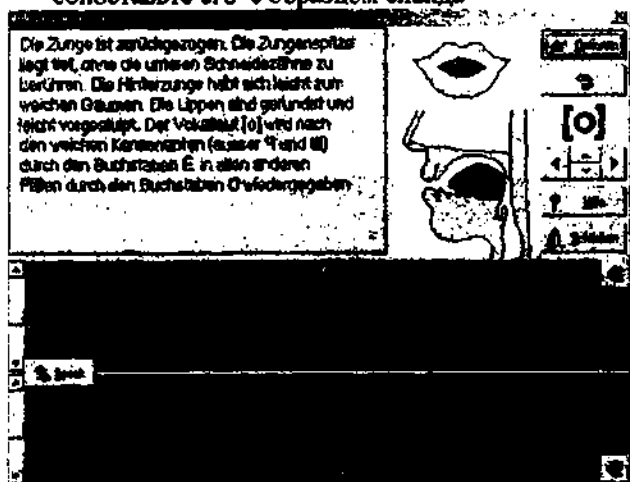


2. Слайд с артикуляцией звуков русского языка

Спостерігають за вимовою голосних, слухають коментар викладача



- 3. Коментування матеріала, зображеного на екрані,
- 4. **Задання:** Внимательно проследите за работой органов речи (языка) во время произнесения звука [O], произнесите звук, сопоставьте его с образцом слайда



- 5. Обратите внимание на работу языка: какая часть языка принимает участие в произношении, как приподымается язык, когда мы произносим звук [A]



- 6. **Задання:** Сравните артикуляцию гласных [O], [A]
- 7. Заполните пропущенные строки таблицы, определив место каждого звука (подъем, ряд)

Классификация гласных

Ряд \ Подъем	Передний	Средний	Задний
Верхний		ы	у
Средний	э		
Низкий			

Аналізують, коментують, порівнюють матеріал, вміщений на слайдах.

Заповнюють таблицю.

Як бачимо, на лекції можуть бути застосовані різні засоби мультимедіа: текст, аудіо, анімація, відео матеріали, які у комплексі сприяють не тільки підвищенню засвоєння знань, але й формують професійну компетентність студентів.

Отже, застосування комп'ютера на лекції набуває статусу нового методу активної організації навчання, що дозволяє інтенсифікувати діяльність суб'єктів навчання; підвищувати якість засвоєння матеріалу; виділяти суттєві сторони мовних явищ, зосереджувати увагу на найбільш важливих (з точки зору навчальних завдань і цілей) характеристиках досліджуваних об'єктів.

Список використаних джерел :

1. Благодаренко Л.Ю. Підвищення педагогічної ефективності навчання фізики в основній школі під час використання мультимедійних технологій http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. - К.: Центр навч. лт., 2003. - 316 с.
3. Дорошенко Н.Б. «О пользе мультимедийных учебных комплексов в высшем и профессиональном образовании»// Прикладная информатика - 2007. - № 3. - с.27
4. Древич Ж.С., Ильин В.А. Методика преподавания истории физики в педагогическом вузе с помощью мультимедиа технологий. //Преподавание физики в высшей школе. М., 2005. № 30.
5. Закон України "Про вищу освіту" // Офіційний вісник України. - 2002. - №8. - С. 1 - 43.
6. Закон України "Про освіту" // Освіта України: Нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. - К.: Міленіум, 2001. - С. 11 - 35.
7. Загвязинский В. Дидактика высшей школы. Текст лекций. - Челябинск: Б.и., 1990 - 95с.
8. Информатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Посібник / За ред. О.І.Пушкаря. - К. Академія, 2001. - 612 с.
9. Крилов І. В. Інформаційні технології: теорія і практика — К.: Центр, 2006. — 128 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7-9 жовтня 2001 року) / Мін-во освіти і науки України. - К., 2002. - С. 137 - 155.
11. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2007. — Випуск 4. — <http://www.nbu.gov.ua/e>
12. Пінчук О.П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти // Інформаційні технології і засоби навчання.— 2007. — Випуск 4. — <http://www.nbu.gov.ua/e>
13. Тукало М.Д. Мультимедійні системи навчання як новий методологічний засіб інтерактивного навчання на уроках хімії // Інформаційні технології і засоби навчання. - 2007. - Випуск 4. - <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg.html>
14. Фіцула ММ. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти. 2-ге вид. — Тернопіль: Богдан, 2003. -192 с.

The article is devoted to the questions of using of multimedia technologies at the lectures in the higher school. The author considers different approaches to definition of the concept "multimedia technologies" allocates, managerial process stages shows the, positive influence of multimedia technologus in teaching-learning process in higher school. The fragment of the lecture on phonetics with use of an information technology is presented.

Keywords: multimedia technologies, lecture, training process.

УДК 159. 955 : 371. 135

Белкіна-Ковальчук О.В.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті автор розкриває суть та головні ознаки критичного мислення, обґрунтовує важливість його розвитку для формування особистості.

Ключові слова: особистість, критичне мислення, логічне мислення, творче мислення, критиканство, негативізм.

Хоч здатність критично мислити була важливою в усі часи, проте сьогодні, без неї в сучасному світі просто не обійтись. Уперше в історії людства виникла небезпека, що ми здатні знищити все живе на нашій планеті. Рішення, які ми приймаємо як приватні особи та члени суспільства, відобразяться на майбутніх поколіннях всієї планети. Крім того, нам потрібно приймати рішення, які носять локальний або частковий характер. Наприклад, попереду нас чекають вибори президента, результат яких суттєво вплине на розвиток країни та наше соціальне благополуччя. Оскільки кожному громадянину треба приймати велику кількість важливих рішень, необхідно, щоб у суспільстві існував приклад прийняття таких рішень. Тому викладачі, політики, широка спільнота стали звертати увагу на це питання.

В умовах сьогодення випускники навчальних закладів повинні володіти знаннями та навичками, які дозволили б їм примножувати багатства країни, брати участь у демократичних процесах. Одним із варіантів вирішення даної проблеми є формування у молоді критичного мислення.

Термін „критичне мислення” на перший погляд є досить розмитим та багатозначним. Він народжує численні асоціації та витлумачення.

Як зазначає Л. Ямщикова [9] термін „критичне мислення”, який поширюється в практиці навчальних закладів різних країн світу з кінця ХХ століття, пройшов непростий шлях свого становлення в системі освіти України. У слові „критичний” до цього часу часто бачили негативний аспект - словосполучення „критичне ставлення” скоріше ототожнювалося із фразою „негативне ставлення”, тобто таке, що містить зауваження, критику, несприйняття тощо. Власне, поява терміну „критичне мислення” не лише започаткувала новий напрям у дослідженні процесів мислення, а й докорінно змінила стереотипи щодо слів з коренем „критик”.

У педагогічній літературі останніх років як вітчизняній, так і в зарубіжній, підкреслюється значення критичного мислення для розвитку суспільства та для самої людини. Так, О.В. Тягло [5, с. 3] наголошує, що критичному мисленню можна і треба вчити. „Його культуру слід цілеспрямовано і терпляче вирощувати на всіх рівнях, починаючи з першого класу школи, потім - у вищому навчальному закладі і в різних інститутах післявузівської освіти. Ні економічні, ні політичні, ні культурні перетворення на шляху входження України в світову спільність розвинених країн не будуть стійкими і успішними без паралельної і навіть випереджаючої зміни менталітету людей - системи ідеалів, цінностей, норм, традицій, а також алгоритмів сприйняття, мислення і практичного перетворення реальності. Одним із шляхів бажаних змін, що відповідають апробованому досвіду демократичних країн, є традиція критики чи, більш конкретно, критичного мислення”.

Сьогодні виокремлюють дві групи визначень критичного мислення.

По-перше - це „локальні”, що акцентують увагу на вдосконаленні самого процесу мислення (Т.С. Воропай, Р. Пауль, Р. Ружжиєро, О.В. Тягло та ін.). Наприклад, Р. Пауль, один із провідних спеціалістів СІЛА в галузі теорії і практики критичного мислення, пояснює, що, по-перше, критичне мислення може бути визначене різними, не суперечливими один одному шляхами. Тому не варто надавати великого значення

якійсь одній дефініції. Маючи це на увазі, можна запропонувати таку робочу версію: критичне мислення - мислення про мислення, коли ви роздумуєте з метою покращити своє мислення. Критичне мислення - не просто мислення, а мислення, яке веде до самовдосконалення [6, с. 5].

В. Ружжиєро визначає критичне мислення так: критичне мислення - це особливий вид мислення, який має на меті оцінку ідей. Більш вузько воно пов'язано з перевіркою точності тверджень і обґрунтованістю міркувань [6, с. 239]. Критичне мислення, на думку М. Брауна і С. Келі, це систематична оцінка аргументів, яка базується на ясих раціональних критеріях [Там само]. О.В. Тягло зазначає, що критичне мислення - це сучасний вид логічної діяльності, що має за мету систематичне удосконалення процесу і результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінки [6].

Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх мислительних процесів - наскільки правильне прийняте нами рішення чи наскільки вдало ми справились із поставленим завданням.

Критичне мислення також включає в себе оцінку самого мислительного процесу - хід роздумів, які призвели до наших висновків, чи тих фактів, які ми врахували, маючи рішення. Критичне мислення інколи називають ще і спрямованим мисленням, оскільки воно націлене на отримання бажаного результату [8, с. 22].

Дослідники з університету м.Юта (США) І. Норман, Х. Вернон, Д. Іон узагальнюють думки різних психологів про критичне мислення. За їх твердженнями критичне мислення зводиться до таких основних рис:

- використання наукових методів, які акцентують увагу на доведенні і на характері гіпотез;
- розвиток схильності до спостережливості, цікавості, бажання критикувати, аналізувати.
- використання законів і принципів логіки [7].

По-друге, це більш системні визначення, що підкреслюють регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності (С. Заїр-Бек, Д. Халперн, Дж. Чаффа та ін.). На думку Д. Халперн, критичне мислення - це використання когнітивних технік чи стратегій, які збільшують можливість отримання бажаного кінцевого результату. При цьому мислячий суб'єкт використовує навички, які обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації і типу задачі, що вирішується. Вона зазначає, що людині, яка користується критичним мисленням притаманні такі якості:

- готовність до планування - це перший і дуже важливий крок до критичного мислення. Постійно тренуючись, кожен може розвинути в собі звичку планувати;
- гнучкість, яка передбачає, що людина готова мислити по-новому, переглядати очевидне і не відступатися від завдання, поки воно не буде вирішене;
- наполегливість, з якою тісно пов'язана готовність взятись за вирішення завдання, яке вимагає напруження розуму;
- готовність виправляти свої помилки. Люди прислуховуються до думки оточуючих, вони прагнуть зрозуміти, в чому неправі, і знайти причини помилки. Такі люди можуть визнати свої стратегії дій неефективними і відкинути їх, вибираючи нові;
- усвідомлення. Воно передбачає спостереження за власними діями при просуванні до мети. Критично мислячі люди розвивають звичку до самоусвідомлення власного мислительного процесу;
- пошук компромісних рішень. Критично мислячій людині необхідно володіти як добре розвиненими комунікативними навичками, так і вмінням знаходити рішення, які могли б задовольнити більшість. Без цього навіть найсвітліші голови не зможуть втілити свої думки в конкретні справи [8, с. 47-48].

Так, наприклад, згідно Дж. Чаффи критичне мислення це:

а) активне мислення; б) мислення для себе; в) ретельне дослідження ситуації, що розглядається; г) відкритість до нових ідей і різних поглядів; д) підтримка власних поглядів обґрунтуваннями і доказами; е) здатність організовано обговорювати власні погляди [10, с. 52].

Американські укладачі програми „Розвиток критичного мислення через читання і письмо” Д. Клустер, Дж.Л. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл, С. Уолтер підкреслюють, що головне у навчанні критичного мислення - вчити спілкуванню і співпраці з усіма людьми. Критичне мислення забезпечує такі важливі якості особистості як уміння формувати і адекватно відстоювати власну думку, осмислювати досвід, вибудовувати ланцюг доказів, відчувати нерозривний зв'язок власних принципів і вчинків. Тобто, критичне мислення - суттєва характеристика людини як громадянина демократичного суспільства, соціально зрілої особистості, як суб'єкта.

Проте, невелика частина педагогів, політиків, громадських діячів розуміє сутність критичного мислення. Для них характерні такі висловлення: „Вчити критично мислити, розвивати мислення школярів - значить розвивати в них і логіко-аналітичне (математичне мислення), і художнє (образне), не допускаючи однобічності, вміло спрямовувати розумовий розвиток кожного учня в русло, що найбільшою мірою відповідає його природним здібностям”. „На мою думку критичне мислення є творче мислення” і т.п.

Метою статті є розкрити суть поняття „критичне мислення”, показати його специфіку та роль у формуванні особистості.

Ми розглядаємо критичне мислення як системне утворення, що є і якісною характеристикою особистості, і процесом мислительної діяльності, і здатністю людини до осмислення навколишніх подій, і одним із чинників розвитку особистості. Особистість - це суб'єкт людських стосунків і свідомої самодіяльності, тобто людина, яка має усвідомлену і стійку систему ставлень до себе та навколишнього світу і здатна самостійно діяти. Критичне мислення при цьому виступає як спосіб розвитку і показник розвиненості суб'єктності.

Однак, словосполучення „критичне мислення” зайняло своє місце у працях науковців не миттєво, йому передували дослідження процесів мислення, яке автори характеризували як „творче”, „ефективне” і т.п. Як сталий термін, словосполучення „критичне мислення” почали активно застосовувати лише у 70 роках ХХ століття.

Безумовно, між поняттям „критичне мислення”, „логічне мислення”, „творче мислення” є органічний зв'язок.

Термін „логіка” - від грецького „логос”, що перекладається як „слово”, „розум” і т.п. Тому логіку можна розуміти як науку про мислення, про діяльність розуму. Логічне мислення - це мислення, яке орієнтується на закономірності відношень і зв'язків понять.

Згідно з О.В. Тягло про критичне мислення можна говорити тоді, коли розум людини спрямований на аналіз роздумів з метою вияву і усунення можливих помилок - своїх чи опонента.

Критичне мислення відрізняється від логічного, перш за все тим, що акцентує увагу не на тонкощах складних формалізмів, які доступні вузьким професіоналам, а на практично розповсюджених і важливих алгоритмах міркування, на тренінгу навиків побудови умовисновків, захисту своєї точки зору і критиці аргументації опонента [5, с. 8].

Критичне мислення можна розглядати з різних положень, наприклад, на основі здорового глузду, який взагалі не обтяжений знанням логіки, або на основі витончених логічних формалізмів. Це означає, що хоча критичне мислення природно пов'язане з логікою, проте цей зв'язок варіюється і не є нерозривним [5, с. 15].

Однак, на нашу думку, зв'язок між критичним та логічним мисленням є нерозривним. Логіка без критичного мислення безплідна, а критичне мислення без логіки небезпечне.

Творче мислення - це особливий стиль мислительної діяльності, який породжує дещо нове, який призводить до принципово нових результатів в процесі предметної діяльності і переробки чуттєвих даних поза формально-логічних висновків [4, с. 12].

„Творче мислення повинне вчити людину сміливості при виході за рамки звичних, освітлених „здоровим глуздом” чи авторитетами уявлень, поглядів,

способів мислення. І разом з тим воно має вчити обережності, самовідданості і критичності в оцінці нових творінь. Воно має вчити людину шукати не віру, а доведення, не підтвердження, а істину, не спокій, а переживання, не кінець, а початок шляху. Коротше, творче мислення повинне привчати людину не підганяти факти під готові уявлення про них, а перевіряти ці уявлення фактами, не придумувати штучних світ, який підходить до розуміння, а створювати розуміння, яке підходить до пояснення реального світу” [1, с. 209].

Люди з живою та багатою уявою особливо повинні піклуватися про виховання в собі справжньої критичності розуму. Багата уява в поєднанні із суворою і дисциплінованою думкою складає основу творчої діяльності. Уява, яка не дисциплінується критичним розумом, може зробити людину фантазером, що живе нездійсненними проектами та планами.

Отже, для всіх цих видів мислення спільною є опора на діалектику, предметну діяльність, змістовний аналіз матеріалу, проникнення у внутрішню сутність, що вказує на їх близький характер по суті.

Некритичне мислення характеризується тим, що людина сліпо потрапляє під вплив думок інших людей, їх належно не аналізуючи. Вона квапливо приймає кожен свою думку за істину, не дбаючи про її перевірку й обґрунтування.

Некритичне мислення органічно пов'язане з явищем конформізму. В своїй книзі “Социология личности” І. Кон підкреслює думку К.Г. Ліхтенберга про те, що пересічна людина завжди пристосовується до пануючої думки і пануючої людини, вона вважає сучасний стан речей єдиною можливим і відноситься пасивно. Їй не спадає на думку, що все ... вирішується у великому світі людства, членом якого вона є... Великий же геній завжди ставить запитання: “А може це неправильно?” [3, с. 79].

Людина - суспільна істота, вона не може існувати поза суспільством і незалежно від нього. По-перше, соціальні умови формують особистість і її самосвідомість. По-друге, будь-яке суспільство має певні форми соціального контролю, суспільну дисципліну, яка регулює прояв уже сформованих індивідуальних якостей, заохочуючи одні і блокуючи інші в інтересах суспільної відповідності. При цьому цей контроль не зводиться до системи зовнішніх норм і обмежень: соціальні норми і потреба узгоджувати свої дії з іншими настільки міцно вкорінюються в психіці самого індивіда, що він навіть не усвідомлює суспільної природи своїх вчинків; міру своєї залежності від оточуючих.

“Конформізм” у повсякденній мові означає пристосування. Більш точно, конформність - це підкорення деякому визнаному стандарту чи стандарту, що вимагається; конформна поведінка є там, де у випадку розходження в думках між індивідом і соціумом, індивід піддається, поступається груповому натиску. Мірою конформності є ступенева можливість підкорення індивіда груповим стандартам і вимогам. Це підкорення може бути лише зовнішнім: індивід не змінює своїх поглядів, але не вказує своїх розходжень вголос, роблячи вигляд, що приймає позицію групи (лицемірство). В такому випадку, як тільки тиск припиняється чи як тільки індивід входить з-під контролю відповідної групи, він знову діє у відповідності зі своїм здатним настроєм. Більш складною і глибинною є “внутрішня” конформність, коли людина під тиском групи міняє свою першопочаткову думку, засвоюючи думку більшості. Причому не в силу переконливості аргументів (їх може взагалі не бути), а просто з бажання бути “таким як усі”. Висока ступінь конформізму виявляється вв'язаною з високим рівнем догматизму, інертністю та стереотипністю мислення. Р. Кратчфілд вважає характерними для конформістів такі риси:

- у пізнавальній сфері конформісти виявляють менш розвинений інтелект, ніж незалежні; для них характерна негнучкість мислительних процесів і бідність ідей;
- у сфері мотивації та емоціональних функцій конформісти виявляють меншу силу характеру, меншу здатність володіти собою в напружених умовах; для них характерна більша емоційна скрутність, пригнічені імпульси, схильність до неспокою;

- в сфері самосвідомості конформісти схильні до явно виражених почуттів особистої неповноцінності, їм не вистачає віри в себе, їх уявлення про самих себе більш поверхове і менш реалістичне, ніж у незалежних;
- ~ у сфері міжособистісних стосунків конформісти виявляють більшу пасивність, навіюваність, залежність від інших, їх ставлення до інших людей характеризується недовірливістю і настороженістю, а здатність до об'єктивної оцінки іншої людини нижча, ніж у незалежного суб'єкта;
- особистісні установки і цінності конформістів характеризуються більшою повсякденністю, прагненням до моралізування, нетерпимістю до всього, що здається "відхиленням від норм" [11].

Протилежністю конформізму є негативізм, тобто негативна, ворожа реакція по відношенню до поглядів і дій інших людей.

Прагнення діяти і говорити "навпаки" може пояснюватись ворожим ставленням індивіда до інших і його бажанням підкреслити свою незалежність. Частіше за цим криється той факт, що найавторитетнішою групою для даного індивіда є якась інша група, з інакшими нормами та цінностями. Так, наприклад, загальновідомий негативізм підлітків по відношенню до батьків і взагалі старших, будучи одним із способів ствердження своєї самостійності, часто поєднується з досить жорстким конформізмом всередині колективу ровесників. Поведінку негативіста можна легко передбачити (він буде стверджувати чи робити протилежне), тоді як думка критично мислячої особистості незалежна від групової позиції, її рішення є автономними.

Критичність мислення докорінно відрізняється від таких проявів як критиканство. Ті люди, які нездатні аналізувати, зіставляти, аргументувати, досить часто вдаються до критики всього, що стає об'єктом уваги, без будь-яких на те підстав. Критиканство - це наявність суперечностей між потребою критикувати і відсутністю для цього розвинутих здібностей, знань, умінь. Іноді критиканство визначається невмінням застосовувати загальні критерії в конкретних ситуаціях, внаслідок відсутності знань критеріїв, із яких впливає правильна оцінка або незнання правил доведення чи вимог до заперечення. Причиною критиканства може бути суб'єктивне ставлення і неприязнь до інших людей, бажання зробити неприємність людині, амбіційність характеру.

Хоча загальноживаного єдиного визначення терміну „критичне мислення” наразі не існує, системний аналіз наукових джерел дозволяє нам інтерпретувати критичне мислення як здатність особистості (природну або сформовану) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій. Критичне мислення - протидія конформізму та духовному рабству.

Ми погоджуємось із думкою ряду дослідників (Х. Вернон, Д. Іон, І. Норман, Д. Халперн та ін.) і вважаємо, що для формування критичного мислення є важливими наявність та розвиток у людей певних його ознак. Вони сприяють формуванню тих важливих знань та умінь, що допомагають людині зорієнтуватися в навколишньому світі, отриманій інформації.

Узагальнюючи наведені вище визначення та міркування, можна зробити висновок, що універсальна оцінка рівня критичного мислення здебільшого буде спиратися на такі вміння:

вміння людини самостійно аналізувати інформацію, визначати її сутність, порівнювати з іншою інформацією і робити власні висновки; вміння бачити помилки або штучні спотворення в аргументації партнерів та в інших джерелах інформації; переглядати свої позиції, якщо вони не витримують критики; вміння розпізнавати пропаганду; вміння оцінювати суспільні явища, політичні дії, вчинки суспільних та політичних лідерів, окремих осіб з позиції загальнолюдської моралі; наявність розумної долі сумнівів, скепсису, прагнення до пошуків більш оптимальних рішень, дій, висновків

у конкретних ситуаціях; вміння мужньо, принципово відстоювати свої позиції, погляди, віру; вміння брати участь у діалоговій взаємодії, відкритість до сприймання інших поглядів, позицій, повага до їх різноманітності; вміння ставити різноманітні запитання.

На жаль, не існує універсальної формули, яку можна було б застосувати в кожному життєвому випадку і яка б передбачала звернення до критичного мислення. Проте, Д. Халперн [8, с. 53] зазначає, що при вирішенні будь-якого питання необхідно дотримуватись певного алгоритму мислення. Алгоритм - це серія запитань, частина яких може повторюватись у процесі мислення, оскільки вони є найзагальнішими і можуть бути корисними при виконанні цілого ряду завдань, включаючи такі, як виведення умозаключень із посилок, аналіз аргументів, перевірка гіпотез, вирішення математичних завдань, імовірна оцінка, прийняття рішень і творча діяльність [8, с. 52]. Хоча при вирішенні всіх цих завдань алгоритм і залишається одним і тим же, конкретні засоби та прийоми будуть змінюватись залежно від поставленого завдання. Д. Халперн зазначає, що використовуючи даний алгоритм мислення, шляхом повторних тренувань, можна навчитись керуватись ним автоматично. Це наступні запитання: Яка мета? Що відомо? Які навички мислення дозволять вам досягти поставленої мети? Чи досягнута поставлена мета?

Використання даних запитань є зручним способом представлення критичного мислення, хоч дещо і спрощує його. Проте, постійне використання поставлених запитань сприяє тому, що людина вчиться автоматично спрямовувати своє мислення, критично сприймати інформацію, робити власні висновки та шукати компромісні рішення. Отже, критичне мислення можна і треба розвивати. Успіхи у кар'єрі, внесок у життя суспільства чи хід наших власних справ - все буде залежати від здатності людини розв'язувати проблеми та приймати рішення.

Список використаних джерел

1. Введение в психологию : учебное пособие / под ред. А.В. Петровского. - М. : Академия, 1996. - 496 с.
2. Загашев И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Мухтавинская. - 2-е. изд. - СПб : «Альянс «Дельта» совм, с. изд. «Речь», 2003. - 192 с.
- 3L Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. - М. : Политиздат, 1967. - 383 с.
4. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности : учебное пособие по спецкурсу / А.З. Рахимов. - Уфа : БІІИ, 1989. - 167 с.
- i. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики : учебное пособие / А.В. Тягло. - Харьков : Центр усовершенствования социологического образования. - 2001. - 210 с.
5. Тягло А.В. Критическое мышление : Проблемы мирового образования XXI века / А.В. Тягло, Г.С. Вороной. - Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. - 284 с.
- 1L Уоллен И. Норман Выводы об изменениях программы с целью развития критичности ума / Норман И. Уоллен, Верном Ф. Хорбик, Ион Е. Рид ; пер. с англ. - М., 1963. - 114 с.
- III. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. - СПб. : Питер, 2000. - 512 с.
- III. Ямщикова Л. Критичне мислення як вид розумової діяльності [Електронний ресурс] Режим доступу : http://spc.ks.ua/file_download/42 IIIII. Chaffee John. The thinker's way. Steps to a Richer Life / John Chaffee. - Little, Brown Company. - Boston. New York. Toronto. London, 1998. - P. 218.
- III. Krech D. Individual in society / D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey. -N.Y., 1362- - P. 508.

The essence and the peculiarities of critical thinking, the importance of its develop- mmm for forming of personality are analyzed in the article.

Жуу words: a personality, critical thinking, logical thinking, creative thinking.

УДК 373.62 (09)

Белошицький О.

ЧИ ФОРМУЄТЬСЯ ТЕХНІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КРАЇНИ З ШКІЛЬНОЇ ЛАВИ?

На основі спостережень і педагогічних досліджень визнається, що науково-технічний потенціал України повинен формуватися під час технічної творчої діяльності учнів. Але наведені факти доводять атрофію соціально-педагогічних умов для здійснення цієї діяльності.

Ключові слова: науково-технічний потенціал, технічна творчість учнів, інженер, евристика, педагог.

Постановка проблеми. Всесвітнє досягнення науково-технічного прогресу відбулося завдяки зусиллям багатьох тисяч спеціалістів, зайнятих у різних сферах науки і галузях промисловості. При цьому першочергове значення мають якісні показники їх підготовки, під якими потрібно розуміти вільне володіння сучасними методами інженерно-технічної творчої діяльності, озброєність системою інформаційного забезпечення на основі персональних комп'ютерів, рівень володіння і використання елементів художнього конструювання, знання технології маркетингу та інше. Особливий наголос у цьому аспекті робиться на науково-технічну творчість, яка найбільш усього впливає на технічний прогрес і організація якої колись була притаманна нашій учнівській молоді. Застосування категорії минулого часу цілком виправдане у порівнянні із сьогоденням.

Про проблему сучасної організації технічної творчості учнів знає Міністерство освіти і науки та державотворці, але не вирішують її, хоч усім відомо, що науково-технічний прогрес залежить від того, яка молодь, отримавши елементарні технічні знання і озброївшись методами технічної творчості буде розвивати науку, вдосконалювати виробництво шляхом модернізації умов праці, розширення і пошуку альтернативних енергоможливостей, автоматизації, комп'ютеризації і так далі. Від того чи буде наша молодь інтелектуально і технічно готова до цієї праці залежить, в першу чергу, добробут нації в цілому. Недаремно за рівнем коефіцієнту інтелектуалізації молоді (КІМ), визначається темп науково-технічного прогресу в суспільстві. Ще два десятиліття тому, у всесвітній таблиці ЮНЕСКО, ми за цим показником посідали третє місце, але тепер знаходиться у п'ятій десятці.

Це свідчить про нагальність вирішення актуальної державної проблеми створення соціально-педагогічних умов: залучення учнів до технічної творчості, навчання і виховання технічної еліти нації.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми навчання та виховання майбутніх інженерів, конструкторів і винахідників на уроках трудового навчання досліджували Алексеев В.Е., Андріанов П.Н., Аридін В.М., Бака І.І., Белошицький О.О., Богоявленська Д.Б., Волощук І.С., Войцехівський В.Г., Мадзігон В. М., Смагін І.І., Сущенко Т.І. та інші. Готовність учнівської молоді до праці у сфері технічної творчості розкрито у праці В.В.Мачуського Сутність і розвиток технічно-творчих здібностей досліджували Гетта В.Г., Плуток А.М., Розумовський В.Г., Сеульський Р.П.Ю Тарнопольський Д.М. та інші. їх праці, безумовно, збагатили наукові знання про локальне запровадження технічної творчості в трудове навчання учнів, але не розкрили ті педагогічні умови, які б сприяли залученню учнів до технічних знань в сьогоденних умовах.

Мета і завдання. Розкрити важливість державної політики залучати і навчати учнівську молодь технічної творчості, створивши для цього відповідні соціально-педагогічні умови.

Основний зміст. Однією з педагогічних умов залучення дитини до певного виду діяльності є виявлення її природних задатків, зокрема, до технічної діяльності. Вважається, що здібності до музики, малювання, літератури і математики проявляються у ранньому віці. А в такому виді діяльності, як наука і техніка талант проявляється у більш зрілому віці. Спрацьовує стерео типового судження. Тут, доволі, зрозуміло бачимо провину науки, яка недостатньо зробила, щоб дослідити та виявити прояв здібностей до техніки в дитячому віці. Такі недоліки є причиною хибних висновків - ніби талановитий музикант або художник наділені здібностями до цих видів діяльності від народження, а на науковця та інженера можна вивчити будь-кого. Головне, мати для цього бажання. Однак вивчення біографій великих інженерів, науковців і поодинокі педагогічні дослідження свідчать, що це не так. На це вказують і педагоги-практики, приводячи факти, що технічне обдарування може бути виявлено ще в дитячому віці [1]. Спочатку це проявляється в звичайному потягу дитини до техніки, коли хлопчик тягнеться до дитячої автомашини, автоматичної іграшки, а згодом починає розбирати їх, щоб задовольнити свою латентну зацікавленість - "Що там всередині? Що змушує машину рухатися"? Правда, рівень прояву зацікавленості до техніки значною мірою залежить від віку і ступеня розумової діяльності дитини. У кожного з них різні потенціальні можливості, різні мотиви і різноманітна специфіка психіки. Ось чому дорослі не знаючи цих педагогічних тонкощів, здебільшого, байдуже проходять повз перші прояви таланту майбутнього інженера. Вони вважають, що це звичайна ігрова діяльність дитини, коли таким чином вона бавиться іграшками, забуваючи, що саме так вона задовольняє свою потребу в пізнанні під час процесу своєї суб'єктивно творчої діяльності.

Аналіз педагогічних спостережень і досліджень переконують, що зацікавленість - це всесильний і потужний дар генезису людства, який стрижнем проходить через усе її життя, але з різною амплітудою. Найбільша її активність спостерігається в учнівському віці, де життєдайним середовищем для цього слугує, зокрема, учнівська технічно-творча діяльність. Однак, сьогодні цей важливий компонент плекання майбутньої технічної еліти - інженер, приймається суспільством як негатив. Сприяло цьому багато фактів з минулого і сьогодення, зокрема, державна освітня політика, яка поступово знищує трудове навчання учнів в школі. Незважаючи на те, що саме воно є тією основою на ґрунті якого може розвиватися технічна творчість. Але це не зупинило наказ Міністерства освіти і науки, який зробив цей предмет вербальним, скоротивши кількість годин на його викладання. Такі дії були зроблені на догоду ввести в навчальний план школи нові предмети, які не розвивають нашу учнівську молодь ні інтелектуально, ні технічно. Не допоміг і протест Академії педагогічних наук проти такої науково необґрунтованої дії чиновників від Міністерства освіти. Все це надало можливість певним навчальним закладам не виконувати Державні стандарти, зробивши предмет трудового навчання не обов'язковим, або підмінивши його на дизайн-освіту, яка не навчає учнів використовувати широке поле засобів праці у сучасних технологіях. Негативно впливає на створення педагогічних умов для залучення учнів до техніки і сучасний фетишизм західної освіти, суцільна гуманітаризація, як і минула політехнізація, спадкове усвідомлення суспільства про мізерність матеріальної винагороди за працю інженера у порівнянні з гуманітарієм. Усі ці заходи призвели до того, що сучасна молодь апріорі не бажає долучатися до технічних знань та обирати робітничі спеціальності, навіть інженерні. Натомість, сьогодні, до послуг співочих, музичних і танцюючих талантів створено усі соціально-педагогічні умови: Будинки творчості молоді в яких різнопланові художньо-естетичні гуртки і танцюкласи, до їх послуг карооке, художні, співочі і танцювальні фонди, конкурси з демонстрацією по телебаченню, грошові премії та інше. Принагідно варто зазначити, що ці соціально-

педагогічні умови спрямовують учнів тільки на споживацьку діяльність. А де державні соціально-педагогічні умови, які навчають на виробника і годувальника суспільства?

Розглянемо соціально-педагогічні умови, які повинна створити держава, щоб залучати і навчати учнів на виробника і технічну еліту. Виявляється, що учні, які мають гостру зацікавленість технікою, можуть розраховувати, в кращому випадку, лише на поодинокі гуртки з примітивним оснащенням і в кращому випадку ентузіастом керівником. Принагідно згадати, що раніше для залучення учнів до технічних знань і навчання технічно творчої еліти були створені задовільні соціально-педагогічні умови: організовувалися технічні гуртки в школах, відкривалися районні, міські і обласні станції юних техніків, при підприємствах діяли профспілкові технічні клуби. Не забувала держава і про різного роду форми залучення учнів до технічних знань: організовувалися різного роду технічні конкурси, технічні змагання, олімпіади. Навіть в Положенні про Будинки піонерів було законодавчо визнано, щоб кількість гуртків науково-технічної діяльності була не меншою за 50% від загальної кількості [2].

А сьогодні перед юними технічними талантами стоїть проблема, де і яким чином розкрити свій потяг до техніки та виявити талент майбутнього техника, інженера, винахідника? В державі знищено стару систему закладів з розвитку технічної творчості учнів, але не створено нових соціально-педагогічних умов для підготовки технічного потенціалу країни. Немає і не готують педагогічні вузи для цього і відповідних педагогів, а в науці немає науково-обґрунтованого, чіткого критерію визначення майбутнього винахідника, еквівалентного, наприклад, музичному слуху. Залишається єдине - емпіричний досвід, який дозволяє виявлення технічних талантів здійснювати в гуртках технічного аматорства, під час технічно-творчого педагогічного процесу [3]. Але, констатуємо це, ми повинні визнати, що навіть там, де сьогодні проводиться педагогічний процес з технічного аматорства, майже зовсім відсутні педагогічні умови, щоб розкрився технічний талент. Як результат, багато учнів, займаючись технічною творчістю, не тільки недостатньо отримують, а інколи втрачають і те, що їм було притаманно до цього. Прикладом такого явища є криза творчих досягнень, однією з характерних ознак якої може бути втрата зацікавленості технікою, загальна відсутність зацікавленості, збідніла уява і фантазія, схематизм, відсутність технічних ідей і творчого пошуку.

Щоб з'ясувати ці причини ми провели дослідження, яке ми, узагальнивши наводимо як приклад роботи сучасного позашкільного закладу, де повинні створюватися педагогічні умови для організації творчо-технічного педагогічного процесу з виявлення і розвитку технічних талантів.

Колись, позашкільний заклад очолювала, хоч і жінка, але з вищою технічною освітою і тому розуміла всю складність і нестандартність праці керівника технічного гуртка. Під її керівництвом організовувалися найбільш цікаві технічні гуртки, на педагогічних нарадах обговорювалися досягнення й недоліки педагогічного колективу, радилися, хто з педагогів заслуговує на нагороду. З метою допомоги керівникам гуртків у вирішенні загальної для всіх закладів технічного профілю, проблеми наповнення учнями груп, щорічно розроблявся і вдосконалювався план роботи завуча і методиста. До їх функцій входило займатися організацією, за заздалегідь погодженим із школами графіком, екскурсій на станцію, особливо у дні шкільних канікул. Учні виводили по гуртках, показуючи, чим і як займаються в кожному гуртку, демонстрували експонати, виготовлені їх однолітками і представлені на постійно діючій виставці технічної творчості. Крім цього вони постійно організовували технічні свята із запрошенням учнів шкіл району відвідати "Новорічне свято технічної ялинки", "Тиждень науки і техніки", "День авіації і космонавтики", День суднобудівництва", "День автомобільного транспорту" та інше [2].

Зі зміною керівництва, коли директором став чоловік, колишній чиновник району з гуманітарною освітою, заклад певний час ще продовжував по інерції працювати як і раніше. Але, коли завучем стала людина, що мала дошкільну педагогічну освіту і зовсім не розумілася на техніці, як і директор, то проведення технічних свят зникло, як і екскурсії школярів на станцію. Це в свою чергу, почало впливати на щорічне наповнення гуртківцями технічних гуртків. Незважаючи на це, на станції почали відкриватися нові гуртки, які до технічної творчості зовсім не мали ніякого відношення: мультиплікація, дизайн квітів, переклад з іноземної, батіковий розпис, художній розпис, вітражист, ландшафтний дизайн, макраме, м'яка іграшка та інші гуртки такого спрямування. Чомусь саме цим, далеким від техніки гурткам, адміністрація почала надавати всіляку увагу і підтримку: виділяти кошти для оснащення приміщення і поповнення матеріально-технічної бази. Натомість коштів на поповнення матеріально-технічної бази технічних гуртків не вистачало. І все це відбувалося на фоні того, що наповнюваність учнів у нових гуртках скоротилася майже до нуля, а в технічних, незважаючи на усі складнощі, коливалася, але трималася в межах норми. Через два-три роки такої уваги адміністрації закладу до роботи технічних гуртків на станції закрилися гуртки стендового та автотехнологічного, радіо, судномодельовання, конструювання малогабаритної техніки, авіамоделювання, біокібернетики, радіоелектронний, біомеханічного конструювання і конструкторський. Педагоги-ентузіаста технічної творчості, відчувши байдужість адміністрації до їх самовідданої і нелегкої праці при копійчаній платні, звільнилися.

Аналіз причин відсутності соціально-педагогічних умов для розвитку технічної еліти нації виявив їх ще чимало, і тут прикро те, що вони накопичувалися роками, але чомусь не вирішувалися: призначення на адміністративні посади директора, завуча, методиста, людей, які не мають технічно-педагогічної освіти і не є ентузіастами технічної творчості; відсутність науково-обґрунтованого методичного забезпечення організації і роботи технічних гуртків; механічне перенесення методики роботи художньо-естетичного профілю на технічні гуртки; слабе матеріально-технічне забезпечення; відсутність в педагогічних вузах факультету з підготовки педагогів для організації творчо-технічного педагогічного процесу в гуртках [2].

Що ж до керівників-ентузіастів технічних гуртків, які подекуди ще працюють, те незважаючи на їх потяг до техніки, більша їх частина має невисокий загально технічний і методичний рівень, бо самі ще "вчора" були гуртківцями. Так, вони можуть навчити учнів репродуктивно відтворити технічні моделі, але організаційно і професійно багато з них не підготовлені до прояву технічної творчості серед своїх шкільних, не в змозі вони і досягнути спалаху творчих ідей своїх учнів, або ж втримати та спрямувати їх зацікавленість і творчий хист у потрібне русло.

Спостереження за роботою таких керівників і зроблений науковий аналіз *т* **ні/ушли**, що навіть гурток у назві якого вказується на застосування творчого **методу в** навчальній діяльності - моделювання і конструювання, заняття можна тарактизувати, здебільшого, як відтворююче. Правда, деякою мірою це **••умовлено і** тим, що пряме перенесення виробничої термінології не завжди **«схватне** правильно організованому педагогічному творчо-технічному процесу. СтатаК, майже половина опитаних керівників технічних гуртків, беручись навчати **дчнне** технічної творчості, сумлінно передають свої знання і вміння в готовому **■гхелі**, тим самим підміняючи навчання навчанням. Лише невелика кількість

— **гогів** надає гуртківцям можливість творити, знайомить з прийомами і методами **«шостійного** пошуку вирішення творчих задач технічного змісту, спонукає та **організовує** проблемні заняття. Щодо застосування емпіричних та наукових **^нгасів** евристики, то вони взагалі зараз не застосовуються в технічних гуртках.

І тут теж причин декілька, зокрема, у відповідях керівників технічних гуртків на питання в анкеті - чи добре ви знаєте і застосовуєте в своїй роботі алгоритм методу вирішення винахідницьких задач? Багато з них дали негативну відповідь на перше запитання і занадто мало дали відповідь "Так" на друге.

Специфіка технічної творчості учнів в технічних гуртках і досі не знайшла свого усталеного наукового обґрунтування, а між тим, особливість творчих задач технічного характеру апріорі передбачає велику долю невизначеного рішення. Ось чому, попри усі негаразди, важливого значення набуває і такий інструмент розвитку технічної творчості учнів, як ігровий метод [4]. Це повною мірою відповідає і віковим особливостям учнівської молоді, насичуючи увесь педагогічний процес творчими ідеями, активізуючи уяву і технічне мислення. При такому педагогічному процесі наукування поступається місцем творчому підходу до розвитку мислення і творчо-ігровій діяльності. Адже тоді ми отримуємо невизначений простір для діяльності і шляхи їх досягнення, з яких кожний учень обирає свій, що відповідає його здібностям та інтелектуальним можливостям. Однак творча гра повинна в себе включати і практичне втілення рішень та ідей, навіть неймовірних. При такій умові у гуртківців буде розвиватися технічне відчуття і вміння мислити, які так потрібні технічній еліті нації. Але як одиничний варіант творча гра не надасть користі розвитку творчо-технічних здібностей учнів ~ для цього потрібно створити цілий арсенал творчо-технічних ігор, де буде відтворено не тільки зміст і форму, але і певну методику проведення. Ось де поле діяльності для молодих науковців.

Не осторонь від цього має бути і сучасна комп'ютеризація, яка має можливості створювати комп'ютерні програми і тиражувати їх для вдосконалення процесу навчання і розвитку технічно-творчих здібностей учнів. Це не тільки наблизить учнів до технічної творчості, а й допоможе організувати більш ефективний механізм підготовки технічної еліти країни.

Інструментом в організації творчого педагогічного процесу розвитку технічної творчості учнів може бути і метод проектів, який останнім часом теж набув широкої популярності педагогів. Завдяки йому учні, вивчивши завдання, поставлене педагогом, або обране самостійно, знаходять шлях і засоби його вирішення, знайомлячись з аналогами в технічних джерелах інформації, складають схеми конструкції і уточнюють принцип дії. Під час графічної розробки об'єкту учні синтезують знання, отримані з предметів природничо-математичного циклу в графічну форму і складають план послідовності виготовлення і мапи на виготовлення найбільш складних деталей та механізмів. Виготовлення конструкції та її випробування, після яких проводиться коригування й доробка окремих частин завершується остаточним оздобленням і складанням економічного розрахунку вартості складеної моделі або конструкції. Такими заняттями в учнів формуються елементарні знання і навички роботи конструктора. Але для цього потрібно, щоб на кожному з етапів складання і реалізації учнівського проекту педагог змушував учня не стільки копіювати прототип зразка, як відтворювати в конструкції своє, хай навіть суб'єктивне творчо-технічне бачення. Для цього можна використати можливості, реалізація, яких буде спонукати учня до мисленого перебирання і знаходження таких варіантів відповідей, які будуть розвивати технічне мислення [5].

Узагальнений аналіз виявлення соціально-педагогічних умов для заохочення та розвитку технічного потенціалу нації в Україні дозволяє зробити висновки; майже повна відсутність соціально-педагогічних умов для розвитку технічної творчості учнів;

поодинокі заклади, що організаційно повинні займатися розвитком технічної творчості учнівської молоді, не в змозі це зробити.

Використані джерела:

1. Барко В.І., Тютюнник А.М. Як визначити творчі здібності дитини? ~К.: Україна, 1991. с.79.
2. Белошицький О.О. Дисертація канд. пед. наук. **13.00.01**. Розвиток технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти України (**20-3-рр.** ХХ століття) теорія та методика трудового навчання. Київ. **2007.С.230**.
3. Дидактические основы развития технического творчества в трудовом обучении учащихся городской школы. М., 1976, Под ред. Андрианова П.Н. Научно-исследовательский институт трудового обучения и профессиональной ориентации. 187с.
4. Литвинова И.И. Диссертація на соискание учен. степ. канд. пед. наук. Спец. 13.00.01. Педагогические основы применения учебных игр в техникуме. К. **1993.С.185**.
5. Дмитриев Е.В. Социальная природа творческого мышления. Минск. Из-во. Наука и техника. 1989. с.96

The observations and pedagogical researches defineet confesses that scientific and technical potential of Ukraine must be formed during technical creative activity of pupus. But the resulted facts prove the atrophy of social pedagogical conditerns for realization of this activity.

Keywords: scientific and technical potential, technical creatity of pupils, engineer, heuristic, teacher.

УДК [376 : 378. 046.4] (477)

Гладуш В.А.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ

У 2005 році Україна підписала Болонську Конвенцію. Заходи щодо поетапного входження в загальноєвропейський освітній простір і є першими кроками поступової реформи вищої освіти. Важливим складником цієї інновації є педагогічна корекційна освіта, яка в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів потребує, з одного боку, інтегрування в міжнародний науково-освітній простір, а з іншого - орієнтування на самобутню культуру, історію, власний досвід, менталітет. З огляду на це надзвичайно важливим є вивчення, усвідомлення, та застосування накопиченого досвіду з різних питань розвитку корекційної освіти в повсякденній практиці педагога-дефектолога. Одним із актуальних напрямів вивчення цього досвіду є дослідження теорії та практики післядипломної підготовки дефектологічних кадрів в Україні.

Ключові слова: теорія і практика, дефектологічні кадри, післядипломна освіта.

Важливою умовою модернізації національної корекційної системи освіти є докорінне вдосконалення її складника - підготовки та перепідготовки педагогів- дефектологів в системі післядипломної педагогічної освіти. У державній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) зазначено, що "педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. З огляду на це головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві".

Подальший розвиток означеної проблеми значною мірою залежить від забезпечення наступності, урахування та критичного осмислення створеного суспільством у попередні роки, позитивного вітчизняного і зарубіжного досвіду. Наукова спадщина вимагає поглибленого критичного об'єктивного аналізу і відбору найціннішого, що може слугувати сучасності.

Процес демократизації і гуманізації освіти відбувається шляхом відмови від раніше домінуючої системи навчання й виховання і послідовно наближається до нової трансформаційної парадигми - особистісно орієнтованого типу освіти. У контексті нової парадигми освіта набуває статусу основного чинника соціалізації людини, що, природно, і обумовлює соціально-індивідуальний розвиток особистості на всіх вікових етапах її життєдіяльності. Ключовою характеристикою ефективної освіти стає її безперервність.

У структурі безперервної освіти важливою ланкою є післядипломна освіта. Післядипломна освіта - це система удосконалення навчання й розвитку фахівців із вищою освітою, спрямована на приведення їх професійного рівня до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб; наукового й загальнокультурного потенціалу особистості, що реалізується через діяльність спеціалізованих державних або приватних навчальних закладів і засобів самоосвіти й керується державними стандартами відповідно до фаху певних рівнів кваліфікації згідно з вимогами суспільно-економічного та науково-технічного прогресу [1, с. 3].

Вітчизняна теорія і практика педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку поняття "післядипломна освіта" тлумачить, як підвищення рівня кваліфікації та перепідготовки вчителів; одержання нової кваліфікації на основі раніше здобутої в закладі освіти і досвіду роботи; удосконалення професійних знань і умінь за фахом тощо.

Необхідність впровадження післядипломної педагогічної освіти обумовлена як змінами в системі національної освіти, так і зростанням вимог до рівня кваліфікації сучасного педагога, що регламентуються такими документами, як Конституція України, закони "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про вищу освіту", наказ МОН України № 108 від 12.02.10 р..

Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір потребує наукового дослідження стану та перспектив розвитку післядипломної освіти.

В останні десятиліття післядипломна педагогічна освіта постійно перебуває в центрі уваги педагогів-теоретиків і практиків. Вона досліджувалась у різних аспектах; об'єктивних закономірностях наукового процесу (Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунський та ін.); положеннях філософії і соціології професійної освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай,

О. Я. Савченко та ін.); положення теорії і методики педагогічної та післядипломної педагогічної освіти (А.М. Алексюк, І.П. Жерносек, А.І.Кузьмінський, В.І. Луговий, В.В. Олійник, В.Ф. Паламарчук, О.М. Пехота, Н.Г. Протасова, Л.П. Пуховська, Т.І. Сущенко, М.Д. Ярмаченко та ін.); процесах становлення і розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів (О.Л.Капченко, С.В.Крисюк, Л.Є.Сігаєва та ін.), психолого-педагогічних основах розвитку творчої особистості в умовах неперервної професійної освіти (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьєв, Л.І. Божович,

1. Д. Бех, Н.М. Бібік, Л.С. Виготський, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, В.А. Семиченко, С.О. Сисоева, Н.Ф. Талізїна, І.С. Якиманська та ін.); концептуальних положення щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти (В.І. Бондар, Г.В. Єльнікова, Л.І. Даниленко, М.Ю. Красовицький, В.І. Маслов, В.В. Олійник, В.І. Пуцов, П.В. Худомінський та ін.), аспекти розвитку спеціальної освіти (Д.І.Азбукін,

В.І.Бондарь, А.І.Живіна, Х.С.Замський, Н.Ф.Засенко, В.А.Ковшиков, М.І.Нікітіна, Л.С.Волкова, І.П.Колесник, В.А.Лапшин, В.А.Феоктистова, О.Е.Шевченко, М.Д.Ярмаченко та ін.).

Закономірністю розвитку системи післядипломної дефектологічної освіти педагогів, як специфічного освітнього утворення, є її залежність від сукупності об'єктивних чинників, які суттєво впливають на життя нашого суспільства.

До них передусім слід віднести наявність у суспільстві досить великої кількості дітей з обмеженнями життєдіяльності. Як зазначають В.Бондар та В.Синьов, лише за останні роки захворюваність серед дітей в Україні, яка за різних обставин призводить до різного роду неповноцінності, зросла майже на 20%. Серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні (понад 300 тис.), хвороби нервової системи і органів чуття (1,3 мільйона), затримка психічного розвитку (близько 600 тис.), легка розумова відсталість (120 тисяч). Кількість дітей, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи становить 12 мільйонів [2, с. 2].

Іншим важливим фактором є дефіцит висококваліфікованих дефектологічних кадрів. В Україні створено диференційовану мережу спеціальних дошкільних закладів, яка охоплює 142 спеціальні дошкільні заклади для всіх категорій дітей, а також спеціальні групи, відкриті при 1,2 тис. дитячих садків звичайного типу. Усього вихованням через них охоплено близько 45 тис. дітей. Для дітей шкільного віку функціонують спеціальні школи-інтернати восьми типів (386 одиниць із контингентом понад 60 тис. дітей) [3, с. 4]. Діюча система закладів для дітей з обмеженими можливостями потребує значної кількості корекційних педагогів, спеціальних психологів.

Крім того, важливим чинником є особливі та неупереджені вимоги до сучасного педагога та допоміжного персоналу спеціальної школи. Відомий науковець-дефектолог І пол. ХХ ст. В.П.Кащенко наголошував, що вчитель та співробітник допоміжної школи мають бути людьми, для яких горе дитини сприймалось би як власне, до того ж вони повинні бути спеціально підготовленими у питаннях медико-педагогічної допомоги учням. На думку вченого, соціально-професійні вимоги до особистості дефектолога-практика повинні ґрунтуватися на усвідомленні ним базових положень: по-перше, ця діяльність украй соціально необхідна; по-друге, педагог має опанувати широкий спектр професійних знань, зокрема чітко виокремлювати соціальні фактори, що визначають розвиток дитини; по-третє, необхідно ситуативно володіти дитячим середовищем, конкретною соціальною ситуацією [4, с. 71]. Це має визначальне завдання педагога, а тому залишається особливо актуальним.

На теперішній час теорія і практика має в своєму обігу досить великий матеріал з історії становлення й розвитку системи підготовки та підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів за різними напрямками (дослідження Г.С. Данилової, П.І. Дроб'язко, А.М.Зубко, С.В. Крисюка, В.І. Маслова, П.В. Худоминського та ін.). А таке питання, як підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в системі післядипломної освіти для спеціальної (допоміжної) школи залишилося поза увагою науковців.

Сьогодні підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів для потреб спеціальної школи здійснюється на базі вищих навчальних педагогічних закладів (Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Слов'янський державний педагогічний університет, Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди, Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка, Полтавський державний педагогічний

університет ім. В.Г.Короленка, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, Бердянський державний педагогічний університет, Херсонський державний педагогічний університет, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім.К.Д.Ушинського, Дніпропетровський національний університет ім. Олеса Гончара,) та двадцяти чотирьох обласних інститутів післядипломної освіти. Кожен із цих напрямів освіти педагогів у різні роки був предметом посиленої уваги вчених-дефектологів, які зробили вагомий внесок у розробку теорії та методології підготовки майбутніх дефектологів, обґрунтування закономірностей, особливостей, принципів, методів їх навчання та висвітлення основних тенденцій розвитку системи фахової освіти дефектологічних кадрів (Д.І.Азбукін, С.Д.Забрамна, Н.Ф.Засенко, А.А.Колупаєва,

В. А.Лапшин, С.П.Миронова, Н.М.Назарова, В.І.Селівестров, Е.П.Синьова,
С. М.Соколова, С.М.Шаховська та ін.).

Натомість дещо менше уваги приділялося дослідженням історико-педагогічних аспектів цієї проблеми. Частково окремі структурні чи змістові складники процесу підготовки фахівців-дефектологів розкриті у дослідженнях Д.І.Азбукіна (1950),

В.І.Бондаря (1980, 1983), А.І.Живіної (1975), Х.С.Замського (1974), Н.Ф.Засенко (1996), В.А.Ковшикова, М.І.Нікітіної, Л.С.Волкової (1994), І.П.Колесника (2000), В.А.Лапшина (1990), В.А.Феоктистової (1987, 1990), М.Д.Ярмаченка (1975, 1991), О.Е.Шевченко (2004).

Протягом останніх років важливі аспекти історії розвитку спеціальної освіти в Україні стали об'єктом дисертаційних досліджень В.І.Бондаря ("Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины /1917-1990 г.г./"); Л.К.Одинченко ("Развиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні /1918-1941 рр./"); В.В.Золотоверх ("Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України"), М.О.Супруна („Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ-перша половина ХХ століття)“); О.Е.Шевченко („Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941рр.)“).

Дослідження розвитку спеціальної освіти в Україні в наведених наукових доробках здійснювалося в контексті проблем підготовки дефектологічних кадрів як важливої умови реалізації ідеї корекційно-компенсаторного навчання дітей дошкільного і шкільного віку. Ґрунтовне дослідження проблеми формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми належить С.П.Мироновій, значення якого полягає в тому, що автором науково обґрунтована модель спеціаліста олігофренопедагога дошкільних закладів, визначені компоненти його діяльності, визначений вплив спеціальних дисциплін на формування професійних якостей майбутніх дефектологів.

Характерно, що у більшості досліджень акцентується увага на організації цього процесу в Радянському Союзі, аналізі змісту навчальних планів, виявленні закономірностей та особливостей підготовки дефектологів у Росії. Водночас багато аспектів стосовно виникнення та функціонування системи підготовки, перепідготовки фахівців-дефектологів в системі післядипломної педагогічної освіти України, викладено фрагментарно, розрізнено, як у науково-теоретичному, так і в хронологічному плані.

Історіографічний аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що за роки незалежності України не проводилося комплексне дослідження процесу післядипломної підготовки педагогічних кадрів як системи, що охоплює зміст,

структуру, технології, організаційні та теоретико-методичні засади діяльності вищих закладів освіти. Ці процеси не представлено в часі та просторі. А втім таке дослідження може значно доповнити інформацію про генезис системи післядипломної підготовки майбутніх дефектологів з моменту її виникнення і до оформлення в самостійну цілісну систему.

Недостатня теоретична розробленість цієї проблеми, важливість об'єктивного осмислення історичного досвіду, накопиченого в Україні за радянський період, необхідність реформування системи післядипломної підготовки дефектологів на основі творчого послуговування спадщиною минулого власне, і зумовило вибір теми дослідницької роботи.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти доцільно звернутися до теоретичних та практичних досліджень розвитку системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів-дефектологів у період з двадцятих років ХХ ст. по сьогоднішній день. Цей період характеризується активними пошуками шляхів позитивного вирішення кадрових питань для закладів, в яких перебували діти з аномаліями, створенням мережі курсів, кабінетів індивідуальної педагогіки, досвідно-педагогічних станцій, навчальних закладів удосконалення вчителів, відходом від універсалізації, поступовим упровадженням спеціалізації педагогів-дефектологів, суттєвими змінами у змістовій частині підвищення кваліфікації та перепідготовки, переходом від нестабільності в науково-методичному забезпеченні до системності.

Забезпечення наступності в сегменті сучасних досліджень у галузі післядипломної дефектологічної освіти та попередніх є важливою умовою її поступального розвитку. Критичне осмислення та використання творчих здобутків у зазначений період у галузі підвищення кваліфікації педагогічних працівників допоможе з оптимальними затратами часу і зусиль плідно вирішувати навчальні сучасні проблеми, що постали перед системою післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Червінська, О.Ю. Становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти в Автономній Республіці Крим [Текст]: автореф. дис....канд. пед. наук / О.Ю.Червінська. – К., 2007. – 23 с.
2. Бондар, В.І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції [Електронний ресурс] В.І.Бондар, В.М.Синьов / Спосіб доступу: URL: http://www.nbuv.ua/.../bondar_2 – Загол. з екрана.
3. Бондар, В. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник [Текст] / В.Бондар. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
4. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция [Текст] / В.П.Кащенко. – М.: Просвещение, 1992. – 261с.

In 2005 Ukraine signed Bologna Convention. Measures towards staged entering European education scope are step-by-step reforms of High Education. The important part of this innovation is pedagogical corrective education which in terms of globalization and Europe integration process needs integration into international scientific environment from one side and orientation to future culture, history and own experience, mentality from the other side. Considering that studying, understanding and using accumulated experience of different subjects of development of corrective education in everyday practice of mental retardation teacher are highly important. One of the actual ways of this experience learning is research of theory and practice of post-graduate education of mental retardation staff in Ukraine.

Key words: *theory and practice, mental retardation staff, post-graduate education.*

УДК 378.147:37.015

Гордійчук М.С.

ЗРОСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НАСИЧЕНОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОСТІ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сутність і стан проблеми зростання інформаційної насиченості змісту освіти. З'ясовано стан оптимізації працездатності учнів початкової школи в масовій практиці навчання.

Ключові слова: технологічність навчання, інформаційна насиченість змісту освіти.

Розвиток сучасних освітніх процесів в Україні характеризується увагою до особистості учня як ключового елемента нового педагогічного мислення. З'явилося чимало інноваційних проєктів або їх фрагментів, сутність яких полягає у перетворенні безособистісної педагогіки в педагогіку особистості. З цієї точки зору переглядаються методи навчання, конкретні технології, їх застосування, діяльності навчання й учіння, критерії їх результативності.

Тому актуальним сьогодні є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, цілісності, інтегративності мислення.

Сутність такого підходу - максимально реалізувати позитивний потенціал учителя та учня в розумовому, духовному розвитку, на практиці довести, що оптимізація навчання - це визначення ідей і принципів, законів і закономірностей, понять і наукових фактів розвитку людини у трьох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність), системою норм (нормативно-регуляційна діяльність), системою цінностей (ціннісно-етична діяльність), які дають змогу особистості повно розвиватися, формуватися і реалізуватися в житті.

Сучасні технології навчання будуються з урахуванням індивідуального і диференційованого підходів. Естонський учений Х.Й.Лийметс [5] вважає, що індивідуалізація навчання - засіб формування індивідуальності учня, позначивши індивідуалізацію як організацію навчального процесу, за якої вибір прийомів, темпу навчання спирається на індивідуальні відмінності та рівень розвитку здібностей до навчання.

Він звернув увагу на необхідність внести в модель повного засвоєння такі важливі моменти: розподіл навчального матеріалу на основний і другорядний; можливість розвиваючої навчальної діяльності.

Повернення до цих питань визначило певні зміни як в концепції повного засвоєння, так і в її практичному застосуванні. Варіант системи, розроблений

С.Круллем (Естонія), відрізняється такими рисами:

- а) повне засвоєння застосовується не для всього матеріалу, а лише до визначеного мінімуму знань і вмінь, хоча весь засвоєний матеріал цим мінімумом не вичерпується;
- б) відповідно до визначеного мінімуму знань і вмінь добирається спеціально організована навчальна діяльність;
- в) повне засвоєння вводиться не абсолютно, тобто проходження діагностичного контролю не проходить багаторазово, а обмежено двома спробами.

Дані проведених у кінці 90-х років в Естонії експериментів стосовно умов класно- урочного навчання показують, що успішність збільшилася на 60%, досягнення мети навчання на рівні розуміння і застосування збільшилося більше, ніж у три

рази. Уточнені також дані про витрати часу, які, за даними зарубіжних учених, при роботі за даною системою збільшуються від 10% до 50%, але потрібні додаткові витрати часу, крім того, вони виправдовуються ефектом повного засвоєння, який впливає на більш високу працездатність. Свого роду "побічним" ефектом є можливість уточнювати часові рамки проходження визначених програмою розділів, спрямовано переглядати встановлені норми розподілу навчального часу і тим самим попередити перевантаження учнів, підвищити віддачу праці вчителя.

Перш за все слід зазначити, що перевантаження виявляється лише при індивідуальному підході до школярів із різним рівнем навчальних можливостей.

Аналіз результатів дозволив зробити висновки щодо ступеня перевантаження школярів навчальними заняттями. Причому перевантаження в різних класах і з різних предметів характеризується по-різному. Так, цикл гуманітарних предметів перевищує допустимі норми домашньої роботи в 2 класах - на 4%, в 3 - на 6%, в

4 класах - на 10% учнів. З математики ці показники значно вищі і складають в середньому близько 30%.

Наголосимо, що у всіх випадках мова йде про тих учнів, які намагаються якісно виконати домашнє завдання. При небажанні або при неякісному виконанні завдань учні не витрачають необхідного часу, що ще раз свідчить про некоректність звичайного опитування учнів і наступних розрахунків середньо-арифметичних величин.

Усунення причин перевантаження школярів вимагає виконання ряду заходів, аов'язаних зі зростанням інформаційного насичення змісту освіти та посиленням технологічності навчання.

Зростання інформаційної насиченості змісту освіти у початкових класах дозволило створити сприятливі умови для успішного навчання молодших школярів. Аж, оптимальна реалізація цих умов виявилася недостатньою без досконалого «володіння ще й технологічними проблемами сучасного навчання: вмінням ■равильно, свідомо, швидко й виразно читати, зв'язно і точно викладати свої думки, росити широкі узагальнення тощо. Проблема формування читацьких навичок є особливо важливою. Сьогодні їй належить провідне місце серед найважливіших ^облем освіти в усьому цивілізованому світі. Вміння читати тісно пов'язується з тапнням правильно знаходити, сприймати, осмислювати й передавати інформацію. Звітність же індивідуума засвоювати, передавати й вільно оперувати інформацією рябить його активним учасником суспільних процесів, творцем духовних цінностей людства.

Особливого значення вміння читати набуває в молодшому шкільному віці, коли ■шикає залежність між рівнем досконалості читацьких умінь та становленням ■гелення дитини, засвоєнням нею основ наук, вихованням пізнавальної ^постійності.

Л.С. Виготський характеризував читання як процес надзвичайно складного ■шрқдку, що зумовлює активну інтелектуальну та комунікативну діяльність людини. Кивітнівне навантаження читання виступає як основа загальнонавчальних умінь, авкіяьки рівень засвоєння програмного і позапрограмного матеріалу, а відтак рвжшгаість навчання школяра, прямо пропорційно залежить від сприйняття, шкххкельної трансформації й інтерпретації інформації, засвоєної з підрз'чників и додаткової літератури .

Як показало дослідження, до того ч.асу, поки дитина не навчиться вільно, шгаоасо, достатньо швидко читати, книга не може стати для неї джерелом знань.

Пітт терміном вільного читання розуміємо таке свідоме, правильне, швидко й шфвзне читання, під час якого учень, читаючи, не акцентує увагу безпосередньо ■в самому процесі читання, а усвідомлює зміст прочитаного, проводить логічний иийз тексту, класифікує інформацію. В ході дослідної роботи переконаємося, що

якщо учень не навчився вільно читати, навчання не стає для нього цікавою і творчою працею, а навчальний процес оптимально організованим.

Наше дослідження підтвердило думку про те, що вже у початкових класах читання школярів має сягати такого рівня, коли воно стає засобом поглибленого пізнання фактів, явищ предметів, являє собою основу для узагальнень, які підлягають запам'ятовуванню. Тільки таке читання створює інтелектуальну базу навчання. Проведені дослідження показали, що читання з власної ініціативи, мотивоване пізнавальним інтересом школяра, дозволяє йому значно легше запам'ятати обов'язковий для заучування і збереження в пам'яті матеріал.

Дані, одержані в ході експериментального дослідження, свідчать, що чим менш помітним у школяра є задатки для успішного опанування навчаннями читання, чим більше труднощів зустрічає він у навчанні, тим більше йому потрібно читати додаткової літератури. Читання стимулює розвиток інтелекту, попереджує механічні зазубрювання, які неодмінно викликають невстигання.

Чому ж переважна більшість учених і практиків: В.М.Зайцев, Б.М.Здорик, Ф.Льозер [1] та інші визначають швидкість найголовнішою якістю.

У даному дослідженні з'ясуємо, чи може існувати абсолютна правильність при повільному темпі читання? І виявилось, що, читаючи повільно, учень охоплює поглядом лише невелике слово. Він не бачить написаного попереду, а скеровує увагу переважно на з'єднання літер чи складів. Поза увагою залишається логічний наголос речення, а часто і наголос у слові. Якщо під час читання допускається помилка, учень рідко помічає її, бо сприймає кожне слово у відриві від контексту. Це дало нам підстави зазначити, що правильність без достатньої швидкості буває тільки відносна. Вона можлива під час роботи з дуже невеликими, переважно букварними текстами чи короткими реченнями. Отже, основа правильного читання

- швидкий темп.

Розглянемо залежність свідомого читання від його швидкості.

Дочитавши речення до кінця у повільному темпі, нелегко пригадати його початок, особливо коли великий обсяг речення. Ще важче втримати в пам'яті виявлену специфіку. Тому для якісного усвідомлення тексту необхідне цілісне сприймання, яке повністю залежить від уміння швидко читати.

Таким чином, завдяки опануванню навчаннями динамічного читання, в учнів формується вміння миттєво "схоплювати" текст із фіксацією змісту і збереженням одержаної інформації в пам'яті.

Як показало дослідження, оптимальна для розуміння і запам'ятовування швидкість читання повинна наближатися до темпу висловлювання думки, тобто близько 120-150 слів за хвилину. Враження від окремих слів інтегрується, тому краще усвідомлюється смисловий зв'язок між ними.

Це означає, що пересічному школяреві необхідно затратити півтори години на одноразове прочитання тексту. Оскільки низька швидкість заважає сприйманню для усвідомлення тексту, потрібне як мінімум триразове прочитання, тобто чотири з половиною години учні витрачають лише на усні завдання. Таким чином, повільніший за 120-150 слів за хвилину темп читання веде до перевтоми. Темп, повільніший за 90 слів за хвилину, робить систематичне приготування уроків у середніх та старших класах практично неможливим за браком часу. В цьому полягає одна з головних причин різкого падіння показників успішності у середніх класах загальноосвітньої школи.

Так у самій програмі навчання читання учнів молодших класів закладені підвалини майбутнього неуспішного навчання практично всіх учнів. Здійснений

нами аналіз традиційної методики навчання читання, діючої програми та діючих підручників дає всі підстави стверджувати, що коли певний відсоток старшокласників та учнів середньої ланки загальноосвітньої школи навчається успішно, то це відбувається, як правило, не “завдяки”, а “всупереч” положенням усталеної методики навчання читання.

Перевірка швидкості читання випускників дев'ятих і одинадцятих класів показала, що ті учні, які навчалися на “добре” і “відмінно”, читали правильно, свідомо й швидко (150 і більше слів за хвилину). Темп читання школярів, які навчалися на трійки, здебільшого не перевищував 110 слів за хвилину. В окремих випадках ці учні читали швидше, але погано усвідомлювали і запам'ятовували прочитане.

Аналіз недоліків усталеної технології навчання читання сприяв визначенню напрямків нашого пошуку:

1. Традиційна технологія орієнтована на звуко-буквений аналіз, який ускладнює оволодіння дітьми вмінням зливати літери у склади. Ця проблема була розв'язана у 1882 році О.Кониським, у 1888 році Р.Головиним і О.Федоровим, які рекомендували, навчаючи читати, називати дитині не букви (“бе”, “ве”, “ге”), а звуки ([б], [в], [г]).
2. В усталеному способі навчання читання відсутня поступовість. Замість доведення до досконалості вміння читати двобуквені слова чи склади зразу – трибуквені, тоді – чотирибуквені і т.д., за “традиційною” методикою вже з перших занять у “Букварі” подані п'яти - шести - восьмибуквені слова, прочитання яких більшості дітей не під силу. В букварях Ф.Грекова – 1908 року, Д.Тихомирова – 1905 року. Д.Флерова – 1913 року передбачене поступове опанування учнями навичок читати багатобуквених слів, завдяки чому діти з самого початку звикають читати цілими словами.
3. Недостатньої уваги традиційно надається роботі над словами з апострофом і м'яким знаком. Тому читання цих слів часто викликає труднощі навіть в учнів 3-6 класів.
4. Абсолютно всі тексти за нормами усталеної методики передусім повинен прочитати вголос учитель. Такий підхід на самому важливому, початковому етапі навчання читання ефективно позбавляє першокласників необхідності читати (розбирати надруковане) самостійно, бо майже всі букварні тексти легко запам'ятати з першого прочитання і дослівно повторити по пам'яті.

У частини учнів формується надзвичайно небезпечне переконання, від чого застерігав ще К.Д.Ушинський, що в класі можна не працювати, а отримувати високі оцінки. Порівняно великі тексти після букварного періоду роблять неможливим дослівне повторення за вчителем. Дитина раптом усвідомлює, що необхідно читати, а вона, виявляється, не вміє.

Для розв'язання даної проблеми використовувалася рекомендація Б.В.Динги, що перший раз текст кожен учень повинен читати пошепки самостійно. Разом з тим, було досліджено, чи існувала ця проблема в гімназіях на межі XIX-XX століть. Такої проблеми не існувало, оскільки сторінка тодішніх букварів містила більше матеріалу для читання. Це сприяло тому, що повторити текст, не читаючи, було неможливо, а також дозволяло розв'язати ще два складних для сучасної школи питання.

5. На сторінках нинішніх букварів надто мало матеріалу для читання. Першокласникам недостатньо вправ, щоб оволодіти читанням на високому рівні.
6. Намагаючись збільшити обсяг матеріалу для читання, не маючи в “Букварі” резервних завдань, частина вчителів змушує учнів по 25-35 хвилин на уроці

читати раз за разом один і той же текст. У ході досліджень визначилось, що саме на таких уроках у дітей, утомлених одноманітністю, найнижча працездатність.

7, Швидкість читання значною мірою залежить від обсягу зорового сприймання. Під час читання очі рухаються не плавно, а "стрибками".

Як засвідчують одержані експериментальні дані в контрольних класах невстигання програмується традиційною методикою для 34 відсотків учнів, які читають менше 90 слів за хвилину. Через захворювання очей, значні порушення дикції, педагогічну занедбаність у дошкільні роки та інші причини тільки 4 відсотки дітей в експериментальних класах не змогли оволодіти достатнім темпом ознайомлення з друкованими джерелами інформації. Достатня швидкість оволодіння інформацією (120-150 слів за хвилину) дозволить 13,6 відсотками учнів контрольних класів навчатися на "добре" і "відмінно". В експериментальних класах цей показник сягає 88 відсотків.

Крім того, експеримент показав, що учні, які володіють прийомами швидкого читання, майже не рухають свій погляд по сторінці зліва направо. Очі їх рухаються виключно по вертикалі - зверху донизу. Безумовно, це можливо тільки за достатньо широкого поля зору.

На кожному уроці в експериментальних класах проводилися тренування як у швидкому, так і у виразному читанні. Завдяки системі мовленнєвих вправ К.Д.Станіславського, яка стала невід'ємним елементом роботи вчителів експериментальних класів та вмінню наших учнів бачити текст наперед і зосереджувати увагу не на зчитуванні слів, а на усвідомленні змісту, діти, які навчаються за методикою швидкочитання, читають набагато виразніше за своїх ровесників. Учні та випускники експериментальних класів люблять читати, багато часу проводять із книгою, за власного ініціативою відвідують бібліотеку. У школярів, які спочатку навчалися за традиційною технологією, а потім перейшли на методику швидко читання, вже наприкінці першого семестру спостерігалися позитивні зміни у ставленні до процесу читання та уроків читання, виникав інтерес до книги.

Список використаної літератури:

1. Виготський Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 500с.
2. Здорик Б.М., Курбанаев М.С. и др. Методическое пособие по обучению быстрому чтению. - Алма-Ата: Филиал НОТ и УПГРР ВИЭМС, 1971. - 48с.
3. Кларін М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссий. - Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. - 176с.
4. Кузнецов О.Хромов Л.Н. Техника быстрого чтения. - М.: Книга, 1983. - 175с.
5. Лийметс Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? - М.: Знание, 1982. - 96с.
6. Льюзер Ф. Рациональное чтение. - М.: Педагогика, 1980. - 155с
7. Мельник В.М. Искусство быстрого и интенсивного чтения. - К.: Знание, 1990. - 48с.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. /Ред. Коллегия: М.И. Кондаков и др. Вступ, ст. и примеч. С.Ф. Егорова. - М.: Педагогика, 1988. - Т.2. - 494с.

The article analyses the essence and state of the problem of the rise of the informational saturation of education content the state of the optimisation of primary school pupils workability in the practice of study is depicted.

Key words; *technology of study, informational saturation of education conten.*

УДК:371.20:351:851

Калініна Л. М.

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МЕТОДИ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розкриваються методи дослідження фундаментальної теми «Формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу» на аналітико-констатувальному етапі за сучасних умов.

Ключові слова: культура, наука, духовна культура, управлінська культура, інформаційна культура, методи дослідження, керівник, загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. Враховуючи, що саме освіта є основним соціальним інститутом, який професійно займається передачею наступним поколінням культурного досвіду людства, дослідження проблеми культури суб'єктів управлінської діяльності крізь призму актуальних освітніх потреб, гуманістичних суспільних цінностей і здобутків науки менеджменту є безперечно надзвичайно актуальним і водночас багатовекторним. Соціально-значущими проблемами освітньої системи є недостатній рівень її гуманізації, надто повільний процес демократизації управління загальноосвітніми навчальними закладами. У багатьох із них переважає авторитарний стиль управління, відсутня належна організаційна культура. Як наслідок, не забезпечується адекватний суспільним потребам культурний розвиток та соціалізація учнівської молоді. Це негативно позначається на якості суспільного поступу країни, в основі якого завжди була культура. Отже, проблема взаємозв'язку культури і освіти, як її важливої складової потребує змістовного аналізу взаємодії власне культурних, освітніх, управлінських процесів та вивчення процесу формування управлінської культури керівників у сфері освіти.

Аналіз останніх досліджень. Під час формування запиту в НАПН України на відкриття теми наукового дослідження «Формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу» нами виявлено недостатній ступінь розробленості предмета нашого дослідження і не тільки вітчизняними, а й іноземними фахівцями [2–5]. Місце та роль управління загальноосвітнім навчальним закладом як цивілізаційного, культурного та управлінського феномена; зміст, форми, методи, засоби, технології формування управлінської культури керівників закладів належать до малодосліджених проблем у педагогічній науці. Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок про те, що такі дослідження в Україні є новим пріоритетним напрямом теоретичних пошуків, оскільки визначені результати дослідження (*концепція, модель і технології формування субкультур керівника ЗНЗ в управлінській діяльності*) забезпечуватимуть адекватну суспільним і особистісним потребам управлінську культуру керівника та організаційну культуру загальноосвітньої школи, його особистісний та культурний розвиток, а отже і якісну соціалізацію з культурологічною доміантою переважної більшості учнівської молоді.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Репрезентувати методи дослідження фундаментальної, комплексної теми дослідження «Формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу» та специфіку їх застосування в сучасних умовах розвитку сфери освіти. **Основна частина.** Науковий колектив лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України з 2008 року виконує тему «Формування управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу», що охоплює 8 підтем і є комплексною. Слід зауважити, що ця проблематика є складною та інтегративною,

оскільки вона пов'язана з рівними полями феноменів культури й управління в сфері освіти.

Дослідження є фундаментальним, спрямованим на одержання нових і узагальнення існуючих наукових знань з цієї проблеми. У цьому контексті, слушно відзначити, що нині в науковій сфері відбувається «...інтенсивна переоцінка фундаментальних знань і особливо гуманітарної науки. Знаковим є той факт, що в форматі Сьомої рамкової програми в Європейському Союзі створено Європейську раду з досліджень, яка займається підтримкою і фінансуванням фундаментальних наукових досліджень. Європейське наукове товариство нарешті чітко усвідомило загрози, які мають крайня прагматизація і сцієнтизація науки...» [1, с. 96]. Враховуючи наведені вище позиції, можна зробити висновок про наявність нових підходів у науці під час розв'язання проблем духовного та практичного освоєння Всесвіту, відкриті різноманітні можливості збагачення духовної культури суспільств завдяки власним здобуткам і вагомим науковим доробкам для наукової спільноти загалом, і зокрема для наукового колективу співробітників лабораторії управління освітніми закладами у розв'язанні актуальної багатовимірної проблеми, окресленої вище.

Феномен культури в управлінській діяльності керівника є різноманітним за видовою ознакою, чим і пояснюється комплексність теми, складові якої детерміновані визначеними видами культури в управлінській діяльності керівника, як це репрезентовано на рис. 1

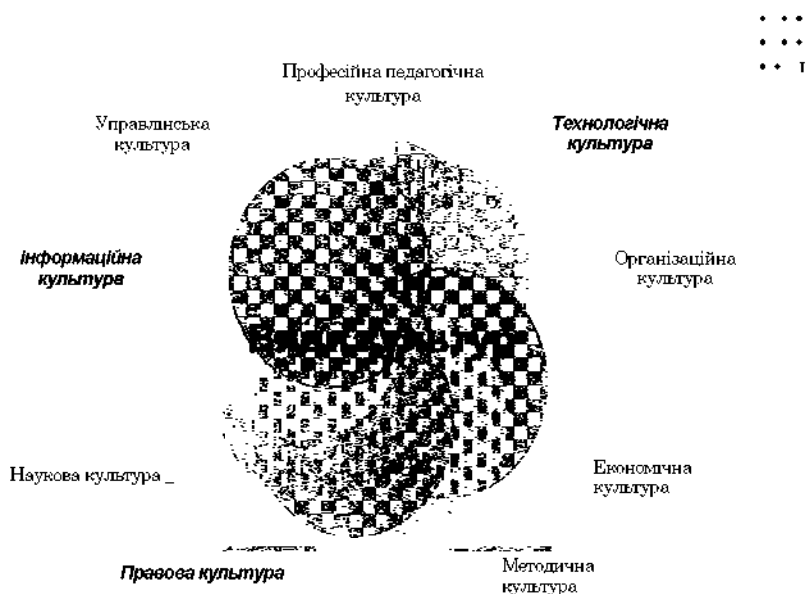


Рис. 1. Види культур в управлінській діяльності керівника сфери освіти

Як відомо з класики, кібернетики керують об'єктами, процесами, системами - соціальними, технічними, біологічними та інформаційними - і це лише підтверджує багатовимірність та синергійність феномена управління та складність процесу управління загальноосвітнім навчальним закладом, оскільки у ньому існує багато об'єктів, процесів і різних за природою систем. Щодо кількості суб'єктів управління та громадського самоврядування, то це відкрите питання і протягом століть залишається дискусійним. Але, водночас, ця проблематика є надзвичайно актуальною і всеохоплюючою, оскільки ми всі є керівниками і якщо не колективів, то принаймні власного життя і щодня займаємося самоменеджментом.

Поза увагою нашого дослідження залишилися ще й інші види культур, зміст, методи, засоби, прийоми, техніки та технології їхнього формування також можуть бути окремими предметами досліджень вчених і практиків. Це власне - методологічна культура, комунікаційна культура, фінансова культура, світоглядна культура, технічна культура, екологічна культура, політична культура, особистісна культура керівника ЗНЗ та інші її види, організаційна культура загальноосвітньої школи.

Комплексне дослідження фундаментальної теми сплановано за такими - аналітико-констатувальним, теоретико-моделювальний, експериментальний, формувально-узагальнювальним. На першому, аналітико-констатувальному етапі визначено такі завдання:

- o розроблення нормативних документів дослідження;
- o здійснення ретроспективного, системного та термінологічного аналізу проблеми дослідження;
- o уточнення понятійно-термінологічного апарату.

Для розв'язання поставлених задач і досягнення мети, необхідно було визначитися в способах, засобах і прийомах наукового пізнання тобто методах наукового пізнання дійсності. У буквальному розумінні метод - це шлях до чого- небудь, засіб досягнення мети. Існує багато визначень цього терміна, але навіть побічний аналіз доводить різноплановість його трактування. У зв'язку з цим, ми конкретизуємо сутність категорії в ракурсі нашого предмета дослідження. Метод розглядаємо як конкретний спосіб вивчення практики управлінської діяльності керівника ЗНЗ у контексті педагогічної дійсності, як інтелектуальну схему дій, що зояснює логіку дослідження, послідовність і зв'язок між окремими етапами та дозволяє встановити істину, перевірити чи спростувати її.

Загальноновизнано, що прикладні педагогічні дослідження і розробки потребують застосування емпіричних методів дослідження, іншими словами методів практичного пошуку, які головним чином фіксують те, що вже існує в практиці, історично так склалося, що емпіричні знання передували теоретичним [в].

У фундаментальних дослідженнях, переважно, застосовуються теоретичні, евристичні методи та експеримент, що було враховано під час планування НДР і її результатів та реалізується колективом лабораторії. Зважаючи, що в обґрунтуванні теоретичних істин, які перевіряються доведенням, практика бере участь •восередковано, то заплановані і емпірико-теоретичні методи дослідження. Оскільки, вивчення об'єкта проводиться поетапно, то і методи дослідження необхідно Sszо добирати не тільки з точки зору їхньої доцільності та раціональності, а й «нагатися щоб вони були різноманітними та варіативними, як це видно з рис. 2, ащдежно від специфіка предмета дослідження.

1 етап

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Емпіричні методи:	Емпірико-теоретичні методи:	Теоретичні методи:
<ul style="list-style-type: none"> •метод спостереження •діагностичні методи •метод порівняння •контент-аналіз •спосіб «tabula rasa» •праксиметричні методи •вимірювання 	<ul style="list-style-type: none"> •ретроспективний аналіз •термінологічний аналіз •системний аналіз •педагогічний аналіз •аналіз управлінських документів •синтез •індукція, дедукція •гіпотетичний метод •аналогія 	<ul style="list-style-type: none"> •абстрагування •метод формалізації •ідеалізація •метод сходження від абстрактного до конкретного •метод умовивіду •метод конкретизації

Рис. 2 Методи дослідження фундаментальної теми на I етапі НДР

Тому для дослідника дуже відповідальним є етап вибору оптимального комплексу методів дослідження відповідно до сформульованих конкретних завдань, систематизація комплексу прийомів, процедур задля досягнення мети і завдань дослідження, планування та організації науково-дослідної роботи (НДР). Головним питанням є, як суб'єкт-дослідник або науковець їх добирає, а також застосовує. Суб'єкт, у даному випадку, науковець може бути людиною Культури, відкритим до змін, інноваційним у здійсненні пошуків, а може бути консервативним і заідеологізованим. Це залежить від того, яким науковим концепціям і парадигмам, яким методам дослідження надає перевагу науковець. Добір методів насамперед залежить від суб'єкта-дослідника, як носія наукової культури, який має організувати, спланувати та провести розвідку з означеної вище проблематики та визначити сформованість субкультури і компетентність суб'єкта-керівника як респондента задля досягнення мети дослідження. Цей процес добору методів пов'язаний з процесами управління та самоуправління, організації та самоорганізації тобто синергії цих процесів.

Як видно з рис. 2 на першому етапі співробітниками лабораторії застосовувалися і такі класичні емпіричні методи як *діагностичні методи* ~ анкетування, індивідуальна експертна оцінка, бесіда, метод самооцінки, метод анкетних даних експертів, тестування як різновид вибіркового опитування керівників шкіл щодо виявлення стану обізнаності респондентів з категоріально- понятійним апаратом проблематики, труднощів, проблем, досвіду; *обсерваційні методи* (пряме і непряме спостереження за процесом управління ЗНЗ, управлінською діяльністю керівників ЗНЗ) запроваджувались для вивчення стану проблеми у практиці функціонування експериментальних ЗНЗ; *праксиметричні методи* (вивчення та аналіз управлінської, організаційної, інформаційної, економічної, технологічної, правової діяльності керівників, науково-методичної роботи в ЗНЗ).

Опитування респондентів за допомогою способу «табула раза» (латиною означає дощечка для писання), чиста дошка є досить поширеним у європейській науці. Це спосіб постановки одного питання, на яке необхідно відповісти без підготовки, консультації дослідника, використання будь-яких допоміжних матеріалів, власне це відповіді за спогадом. Як засвідчують отримані дані опитування респондентів, даний спосіб надає широкий спектр їхніх відповідей, розумінь суті категорій або явищ, які вивчаються та дозволяють зробити висновки дослідникам про знання і розуміння практиків.

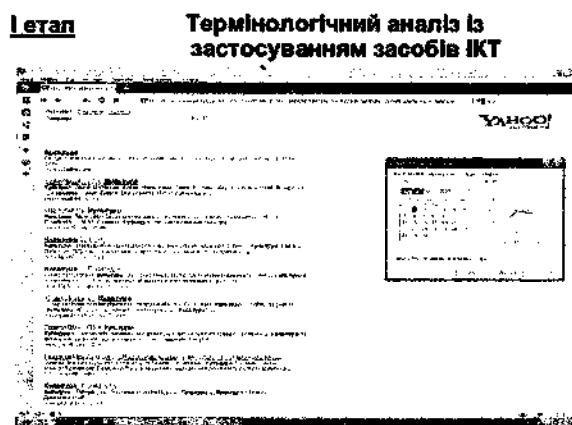
Термінологічний аналіз відноситься до емпірико-теоретичних методів. Цей метод не є новим, але з застосуванням засобів ІКТ надає нові можливості задля з'ясування категоріально-понятійного апарату проблематики, смислового уточнення, деталізації та впорядкування визначень категорій. Потреба в категорійній чистоті актуалізується після накопичення певного теоретичного і практичного масиву знання щодо феномену, який розглядається, оскільки різноплановість наукових підходів може стати не тільки на заваді проведення теоретичних пошуків, а й втілення наукових здобутків у практику управління.

На аналітико-констатувальному етапі для розв'язання задач дослідження необхідно було визначити «...базові та похідні категорії...» проблеми дослідження; знайти їх означення не тільки в друкованих наукових працях, журналах, іншій освітянській періодиці, а й у мережі Інтернет із застосуванням інформаційно-пошукових систем (ІПС). А також виявити, проаналізувати, узагальнити смислові поля та субстрати, існуючі наукові підходи до авторських трактувань категорій; порівняти смислові конструкти дефініцій та визначити зони їх смислового збігу; визначити та обґрунтувати авторські концептуальні бачення категорій дослідження з кожної підтеми.

Слід зазначити також, що всевітнє павутиння належить до мегаджерела інформації, зокрема і наукової інформації, є інформаційним середовищем, надає всім бажаючим унікальні можливості необмеженого доступу до різноманітних сайтів, порталів, тематично-розподілених ресурсів у галузі науки, культури, освіти 24 години на добу 7 днів на тиждень з будь-яким комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет; інтерактивного діалогу з любым респондентом у мережі в режимі реального часу online; оперативного пошуку релевантної інформації та скорочення витрат часу на її пошук. А також дозволяє за незначний час відшукати та здійснити накопичення достовірних фактів (емпіричний рівень) про явище, що досліджується – власне феномен «культури» управлінської культури керівника ЗНЗ і узагальнити відомі знання (теоретичний рівень); значно зекономити час і зусилля на з'ясування стану розробленості проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці та існуючих шляхів її вирішення.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що завдяки доступу до Інтернет і розвитку ІКТ науковці лабораторії можуть брати паритетну участь у світовому обміні науковою інформацією з проблеми дослідження, а це є критерієм високорозвинених країн та наукової діяльності. Географічні перешкоди завдяки Інтернет не є суттєвою завадою для миттєвого отримання інформації респондентами, обміну, а це лише сприяє теоретичному пошуку та достовірним науковим результатам. Автором статті, яка є керівником комплексної теми, здійснено пошук базової категорії «Культура» всіх підтем досліджень співробітників лабораторії у мережі Інтернет за обраними ППС (www.yahoo.com; www.brama.com; www.meta.com; www.google.net; search.msn.com; www.gambler.ru; www.Yandex.ua) як це показано на рис. 3.

За результатами пошуку базового терміна дослідження оформлені відповідні таблиці, на яких видно назву ППС, назву терміна, мову запиту і результати пошуку, одна з таких таблиць, як приклад, наведена на рис. 4.



№	Назва ППС	Назва терміна	Мова запиту	Результати пошуку
1	Rambler	«Культура»	Російська	726 тис. сайтів, 134 млн документів
2	Rambler	«Культура»	Українська	726 тис. сайтів, 134 млн документів
3	Google	«Культура»	Російська	10 800 000 документів
4	Google	«Культура»	Українська	10 800 000 документів
5	Yandex	«Культура»	Російська	122 млн сторінок
6	Yandex	«Культура»	Українська	122 млн сторінок
7	YaHeo!	Культура за ключовими словами без «лашео»	Російська	220 000 000 документів
8	YaHeo!	«Культура»	Російська	219 000 000 документів
9	YaHeo!	Культура за ключовими словами без «лашео»	Українська	220 000 000 документів
10	YaHeo!	«Культура»	Українська	219 000 000 документів
11	Meta	«Культура»	Російська	3 392 000 документів на 30 600 сайтах
12	Meta	«Культура»	Українська	3 392 000 документів на 30 600 сайтах

Рис.4 Екранна копія сторінки результатів пошуку базового терміна дослідження «культура» у мережі Інтернет станом на 01-02. 12. 2009 р.

Аналіз даних пошуку базового терміна дозволяє констатувати про наявність найбільшої кількості документів в ІПС «YaHoo!» - це 210-220 млн., які стосуються всіх існуючих видів культури. Як засвідчують результати здійсненого розширеного пошуку в мережі Інтернет із застосуванням інформаційно-пошукових систем, полісемантичність терміна «культура», узагальнення та систематизація семантичних ситуацій його використання у багатьох сучасних мовах послужила причиною багатьох визначень та концепцій, що співіснують у науці. Рівні осмислення феномена культури, з яким пов'язані тип устрою суспільства (демократична культура, рабовласницька культура, технологічна культура, інформаційна культура та інші види), історична епоха (антична культура, середньовічна культура, культура Новітнього часу і ін.), специфіка життєдіяльності окремих соціальних груп і верств населення (молодіжна культура, арт-культура, аристократична культура, музична культура та ін.), специфіка життєдіяльності конкретних народностей, націй, національних спільнот (гуцульська культура, українська культура, японська культура, релігійна культура та ін.), професійна діяльність людини (економічна культура, правова культура, педагогічна культура, наукова культура, технічна культура, художня культура, управлінська культура та ін.), різняться, змінюються й уточнюються. Адаже широта явищ, які охоплені цим феноменом, репрезентують широкий семантичний спектр і смислові відтінки у багатьох сучасних мовах та сприяють можливості смислового поглиблення категорійно-понятійного апарату науки, зокрема менеджменту в сфері освіти та менеджменту культури (рис. 5).

Культура як субстрат управління ЗНЗ Місія і стратегічні цілі спрямовані на успіх ЛР і розквіт ЗНЗ



Рис. 5 Схема представлення базових і похідних категорій феномена культури в сфері освіти

У результаті вивчення практики з'ясовано та доведено, що культура як феномен існує в трьох основних сферах - духовній, соціальній та технологічній, межі між якими дуже відносні і рухливі, в системі філософських категорій «природа

- людина - суспільство» та відноситься до специфічного способу організації та розвитку людської життєдіяльності, матеріальної і духовної праці. Культура репрезентує систему людської діяльності з усіма її видами, формами, процесами та артефактами; є причиною і наслідком всіх змін, які відбуваються в суспільстві, освітньо-інформаційному просторі та життєдіяльності людини.

Види культур в управлінській діяльності керівника загальноосвітньої школи - інформаційна, економічна, професійна, методологічна, наукова, методична, технологічна, організаційна та інші її види діалектично пов'язані з усіма елементами

культури особистості: розумовий, моральний, естетичний, комунікативний, соціальний, психічний, фізичний та ін., яка є інтегральним складником інших видів культур, і в той же час включає їх у себе.

За розробленим алгоритмом і застосованими методами дослідження здійснено пошук базових і похідних термінів із застосуванням ІПС, що дозволило створити логічно завершену категорійно-понятійну конструкцію завдяки системному та теоретичному, ретроспективному видів аналізу (рис. 6)



Рис.6 Понятійно-термінологічне поле комплексної теми дослідження

З'ясування сутності феномена культури сприяло визначенню власних методологічних позицій співробітників у сучасному світоглядному контексті управління сферою освіти, ретроспективи розвитку та наукового підґрунтя менеджменту культури (рис.7). *Виявлено та систематизовано* концепції, що лежать в основі культурологічних версій: *діяльнісна* (Е. С. Балер, В. Є. Давидович, М. С. Каган); *ціннісна* (А. А. Зворикін, Г. Г. Карпов); *структуралістична* (К. Леві-Строс, Ю. М. Лотман); *діалогічна* (М. М. Бахтін, В. С. Біблер) та ін.; культурологічні системні моделі, які використовуються для аналізу і вирішення проблем освітньої ситуації: «генетичний код» культури (Л. С. Виготський); модель «культурної взаємодії» (І. А. Ракітов); *чотирьох - елемента схема «культурного існування»* (А. Г. Бермус); «функціональна культурно-освітня» модель (А. Я. Фліер) та ін..

Однак, як показує практика, слід звернути увагу не тільки на значні переваги застосування термінологічного аналізу з засобами ІКТ, а й існуючі недоліки а, можливо це спонука до роздумів, такі як наявність в мережі Інтернет недостовірної, неточної, застарілої, навмисно перекрученої інформації, що зумовлює необхідність проведення додаткового аналізу, опрацювання, перевірки інформації дослідниками.

Висновки. На I етапі виявлено характеристики категорій із застосуванням термінологічного та системного аналізу (емпірико-теоретичних) і засобів ІКТ;

розглянуто величезну кількість категорій, осмислено, деталізовано й уточнено їхню сутність, обґрунтовано нові поняття і терміни, систематизовано понятійно-термінологічне поле проблеми дослідження, яке відображає наукову специфіку

предмета дослідження, здійснено формування глосарію завдяки теоретичним методам - теоретичний аналіз, конкретизація та умовивід.



Наукове підґрунтя менеджменту культури: ретроспектива розвитку

Науковий менеджмент. Раціонально-цільова модель управління персоналом Ф.Тейлора.

Адміністративний менеджмент.
Бюрократична модель управління персоналом М. Вебера

* ПОВЕДІНКОВА ТЕОРІЯ

Промислова психологія Х. Мюнстерберг. Цілі діяльності організації та мотивація персоналу людських стосунків Е.Мейо.

• ТЕОРІЯ ХІУ

Д.МакГрегора, Z -> В.Оучі. Теорія ієрархії потреб А.Маслоу

Проведений термінологічний аналіз праць із проблеми дослідження дозволяє зробити висновки про те, що базові категорії «культура» й «управління», а також похідні терміни, зокрема, «види культур», «інформаційна культура», «правова культура», «технологічна культура» та багато інших категорій входять до смислового поля науки управління та пов'язані з «підтримкою» цілісності об'єкта управління

- загальноосвітнього навчального закладу та суб'єкта управління - його керівника.

Вивчення та аналіз змісту сайтів і порталів дозволили з'ясувати, що великому спектрові значень феномена «культура», відповідає не менша кількість галузей наук, у яких об'єктом дослідження є культура в тому чи іншому контексті, та разом із тим, залишається одним з найбільш складних і неоднозначних у розумінні.

Список використаних джерел:

1. Здіорук С. І., Ситник В.П. Наукові традиції в Україні у контексті сучасних світових тенденцій розвитку науки // Стратегічні пріоритети. - № 2.- 2009 . - С. 96.
2. Україна в 2008 році: процеси, результати, перспективи. Біла книга державної політики / За заг. ред. Ю. Г. Рубана.- К.: НІС, 2008. - 186 с.
3. Україна в 2008 році: щорічні оцінки суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку: моногр. / За заг. Ред. Ю. Г. Рубана.- К.: НІС, 2008.-744 с.
4. Україна: стратегічні пріоритети. Аналітичні оцінки / За ред. А.С. Гальчинського. - К.:НІС,2003.-328с.
5. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: моногр. / За ред. В. Г.Кременя.- К.: Пед. думка, 2008, - 472с.
6. Щеулін А.С. Устойчивое инновационное развитие как научно-прикладное направление // Устойчивое развитие: Наука и практика,- 2004.- №2.- С. 13-17.

The article presents the methods of research of the fundamental topic "The formation of the managing culture of the head of the general educational establishment" on the analytical - ascertaining stage under contemporary conditions.

Key words: culture, science, spiritual culture, administrative culture, informative culture, methods of research, manager, secondary school.

УДК 37.013(477) «18-19»(018)

Кучинська І.О.

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ ТА ХХ СТ.

Розглядається певна динаміка розвитку громадянського виховання в Україні у другій половині ХІХ та ХХ ст.

Ключові слова: розвиток, громадянське, виховання, динаміка.

Громадянське виховання особистості було і залишається актуальною проблематикою виховної діяльності. Адже від того, з яких громадянських позицій педагогічна громада буде розглядати становлення підростаючої особистості, залежить і майбутня виховна орієнтація молоді.

Проблема розвитку громадянського виховання в Україні знайшла певне відображення у науковому доробку вчених минулого (П. Юркевич, П. Куліш, М. Драгоманов, М. Грушевський, А. Макаренко, С. Русова, В. Дурдуківський, М. Скрипник, В. Сухомлинський) та сучасні (І. Бех, П. Ігнатенко, Л. Крицька, В. Поплужний, О. Сухомлинська, І. Тараненко, М. Рагозін), вітчизняних істориків освіти, представників соціально - педагогічної науки.

Результати аналізу стану виховання громадянськості в Україні (друга пол. ХІХ—ХХ ст.) свідчать про те, що громадянська ідея виховної діяльності хоча і змінювалась залежно від виховної політики суспільства, однак актуалізувала перспективи виховного процесу тощо. Саме суспільно-політичні та соціально-економічні передумови сприяли становленню і розвитку ідеї громадянського виховання в Україні у досліджуваній період.

Для пізнання особливостей формування рис особистості, в тому числі й громадянських, необхідно розглядати її життя в суспільстві, її роль у системі взаємовідносин. У другій половині ХІХ ст. ці взаємовідносини мали вибірково панівний класовий характер, що позначилося передовсім на її інтересах і прагненнях. Кожний соціальний клас відтворює певну систему інтересів і норм поведінки, комплекс цінностей, стиль життя. Водночас культивуються і свої цінності, моделі поведінки, ідеали. Прогресивні діячі наукової еліти (Н. Корф, П. Лесгафт, М. Драгоманов, К. Ушинський, М. Пирогов, В. Стоюнін, О. Духнович, С. Миропольський, М. Костомаров, П. Куліш та ін.) пов'язували громадянське формування особистості з розвитком суспільства, наголошуючи на неприпустимості революційних перетворень (М. Пирогов «Взгляд на общий устав наших университетов»); вважаючи необхідними умовами розвитку громадянина самоврядування, вільну працю, гласність і науку (В. Стоюнін «Заметки о русской школе»); розглядаючи громадянське співжиття з позицій світового співтовариства (О. Духнович «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских»); підкреслюючи значущість громадянської позиції вчителів, їхніх національних поглядів (С. Миропольський «Самообразование учителя народной школы»); конкретизуючи громадянські ідеї з національним вихованням (М. Костомаров, М. Драгоманов). Але вважаємо за доцільне зазначити, що висловлювання щодо громадянського виховання підростаючої особистості в Україні у другій половині ХІХ століття не обговорювалось широко серед педагогічної громади, скоріше це були одиничні погляди прогресивних представників національної і наукової еліти.

Формування громадянства в «ідеях державності» (1905-1920 рр.) актуалізувало дану проблематику у виховній теорії. Укріплення ідеї української демократичної

державності, її поширення в народі, виховання почуття обов'язку перед державою стало важливим завданням національної еліти (М. Грушевський, Б. Грінченко, С. Русова, І. Огієнко, С. Сірополько, М. Дмитрієв, В. Дурдуківський, С. Поляков, С. Єфремов, Я. Чепіга та ін.).

Поява у зазначеному періоді таких громадянських цінностей як пошана до закону, культура політичних стосунків, боротьба за свободу (1905-1917 рр.), шанування національно-культурних цінностей, самовідповідальність, прагнення до демократичного устрою суспільства (1917-1919 рр.), соціальний захист людини, рівність можливостей (1920 р.) відображали основні тенденції розвитку виховної діяльності. Моральний, національний і соціальний аспекти формування громадянських поглядів особистості зумовили виховний зміст громадянськості в українській школі.

Громадянська мотивація виховання особистості відображала як політичні реалії, так і національну ситуацію в Україні. Актуалізація громадянської проблематики у виховній діяльності аргументувала педагогічну позицію вчителів з цього питання. Акцентуація у виховному процесі толерантного ставлення до інших народів; колективної співпраці; національних цінностей; соціальної справедливості обумовлювала педагогічні пошуки виховання громадянськості в Україні у 1905-1920 рр. Таким чином, на початку ХХ ст. українськими діячами науки, культури і політики була актуалізована громадсько-виховна проблематика у сукупності чотирьох її аспектів: крім традиційного, виокремлюємо моральний, соціально-духовний та державно-національний.

Соціально-класові вимоги у 1920-1933 рр. обумовлювали розвиток громадянського виховання з позицій максимальної соціальної активності, національної мотивованості і партійної ідеологічної спрямованості.

Керуючись марксистськими принципами класового підходу до оцінювання суспільних явищ, взаємозалежності політики і педагогіки, українські науковці 20-х років ХХ ст. (Я. Мамонтов, Т. Лубенець, М. Скрипник, Е. Равич-Щербо, Г. Гринько, Я. Ряпо та ін.) розглядали громадянське виховання як суспільно-соціальне явище і підкреслювали залежність його цілей від суспільного устрою. Цілі виховання, що визначаються ідеалом людини, на думку українських педагогів, мотивуються вихованням громадянина комуністичного суспільства, якому притаманні інтернаціонально-патріотичні якості. Методологічною основою виховання громадянина стала марксистсько-ленінська теорія, але її відмінність від російських аналогів полягала у яскраво вираженому національному характері.

Політика українізації активізувала діяльність як лояльно налаштованої до радянської влади частини української інтелігенції, так і українських націонал-комуністів. Останні фактично намагалися спрямувати українізацію в русло боротьби за державне самовизначення шляхом конкретизації стосунків союзних та республіканських органів, а також розширення можливостей для формування свідомого громадянина українського суспільства.

На початку 30-х років ХХ ст. постановами ЦК КПРС 1931-1933 рр. про школу реалізація ідей національної педагогіки припиняється: спочатку в теорії, а потім і на практиці відбуваються уніфікація та стандартизація як педагогічної науки, так і навчально-виховного процесу, а партійно-класовий, ідеологічний дискурс стає частиною загальної «радянської культури».

Апелюючи до суспільно-політичної мети виховання громадянськості, у 30-х років ХХ ст. А. Макаренко ставив громадянське виховання у повну залежність від вимог держави, що означало чітко визначений партійно-класовий підхід до

виховання, формування почуття обов'язку і відповідальності («Коммунистическое воспитание и поведение», «Виховання громадянина»).

У 1933-1958 рр. в Україні громадянське формування особистості розглядається з акцентованих ідеологічних замовлень. Заполітизовані завдання виховання громадянськості відображаються у проектуванні розвитку комуністичного світогляду та «радянських» ціннісних орієнтацій особистості (А. Фохт, В. Гречишніков, М. Яковлев, Е. Полякова, Ф. Гурвіч та ін.).

Наприкінці 60-х років ХХ ст. завдяки появі книжки В. Сухомлинського «Народження громадянина» (1970 р.) в радянській державі, мабуть, уперше заговорили про необхідність виховання громадянина. Видатний педагог конкретизував педагогічний зміст понять «громадянськість» і «громадянське виховання». Першочерговою умовою формування рис громадянина педагог вважав організацію емоційно насиченого, діяльного (з трудовою основою) життя школи, розвиток громадянської активності кожного індивіда в контексті змістовного життя шкільного колективу. Він визначив підлітковий вік як особливо важливий для формування громадянина і стверджував, що риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру і некерованими соціальними впливами.

У 70-80-х роках концепція громадянського виховання розглядалась із догматично-ідеологічних позицій, із огляду на те, що комуністичні ідеї повинні стати основою глибоких переконань, моральних якостей, що знаходять відображення в мотивах діяльності особистості, в її потребах, у розумінні людиною мети, сенсу життя, в її конкретних планах на майбутнє (О. Захаренко, С. Мазурик, О. Авраменко, А. Стріляний, Є. Акулкін, В. Соловйов, Л. Боголюбов та ін.). Формування соціалістичної дисципліни як громадянської якості, ідейне орієнтування в громадянському становленні особистості стали пріоритетними завданнями виховання у цей період.

У 1985-1991 рр. продовжується ідеологізація виховання громадянськості, але з проголошенням незалежності України (1991 р.) погляди змінюються з догматично-політичних на державно-демократичні, хоча конкретного їх втілення у виховному процесі не відбувається (О. Мунтян, О. Павелко «Виховувати учнів як громадян»; Т. Демчук, Й. Перкатюк «Формуємо громадянина»; А. Требков «Перестройка правового виховання молоді»; В. Лизанчук «Громадянином бути зобов'язаний»; С. Харченко «Демократизація шкільного життя» та інші).

Аналіз досліджуваного матеріалу дає підстави для ствердження, що розвиток громадянського виховання в Україні (друга половина ХІХ-ХХ ст.) визначався соціально-моральними запитами, світоглядними спрямуваннями та державними орієнтирами і був пов'язаний з тією філософською проблематикою, яка осмислювала на відповідному світоглядному рівні ставлення людини до світу, співвідношення її свободи і відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина ХІХ - ХХ ст.): монографія / І.О. Кучинська, - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. - 196 с.

The certain dynamics of development of civil education in Ukraine in the second half of the XIX and XX centuries is examined

Keywords: development, civil education, dynamics.

УДК 371.132:37.03 + 378.016:694

Лалак Н.В.

ПОТЕНЦІАЛ ІСТОРІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Розглядається питання ролі та місця навчальної дисципліни «Історія України» у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя, його гуманістичних цінностей; розглядаються можливі шляхи усунення певних прогалин, що існують у цьому процесі.

Ключові слова: професійна компетентність, підготовка вчителя у педагогічному ВНЗ, історія України.

Викладання блоку соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі сьогодні є однією з найбільш обговорюваних проблем у різних країнах світу, незалежно від рівня розвитку освіти, її особливостей та освітніх традицій.

Як відомо, соціально-гуманітарна підготовка майбутніх учителів складається з курсів історії України, ділової української мови, філософії, політології, соціології, основ права тощо. Слід зазначити, що кожна дисципліна, яка вивчається у вищих педагогічних навчальних закладах, виконує свої завдання у формуванні особистості майбутнього фахівця, але провідна роль у цьому процесі належить суспільствознавчим дисциплінам. Суспільствознавчі дисципліни покликані формувати світогляд студентів, надавати розуміння генезису людського суспільства та забезпечувати розвиток навичок безперервного духовного самовдосконалення.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутній вчитель під час навчання у ВНЗ має набути професійної компетентності, що складається з фахових знань, умінь, навичок та ставлень (гуманістичні ціннісні орієнтації та відповідні соціальні якості), що може забезпечити реалізацію складних завдань з виховання молодого покоління, поставлені суспільством перед педагогами.

Досягнення цієї мети має забезпечуватись, насамперед, засобами змісту суспільствознавчої освіти. Викладання суспільствознавчих дисциплін студентам педагогічних вищих навчальних закладів, поряд з іншими завданнями, повинно спрямовуватись на формування у них навичок специфічного аналізу та організації педагогічного процесу в гуманістичному, соціокультурному контексті. У такому випадку аксіологічний, професійний аналіз нашого минулого та сьогодення доповнюється і поглиблюється його включенням в більш широке соціокультурне поле. Суспільне життя як особлива сфера людської діяльності отримує пояснення через розкриття діалектики універсального, специфічного та суттєвого. Головним надбанням у розвитку молоді особистості під час навчання у ВНЗ має стати її розвинена ціннісно-сміслова свідомість із сформованою здатністю до втілення перетворювальної функції в існуючому навколо людини життєвому просторі.

Цей підхід потребує також гуманізації і гуманітаризації самого освітнього процесу, запровадження в навчання демократичних відносин між його суб'єктами, що ставить складні завдання перед педагогами в розбудові всього навчального освітнього середовища.

Курс «Історія України» є важливою ланкою у підготовці висококваліфікованих спеціалістів нової генерації, озброєних найсучаснішими знаннями. У нормативній навчальній програмі дисципліни визначено мету і завдання її викладання:

дати розуміння суті історичних процесів, що відбувалися в минулому і відбуваються нині в Україні, їхнього об'єктивного характеру, взаємозв'язку та взаємозалежності;

- виробити вміння аналізувати й узагальнювати історичний матеріал у певній системі, оцінювати найважливіші події та явища української історії в контексті світової історії, зіставляти історичні події, процеси з епохами, орієнтуватися у науковій періодизації історії;
- формувати вміння знаходити і критично аналізувати потрібну інформацію з минулої та сучасної історії, застосовувати набуті знання для прогнозування суспільних процесів.

Як бачимо, мета і завдання цієї дисципліни, на відміну від інших, передбачають можливості цілеспрямованого впливу навчального матеріалу курсу на рівень сформованості компонентів професійної компетентності. На це орієнтований і предмет навчальної дисципліни: закономірності суспільного розвитку, роль об'єктивного і суб'єктивного факторів в історії суспільного процесу, різнобічні характеристики визначних історичних осіб, внутрішні мотиви їхніх конкретних дій та об'єктивні наслідки таких дій.

У теоретичному блоці курсу передбачено опанування студентами таких ідей і теорій: історії як однієї з головних складових соціально-гуманітарної підготовки, формування свідомості та інтелекту фахівців; предмету історії, його основних термінів і поняття, теорії, концепції, дискусійних проблем, суспільних явищ, процесів події, аналізу та узагальнення фактів, тенденцій суспільного розвитку, прогнозування процесів, у практичному - оволодіння навичками і методами наукової полеміки, логіки і культури мислення, вміння аргументовано, переконливо висловлювати власні думки та погляди, відстоювати свою позицію, самостійно готувати реферативні повідомлення, наукових доповідей і виступів з актуальних проблем вітчизняної історії. У блоці самостійної роботи – вміння працювати з різноманітними джерелами, періодичними виданнями, документами, здійснювати пошук історичної інформації з відповідної проблематики, систематизувати матеріал, робити самостійний аналіз і узагальнення.

Отже, історія України є важливою складовою соціально-гуманітарної підготовки майбутніх вчителів, в межах якої майбутній педагог з високим рівнем сформованості професійної компетентності має знати:

- основні історичні факти, дати, події, імена історичних діячів, основні джерела виникнення масових соціальних рухів, чинники соціального розвитку, типи та структури соціальних організацій;
- умови формування особистості, її свободи, відповідальності за збереження життя, природи, культури, розуміти роль насильства та ненасильства в історії і людській поведінці, моральні зобов'язання людини по відношенню до інших і до себе;
- права та свободи людини і громадянина;
- форми, засоби та методи управлінської діяльності;
- феномен культури та її роль в людській життєдіяльності;
- мати уявлення про способи надбання, зберігання та передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури;
- історію культури України, її місце у системі світової культури;
- сучасний стан розвитку культури;
- соціальні, геополітичні, економічні причини, що призводять до змін загального культурного середовища.

У межах цієї складової підготовки педагог повинен вміти:

- вільно володіти державною мовою України;
- висловлювати та обґрунтовувати власну позицію з питань ставлення до історичного минулого та культурної спадщини;
- аналізувати в загальних рисах основні економічні події в своїй країні і за її межами, знаходити і використовувати інформацію із сучасних проблем економіки;

надавати психологічну характеристику особи, інтерпретувати власний психологічний стан, володіти прийомами психологічної саморегуляції; використовувати, укладати нормативні та правові документи стосовно майбутньої діяльності; оцінювати досягнення культури; здобувати досвід опанування знаннями про українське суспільство у минулому та сьогодні.

Разом із тим, слід зазначити, що зміст є важливим засобом реалізації гуманістичного характеру навчальної дисципліни «Історія України» в педагогічному ВНЗ і повинен виконувати наступні функції:

розвивати професійно значущі особистісні якості майбутнього вчителя; сприяти підвищенню мотивації до професійного самовдосконалення; розвивати пізнавальну активність;

готувати майбутнього вчителя до життя в багатокультурному суспільстві. Зміст навчального матеріалу дає змогу досягти одних і тих же цілей на різному матеріалі і різних цілей на одному і тому ж матеріалі. Цей засіб має об'єктивні можливості стимулювання розвитку багатьох компонентів професійної компетентності студентів у процесі вивчення історії.

Ґрунтовне, вдумливе вивчення національної історії українського народу є запорукою формування національної свідомості громадянина незалежної України. Це надзвичайно складне завдання. Адже останнім часом з'явилося чимало наукових і науково-популярних праць як істориків минулого, так і сучасних, де подані матеріали дискусійного чи полемічного характеру, які потребують уточнень, поглиблення, а інколи мають присмак певної заполітизованості. Лише така навчальна дисципліна як «Історія України», викладена в проблемно-хронологічному плані на підґрунті сучасної вітчизняної та зарубіжної історіографії, дає студентам можливість засвоїти знання про соціально-економічний і політичний розвиток Батьківщини з найдавніших часів до сьогодні, проблеми етногенезу українського народу, характерні риси і особливості суспільно-політичних рухів, партій, об'єднань в Україні, багатомірність історичного досвіду, уроки державотворення і становлення незалежності України на сучасному етапі, її внутрішню та зовнішню політику тощо. Без цих знань процес формування в студентів гуманістичних національних цінностей, необхідних соціальних якостей та професійної компетентності в цілому є неможливим.

Таким чином, як свідчить аналіз чинної програми, зміст цієї дисципліни, порівняно з іншими суспільствознавчими дисциплінами, відкриває великі можливості для формування в студентів педагогічних ВНЗ виділених нами складових професійної компетентності. Проте зауважимо і на певні проблеми щодо затвердженого програмою змісту курсу.

Насамперед очевидно, що у програмі не приділяється належної уваги проблемам культури. З 11 тем курсу нема жодної, яка б була присвячена повністю цій тематиці. Питання, пов'язані з історією культури та духовності, з формуванням цінностей, вміщені в програмі лише окремими положеннями, наприкінці декількох тем. Зрозуміло, що такий відбір змісту не відповідає аксіологічним завданням професійної освіти майбутнього вчителя.

Зазначимо також, що чинна програма курсу історії України у педагогічному ВНЗ недостатньо сприяє і вирішенню таких завдань, як навчити студентів аналізувати, бачити історичні події в їх розвитку і взаємозв'язках, використовувати знання таких тісно пов'язаних з історією наук як філософія, політологія, соціологія та ін.

Розподіл навчальних годин за програмою передбачає переважання лекційних занять, що значно знижує потенціал курсу у запровадженні інтерактивних методів та активного творчого навчання студентів, а отже розвиток їх комунікативних

здібностей, пізнавальних та інших професійних умінь, а також мотиваційно-потребнісної сфери.

Отже, аналіз змісту діючої навчальної програми з історії України, за якою вона викладається у педагогічному ВНЗ, свідчить про її недостатню орієнтованість на формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Для того, щоб скорегувати зміст цієї навчальної дисципліни, на наш погляд, необхідно врахувати у цьому змісті такі важливі моменти.

1. Частиною навчального матеріалу має стати інформація, що засвоюється у вигляді аксіологічних історичних знань, умінь і навичок, в яких особистість опановує відповідні способи розумової та ціннісної діяльності.
2. Курс має акцентувати увагу на питаннях історії нашого народу, пов'язаних із міжнародними, діалогом та взаємопроникненням, взаємозбагаченням культур, позитивним ставленням до світу, до людей, до себе. Тільки такий підхід може повною мірою забезпечити емоційно-ціннісний розвиток особистості студентів у процесі навчання.
3. Викладання історії України повинно будуватись за принципом: розглядати історію як відносини людей, які відбуваються у конкретній історичній та життєвій ситуації, що дозволить здійснити необхідний емоційний вплив на студентів, без якого є неможливим ефективний процес формування ціннісних аспектів професійної компетентності майбутнього вчителя.

Навчальний зміст дисципліни має бути спрямований на формування гуманістичних цінностей майбутнього педагога та містити такі сюжети, що впливають через емоційно-чуттєву сферу на інтеріоризацію цінностей, ставлень, установок суспільства в особистісні. Зокрема, мова йде про такі цінності як:

- загальнолюдські: доброта, чуйність, милосердя, совість, чесність, повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повага і любов до своїх батьків, роду, бережливе ставлення до природи;
- демократичні: цінність людського життя, гідність, права і свободи людини; повага до законів; свобода, справедливість, рівність можливостей, солідарність, довілля, мир; повага до інтересів, прав, самобутності великих і малих народів міжкультурне взаєморозуміння, толерантність;
- національні: обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою; віра в духовні сили своєї нації, її майбутнє; любов до України та рідного краю, повага до її культури, традицій, історії.

Отже, включення у зміст історії України в педагогічному ВНЗ названих елементів дозволяє побудувати його з урахуванням соціокультурного контексту та необхідності забезпечення формування в студентів системи професійних ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій школі / О.Г. Мороз. – К.: Освіта, 2001. – 451 с.
2. Положення про вищий навчальний заклад // Освіта в Україні : Збірник нормативних актів. – Харків, 1999. – 34 с.
3. Пометун О.І. Практика реалізації компетентнісного підходу у суспільствознавчих дисциплінах / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи/ Під заг. ред. О.В. Овчарук.- К. : Генеза, 2004. с 105-109

The article considers the question of the role and place of the educational subject "History of Ukraine" in the process of formation of future teacher's professional competence and humanistic values.

Key words: professional competence, teacher training at pedagogical universities, the History of Ukraine.

ПІДГОТОВКА ІТ-ФАХІВЦІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО РИНКУ ПРАЦІ

Розвиток інформаційного суспільства в Україні та впровадження інформаційних технологій (ІТ) в усі галузі суспільного життя є одним із пріоритетних напрямів державної політики. Інформатизація всіх галузей економіки та промисловості висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців у різних галузях економіки та виробництва.

Виробництво базується на масових професіях - сьогодні практично кожна компанія має потребу в молодших спеціалістах, які володіють знаннями в галузі інформаційних технологій. Крім фірм, які розробляють або продають і впроваджують програмне забезпечення, такі спеціалісти потрібні підприємствам банківської, телекомунікаційної, автомобільної, нафтогазової та інших галузям, оскільки саме фахівці в галузі інформаційних технологій (ІТ-фахівці) забезпечують підтримку комп'ютерної інфраструктури і комп'ютерних мереж [10, 6].

Ще 2007 року розпорядженням Кабінету Міністрів України було затверджено План заходів з реалізації завдань щодо розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 - 2015 роки, де наголошується включити до складу Національної програми інформатизації [4], завдання (проекти) з питань, що охоплюють практично всі галузі суспільно-значимої діяльності [19]. Першочергова роль у визначеному зазначеними документами процесі відводиться системі освіти.

Актуалізуючи необхідність якісної освіти та окреслюючи нові вимоги часу, В.Г.Кремень зазначає: "Все більш очевидним стає, що цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед людиною, а отже і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль в становленні кожної особистості. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання і освіта, яка їх олюднює, робить дієвими, діяльними, об'єктивно висуваються в ряд головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, по-перше, забезпечити пріоритетність освіти і науки і, по-друге, чітко визначити нові освітні завдання і рішуче та наполегливо взятися за їх реалізацію, точніше - продовжувати й активізувати цю роботу, розпочату в українській освіті декілька років тому" [17, 11].

В останні роки масовий перехід підприємств на нові технології "пред'являє нові чіткі вимоги до кваліфікації працівників і особливо до середньої ланки - молодших спеціалістів. Від них вимагається вміння сприймати та опрацьовувати різноманітну, динамічно зростаючу технічну і економічну інформацію, володіти мистецтвом управління новими технологічними циклами, особливо в екстремальних ринкових ситуаціях" [18].

Як свідчить статистика Держслужби зайнятості, починаючи з 2006 року, попит на програмістів та професіоналів, близьких до них ("Інженер із застосування комп'ютерів", "Інженер-програміст", "Адміністратор системи", "Аналітик з комп'ютерних комунікацій", "Аналітик з комп'ютерних систем", "Аналітик комп'ютерного банку даних", "Конструктор комп'ютерних систем", "Інженер з програмного забезпечення комп'ютерів") збільшився в 3,5 - 4,0 рази [7].

Уже станом на 2007 рік (за даними HeadHunter.COM.UA) найбільшу кількість вакансій було запропоновано в межах зазначених професійних галузей: інформаційні технології/Інтернет/телеком; продажі; банки/інвестиції/лізинг; бухгалтерія/ управлінський облік/фінанси підприємства.

За матеріалами прес-конференції фірми ІС, яка відбулася 27 лютого 2008р.: "У 2006 році в Росії число зайнятих у галузі ІТ, складало 865 тис. осіб - менше 1, 2% від працездатного населення, у галузі ІТ в Україні працює 480 тисяч осіб.

Для порівняння: у США це співвідношення становить – 3,8%, в Німеччині та Великій Британії – 3,4%. Очевидно, що число ІТ-робочих місць в Росії й Україні буде збільшуватись пропорційно до подолання технологічного відставання.

Прогноз для Українського ринку ІТ-вакансій, зроблений для фірми ІС станом на початок 2008 року: в цілому, потреба ринку праці мінімум в 2 рази перевищує пропозицію. Якщо використовувати виведений згідно з даними статистики коефіцієнт річної потреби у фахівцях ІТ – 18%, і дані про те, що у галузі ІТ в Україні працює 480 тисяч чоловік, то неважко порахувати потребу ринку: $480 \cdot 18\% = 87$ тисяч осіб. Пропозиція, в кращому випадку, при повному використанні ліцензійного об'єму ВНЗ, дає 46 тисяч” [21].

До зазначеного слід додати статистичні дані, подані директором Держзв'язку О.А.Барановим: “Сфера інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), де зайнято 2,1 відсотки працездатного населення країни (близько 480 тисяч) генерує майже 9 відсотків ВВП. За підсумками минулого року темпи зростання ІКТ-ринку становили 28,5 відсотки. Динамізм розвитку продемонстрували, зокрема, сегменти ринку з виробництва та продажу комп'ютерів (27,5 відсотки), надання послуг: мобільного зв'язку – 38,6 відсотки, в ІТ-сфері – 37,8, комп'ютерного зв'язку – 24,4. Прибутки галузі ІКТ торік були понад 46 мільярдів гривень. За оцінками експертів, тільки завдяки ІТ-сегменту вітчизняний ринок ІКТ поповниться до 2010 року щонайменше на 20 – 25 тисяч робочих місць” [2].

Відстеження ринку вакансій в Україні та за її межами дозволяє зазначити, що одне з передових місць займають саме спеціалісти в галузі інформаційних технологій. За повідомленням Державного департаменту з питань зв'язку та інформатизації на 2007 рік: “На вітчизняному ІКТ-ринку працює понад 140 вищих навчальних закладів (НЗ) із загальним ліцензованим обсягом підготовки фахівців 46 тисяч осіб. Однак щорічна кількість випускників – фахівців з галузей знань 0501 “Інформатика та обчислювальна техніка” та 0509 “Радіотехніка, радіоелектронні апарати та зв'язок” – складає лише близько 14 тисяч” [20].

Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня професійної підготовки молодших спеціалістів. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошено на необхідності забезпечення високої якості, конкурентоспроможності та мобільності сучасних фахівців на ринку праці [14]. “Значною мірою розв'язання цього завдання залежить від ефективності навчального процесу, спрямованого на професійну підготовку фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів у вищих закладах освіти. Особливо означена проблема набуває актуальності для інноваційних закладів вищої освіти II рівня акредитації – коледжів, діяльність яких спрямована на підготовку молодших спеціалістів і бакалаврів” [8].

Динамічний розвиток інформаційних комп'ютерних технологій потребує в галузі ІТ фахівців нового сучасного рівня професійної підготовки, здатних швидко адаптуватись до бізнес-середовища. Вони є цінними працівниками у різних компаніях, і як правило, високооплачуваними. До ІТ-фахівців застосовується досить висока фахова планка, оскільки саме на них покладено дуже відповідальну місію на робочих місцях.

На Нараді голів Рад директорів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації зазначалося: “Зростання обсягів промислового виробництва, розвиток малого бізнесу вимагає забезпечення різних галузей кваліфікованими кадрами середньої ланки більш широкої номенклатури спеціальностей і спеціалізацій, зокрема розширюється їх затребуваність у сервісному обслуговуванні населення, розвитку соціальної галузі. Зростає потреба у випускниках коледжів у сфері ринкової інфраструктури, податково-бюджетній сфері, в системі управління персоналом тощо.

Сьогодні технікуми і коледжі постійно розширюють спектр освітнянських послуг, стають багатопрофільними, поліфункціональними, що дає можливість молоді здобути повну загальну освіту, кваліфікацію молодшого спеціаліста та робочу професію” [18].

Дослідження показує, що існує велика потреба в працівниках відділів технічної підтримки індивідуальних і корпоративних користувачів засобів інформаційно- комунікаційних технологій (ІТ-фахівцях), оскільки вони забезпечують діяльність сучасного підприємства. Саме вони здійснюють консультації користувачів з різних питань в галузі ІТ, вирішують проблеми користувачів, пов'язаних з експлуатацією офісної техніки, а також здійснюють адміністрування комп'ютерних мережі.

В той же час необхідно зауважити, що в інформаційних технологіях працюють фахівці, які займаються розробкою програмного забезпечення, розвитком і підтримкою технологій усередині підприємства, експерти, що спеціалізуються на впровадженні та підтримці різних інформаційних систем, фахівці у галузі управління проектами тощо, тобто існує дуже широкий спектр професій, пов'язаних з ІКТ.

Фахівці з розробки програмного забезпечення або програмісти, поділяються на системних і прикладних. Прикладні фахівці здійснюють розробку та налагодження різних програм, в обов'язки системних фахівців входять розробка та експлуатація системного програмного забезпечення.

Найбільший попит мають прикладні фахівці, оскільки сьогодні практично кожна компанія потребує автоматизації свого бізнесу, яка полягає в забезпеченні роботою локальної комп'ютерної мережі, створенні систем електронного документообігу; потребує вирішення інших завдань, таких як облік готової продукції, управління постачанням, управління збутом тощо. Прикладні програмісти повинні адаптувати, а при необхідності також уміти розробляти пакети спеціальних програм з урахуванням особливостей бізнесу тієї чи іншої компанії, а також забезпечувати функціонування та розвиток систем.

Окремо необхідно зазначити попит, що спостерігається на спеціалістів зі знаннями пакету "1С", які можуть адаптувати вже готовий пакет програм фірми "1С" до потреб конкретного підприємства. Також на ринку праці спостерігається попит на web-програмістів, які займаються розробкою, модернізацією та підтримкою сайтів, причому часто вони вирішують не тільки питання технічного характеру, але й займаються оформленням web-сайтів [6]. Досить високо цінуються кваліфіковані молодші спеціалісти, які здійснюють супровід програмного забезпечення підприємств та підтримку інформаційних систем.

До числа затребуваних ІТ-фахівців відносять також системних адміністраторів. Системний адміністратор - це спеціаліст, який відповідає за постійну та неперервну роботу всіх інформаційних систем компанії, розробляє стратегію їх розвитку, планує бюджет, відповідає за постачання необхідного технічного устаткування для діяльності співробітників компанії, проводить інсталяцію програм на комп'ютери співробітників і проводить навчальні тренінги по роботі з новими програмами і устаткуванням компанії. Також, залежно від розмірів і специфіки компанії, системний адміністратор під'єднує до мережі та налаштовує нові робочі станції, створює призначені для користувача облікові записи, встановлює програмне забезпечення, приймає заходи по запобіганню розповсюдженню вірусів, відповідає на питання користувачів тощо. Кваліфікаційний рівень таких працівників, в основному, відповідає рівню молодого спеціаліста або бакалавра. Тобто це також потенційні робочі місця для випускників індустріальних коледжів.

Отже, на сьогодні проблема підготовки конкурентоспроможних ІТ-фахівців, здатних до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних засобів та методів сучасного виробництва є особливо актуальною. Тема підготовки кадрів для української галузі інформаційних технологій вже давно є однією з головних в обговореннях перспектив її розвитку. Нагальністю поліпшення змісту професійної освіти зумовлено проведення загальноукраїнських конференцій, диспутів та наукових досліджень [1,15,16,20,13,5,3,12,11,22,23].

Все частіше піднімаються питання необхідності відповідної зміни програм підготовки студентів ІТ-спеціальностей та їх адаптації до вимог часу, а також

збільшення кількості випускників відповідних спеціальностей. Така увага до підготовки молодших спеціалістів ІТ безумовно є позитивною тенденцією.

Підготовка зазначених фахівців проводиться у навчальних закладах I-II рівня акредитації. Наприклад, у місті Кам'янці-Подільському є вісім державних навчальних закладів відповідного рівня акредитації. Тільки два з них готують фахівців ІТ галузі. Ліцензований набір у навчальні заклади становить 80 осіб. Переглядаючи статистику зайнятості випускників, можна відзначити, що багато з них продовжують навчання у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації, часто змінюючи кваліфікаційний напрямок, частина – працює не за фахом, в силу якихось особистісних ситуацій, і тільки відносно невелика частина випускників – працює за фахом.

В умовах нинішньої економічної кризи та масових скорочень робочих місць, молодим фахівцям складно знайти роботу і ще складніше втриматись на відповідному рівні, оскільки працедавців найчастіше цікавлять в ІТ-фахівцях не тільки знання, уміння та навички в галузі ІТ, але уміння продуктивного спілкування та знання основ економіки, менеджменту тощо. Крім того, останнім часом відчувається зниження довіри до дипломів навчальних закладів, і тому працедавці вдаються до перевірки кваліфікації майбутнього працівника через систему незалежної сертифікації – системи оцінювання знань та вмінь з певної галузі, пропонують пройти внутрішні курси підвищення кваліфікації тощо.

Підготувати ІТ-фахівця високого рівня в галузі інформаційних технологій для кожного навчального закладу – це складне завдання. Ще більш складним і важливим завданням є допомога в працевлаштуванні молодих фахівців. Загальновідомо, що в усьому світі ринок праці ІТ-фахівців відрізняється високою конкуренцією при великому дефіциті кадрів. Однак для професійної діяльності високого рівня придатний тільки 1 із 100 випускників.

Слід погодитись із висновком Л.А.Марцевої щодо того, що конкурентоспроможні фахівці повинні володіти професійними вміннями і навичками, які ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва та високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на критичному мисленні та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці [9].

На нашу думку, навчальний заклад (НЗ) має проконтролювати останній вирішальний крок до професійного та особистісного успіху – працевлаштування своїх випускників. Саме НЗ має взяти на себе відповідальність не лише за надання відповідних знань та формування навичок, але й вказати шляхи найбільш ефективного їх використання. Крім того, в студентів необхідно сформулювати зацікавленість у майбутній професійній діяльності не тільки як до можливості отримання матеріального заохочення, а й значну увагу приділити мотиваційним аспектам і, зокрема, самореалізації особистості.

З точки зору підвищення конкурентоздатності фахівців середньої ланки – випускників ВНЗ I-II рівня акредитації, можна зазначити, що дуже важливою є наявність практичного досвіду. У цьому сенсі О.Л.Сидоренко вказує на проблеми отримання практичного досвіду майбутніми фахівцями [17, С.154]: “Корінні перетворення в економіці всіх розвинутих країн. Можна сказати, що сьогодні відбувається революція в економічній сфері, і це видно на прикладі прискорення циклів виробництва товарів і скорочення часу їх життя”. Конкуренція поступово переноситься в галузь науки й освіти. Тепер виграють ті, хто може швидше розробити і впровадити у виробництво новий товар. Оскільки наука і творчість здобувають провідну роль у розвитку економіки, організації, прагнуть набирати кадри не просто з високим рівнем професійної освіти, а молодь (до 30 років), здатну нестандартно і по-новому, творчо мислити.

Причиною недостатньої конкурентоздатності випускників ВНЗ всіх рівнів О.Л.Сидоренко вбачає в тому, що “Вищі навчальні заклади (ВНЗ) дають своїм вихованцям гарний набір теоретичних знань і мінімальний комплект практичних

навичок, що не дозволяє випускникові відразу приступити до конкретної практичної роботи зі спеціальності”.

Специфіка педагогічних проблем сучасної освіти обумовлена необхідністю набуття майбутнім фахівцем соціально-економічного та професійного досвіду практичної діяльності ще на етапі навчання у вищому навчальному закладі. Формування професійних компетенцій майбутнього молодшого спеціаліста нині вимагає від навчального закладу принципово нового підходу: інтеграції професійної освіти, практичної діяльності та нових інформаційних технологій [9, с.1].

Ми погоджуємось із тим, що “... звідси впливає найгостріша необхідність розробки системи супроводу випускників, що передбачає не тільки постійні контакти з ними і відстеження їхнього кар'єрного зростання, але і формування спеціальних форм надання їм додаткових знань і навичок. Це може бути додаткове навчання на підприємстві чи у ВНЗ за замовленням підприємства, або перехідний етап включення в роботу - період стажування на місці майбутньої роботи, або перепідготовка за визначеним (заздалегідь замовленим) напрямом. Практика показала, що система освіти, не пов'язана з виробництвом, не може готувати фахівців для практичної роботи” [17, с.154].

Тема розвитку вітчизняного ринку ІТ-спеціалістів потребує подальшого детального вивчення, а визначення напрямків розвитку такого ринку має стати предметом обговорення на найвищих рівнях, оскільки є необхідність вдосконалення та підвищення ефективності взаємодії держави, недержавних організацій та громадян - всіх учасників розбудови інформаційного суспільства в Україні.

Слід зазначити, що спостерігається суперечність, яка полягає в тому, що розвиток ІКТ випереджає процес розвитку систем навчання студентів індустріальних коледжів та ВНЗ 3-4 рівнів акредитації. Вбачається необхідним створення елементів методичної системи навчання ІТ, які б слугували покращенню готовності до виконання майбутньої фахової діяльності. Випускник індустріального коледжу повинен володіти міцними та глибокими знаннями, уміннями та навичками, професійним мисленням, мати власну професійно-особистісну позицію.

Підтвердженням цього є висновок, зроблений О.А.Варановим на науково-практичній конференції “Проблеми та перспективи підготовки фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій”: “Передбачається опрацювати та впровадити механізм оперативного внесення змін до навчальних програм і змісту дисциплін. Рекомендовано здійснювати підготовку магістрів інженерії і магістрів інновацій (наук). Поглибитися і спектр спеціалізацій: інформаційні мережі зв'язку, телекомунікаційні системи, системи мобільного зв'язку, програмне забезпечення телекомунікаційних систем. Одне з рішень стосується розробки нормативно-правової бази та організаційного забезпечення технології дистанційного навчання і необхідності прийняття закону про післядипломну освіту [2].

Незважаючи на значний внесок науковців-дослідників і чималу кількість робіт, присвячених удосконаленню навчально-виховного процесу професійної підготовки студентів індустріального коледжу, в них не отримала належного висвітлення низка важливих питань. Зокрема, нерозглянутими залишаються особливості інтеграції ІТ в професійно-орієнтоване навчання, як дидактичного засобу формування професійно-спрямованих знань, умінь і навичок, проблеми підвищення практичної значущості результатів навчання випускників ВНЗ. Виокремлені вище суперечності між: попитом на фахівців середньої ланки, які мають досвід роботи і можливостями ВНЗ I-II рівня акредитації по задоволенню цього попиту, необхідністю постійного саморозвитку і самовдосконалення фахівця ІТ і недостатньою готовністю до цього випускників ВНЗ є суспільно обумовленими і такими, що вимагають вирішення.

Отже, проблема підготовки конкурентоспроможних ІТ-фахівців для українського ринку праці є досить актуальною і потребує подальшого дослідження, яке обумовлене суперечностями, що існують в практиці професійно-орієнтованого

навчання між: потребою сучасної системи професійної підготовки студентів індустріального коледжу і неопрацьованістю теоретичних і практичних основ організації навчання інформаційно-комунікаційних технологій студентів індустріального коледжу; необхідністю формувати у випускників індустріального коледжу уміння застосовувати ІТ в своїй майбутній професійній діяльності на практиці та відсутністю дидактичного та методичного забезпечення професійно-орієнтованого навчання з використанням різноманітного широкого спектру ІТ.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрямки // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-Український журнал. Ченстохова-Київ. – 2003. – Вип. IV. – С. 501–514.
2. Вітчизняний ринок ІКТ підвищує вимоги до підготовки фахівців. [Електронний ресурс] Із сайту НТБ НАУ. 03.07.09. 18.27 Режим доступу <http://lib.nau.edu.ua/press/statiti/ikt.htm>
3. Всеукраїнська публічна дискусія “Світоглядний вибір і майбутнє науки та освіти в ХХІ столітті”. 25-31 травня 2009 року. 04.07.2009 12.36. [Електронний ресурс] Із сайту Інститут психології і соціальної педагогіки. Режим доступу <http://ipsp.kmpu.edu.ua/>
4. Закон України Про Національну програму інформатизації Документ 74/98-вр, остання редакція від 16.10.2001 на підставі 2684-14, чинний. 07.07.2009р. 23.10. [Електронний ресурс] Сайт Управління комп’ютеризованих систем Апарату Верховної Ради України. Режим доступу http://gska2.rada.gov.ua/pls/site/p_pidrozdil?pidid=1266.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 480 с.
6. Льченко А. Принципи і завдання самостійної діяльності студентів-програмістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації. //Вісник Книжкової палати. – 2007. – №4. – С. 33-34.
7. Класифікація професій сфери ІКТ: проблеми та перспективи. [Електронний ресурс] Із сайту АПТУ. Головна > Новини > Публікація від Юрій Пероганич. 04.07.2009р. 11.38. Режим доступу <http://apitu.org.ua/node/504>
8. Красікова Т. І. Організація навчального процесу у коледжі економічного профілю. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Красікова; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 22 с.
9. Марцева Л. А. Шляхи формування професійних компетенцій у студентів технічного коледжу. [Електронний ресурс] Зі сторінки “Гуманізм та освіта” Міжнародна науково-практична конференція” Електронне наукове видання матеріалів конференції. ВНТУ >> Наукові конференції ВНТУ >> МНПК Гуманізм та освіта >> ІХ МНПК Гуманізм та освіта – 2008 03/06/09 17.27 Режим доступу <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Marzewa.php>
10. Матвієнко О.В. Концепція менеджменту інформаційних систем в контексті загальних проблем інформатизації суспільства//Вісник Книжкової палати.–2002.–№10.–С. 17–20.
11. Міжнародна науково-практична конференція “Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви” (на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. 14-16 травня 2009 року. [Електронний ресурс] Із сайту Інститут психології і соціальної педагогіки. Режим доступу <http://ipsp.kmpu.edu.ua/>

12. Міжнародна науково-практична конференція “Ціннісні пріоритети освіти у XXI ст.: інтеграція, творчість, інновації” (Міжнародна Академія управління персоналом). 22 травня 2009 року. [Електронний ресурс] Із сайту Інститут психології і соціальної педагогіки. Режим доступу <http://ipsp.kmpu.edu.ua/>
13. Морозова Т. Про узгодження освітніх і професійних стандартів в ІТ-галузі (з досвіду Російської Федерації). //Вища школа: Науково-практичне видання. - 2008. - №5. - С. 60-69
14. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 27 квіт. 2002 р. № 347 // Освіта. - 2002. - 24 квіт. - 1 трав. (№ 26). - С. 2-4. Режим доступу http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc.
15. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.С. Петров; Под ред. Е.С. Полат. - М.: Изд. центр “Академия”, 2003.-272 с.
16. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Под ред. Н. В. Кузьминой. - Л.: ЛГУ, 1972. - 182с.
17. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник і наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 1. Теорія та історія педагогіки. - К: “Педагогічна думка”, 2007. - 360 с.
18. Перспективи розвитку коледжів і технікумів. Нарада голів Рад директорів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації. Доповідь Заступника Міністра освіти і науки на нараді голів Рад директорів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації України (м. Харків, 19 грудня 2006 року) [Електронний ресурс] Із сайту Черкаського державного бізнес-коледжу, 2003-2008. 06.07.2009. 19.53 Режим доступу <http://www.cmc.uch.net/Document/Rozvutok.doc>
19. План заходів з виконання завдань, передбачених Законом України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки” Документ 653-2007-р, редакція від 13.05.2009 на підставі 512-2009-р, чинний. 07.07.2009р. 23.22.[Електронний ресурс] Сайт Управління комп'ютеризованих систем Апарату Верховної Ради України. Режим доступу <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=653-2007-%F0>
20. Проблеми та перспективи підготовки фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. [Електронний ресурс] Із сайту Державної адміністрації зв'язку 2003- 2009. 03.07.09. 18.11 Головна»Новини» Офіційно, Режим доступу <http://www.stc.gov.ua/uk/publish/article/60468>
21. Состояние дел, итоги 2007 года, направления и перспективы развития бизнеса и программных продуктов для Украины. Материалы пресс-конференции Фирмы ІС 27 февраля 2008 года, Киев. CD-диск.
22. VIII Загальноукраїнська студентська науково-практична конференція “Молодь, соціальна політика і проблеми національного відродження України” (Донецький інститут ринку і соціальної політики). 15 квітня 2009 року. [Електронний ресурс] Із сайту Інститут психології і соціальної педагогіки. Режим доступу [http:// ipsp.kmpu.edu.ua/](http://ipsp.kmpu.edu.ua/)
23. XI Міжнародна конференція молодих науковців “Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень” (на базі Інституту вищої освіти АПН України) 14-15 квітня 2009 року. [Електронний ресурс] Із сайту Інститут психології і соціальної педагогіки. Режим доступу <http://ipsp.kmpu.edu.ua/>

The Development of informative society in Ukraine becomes faster. Information technologies are provided in people's life and professional activity. The information computer technologies brangh requires specialists of higher and modern preparation standart. Higher educational institutions must carry out a basic IT specialist training. It is a difficult and renarding task, but, nevertheless, the question of young specialists employment is must more complicated. Therefore, the problem of training competitive IT-specialists for the Ukrainian labour-market is quite actual and needs detail research.

УДК 373.54.016:94(477)

Мороз П.В.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ В СИСТЕМІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються методичні підходи до розробки курсів за вибором у системі дослідницького навчання історії України в профільній школі. Автор стверджує, що пріоритетними аспектами в формуванні нового плану профільного навчання історії повинні стати розвиток у старшокласників здатності займати дослідницьку позицію, допомога їм в оволодінні методологією дослідження і застосування одержаних знань у різних галузях науки. Зазначено, що саме курси за вибором дозволяють максимально реалізувати дослідницький підхід до навчання історії України в профільній школі.

Ключові слова: профільна школа, дослідницьке навчання, курси за вибором.

Глобальні зміни в інформаційній, комунікаційній, професійній та інших сферах сучасного суспільства вимагають коригування змістових, методичних і технологічних аспектів освіти, перегляду колишніх ціннісних пріоритетів, розвитку нових педагогічних технологій. Акцент переноситься на формування у дітей нових якостей особистості: креативність мислення, комунікативність, уміння логічно мислити і робити правильний вибір у зміні видів діяльності, відповідальність і самостійність тощо. Тому вважаємо, що одним із перспективних шляхів розвитку шкільної історичної освіти є запровадження дослідницького навчання. Залучення школярів до дослідницької діяльності дозволяє з успіхом вирішувати багато освітніх проблем – наприклад, пов'язаних з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації, професійною орієнтацією. Саме курси за вибором (спеціальні та факультативні курси) дозволяють максимально реалізувати дослідницький підхід до навчання історії.

Перехід до профільного навчання, втім, як і будь-яка реформа, викликає численні дискусії, в тому числі, затверджені Концепція профільного навчання в старшій школі та типові навчальні плани для профільних шкіл.

Тож який стан справ у підготовці до профільного навчання в загальноосвітніх закладах? Які завдання постають перед адміністрацією шкіл і педагогічними колективами? Чи готова сучасна школа до таких новацій? Як зазначає О. Топузов, шкільна сучасна освіта не завжди відповідає реальним потребам суспільства, особистості. Школа, як наголошує науковець, все-таки продовжує вчити учнів однаково, незважаючи на різноманітність напрямів та інтересів учнів [14, 21]. Наша освітня система все ще орієнтована на знання, уміння і навички як кінцеву мету, як результат.

За задумом авторів концепції профільна школа має якнайповніше реалізувати принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширить можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії [3]. Переорієнтація цілей освіти, зміна цінностей у суспільстві, як зазначають дослідники, потребує нового аксіологічного підходу щодо організації профільного навчання в середній школі. Так, у старшокласників виникають певні життєві плани, перебудовуються мотиви діяльності, зростає відповідальність, поведінка підпорядковується реаліям і перспективам майбутнього професійного життя [6, с.6]. Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх закладах з профільним навчанням має, по-перше, забезпечувати

загальноосвітню підготовку учнів, по-друге - підготовку до майбутньої професійної діяльності [3].

Отже, відповідно до Концепції, профільне навчання у 10-12 класах буде здійснюватися за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі. В свою чергу, навчальний профіль визначається як добором предметів, так і їх змістом.

Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором (спеціальні та факультативні курси). Цим самим має забезпечуватися гнучка система профільного навчання, яка дасть змогу обрати старшокласнику індивідуальну освітню програму. В цілому профільне навчання

— міждисциплінарна комплексна проблема, для вирішення якої необхідні зусилля всього педагогічного колективу школи. На даний момент важливо відібрати ефективні моделі організації профільного навчання історії [6, с.10].

Проблемі профільного навчання присвячено ряд праць. Серед них виділимо роботи Н. Бібік, М. Бурди, В. Кизенка, В. Мадзігона, Ю. Мальваного, О. Пометун, О. Топузова та ін. Відзначимо високий рівень досліджень в області теорії, в той же час зазначимо, що проблема залишається відкритою, особливо це стосується розробки методичних засад дослідницького навчання історії в старшій школі. Дослідницька діяльність у різних аспектах розроблялась в працях К. Баханова, Т. Кудрявцева, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, О. Савенкова,

А. Сиротенко та ін. В їх працях не лише розкривається роль дослідницької діяльності учнів у становленні особистості, але й визначаються основні способи організації такої діяльності.

В данній статті ми спробуємо розкрити особливості розробки програми курсу за вибором в системі дослідницького навчання історії в старшій школі.

В попередніх статтях часопису ми коротко розкривали такі дефініції як «дослідницьке навчання» та «дослідницька діяльність». Лише зазначимо, на думку

О. Леонтовича, дослідницька діяльність учнів є освітньою технологією, що використовує як головний засіб навчальне дослідження. Основними характеристиками дослідницького навчання в загальноосвітній школі, на його думку, є: 1) виділення в навчальному матеріалі проблемних точок, що передбачають неоднозначність; спеціальне конструювання навчального процесу «від цих точок» або проблемна подача матеріалу; 2) розвиток навичок формування або виділення декількох версій, гіпотез у вибраній проблемі, їх адекватне формулювання;

3) розвиток навичок роботи з різними версіями на основі аналізу першоджерел;

4) робота з першоджерелами при розробці версій; 5) розвиток навичок аналізу і ухвалення на основі аналізу однієї версії як істинної [5]. При цьому на різних рівнях освіти і для різних видів освітніх установ дослідницька діяльність учнів має свої специфічні функції: якщо в основній школі - це розвиток в учнів здатності займати дослідницьку позицію, самостійно ставити і досягати мети в навчальній діяльності на основі застосування елементів дослідницької діяльності в рамках предметів навчального плану і системи додаткової освіти, то в старшій школі - це розвиток дослідницької компетентності та передпрофесійних навиків як основи профільного навчання [5].

Одним із найважливіших елементів профільного навчання історії, який дозволяє максимально реалізувати дослідницький підхід, індивідуалізувати процес, врахувати генетично закладені здібності учня, є саме елективний блок змісту навчання, який включає факультативи та спецкурси і здійснюється за рахунок годин шкільного компонента навчального плану - курсів за вибором [6, с.10]. В Концепції

профільного навчання зазначено, що курси за вибором — це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Їх основні функції: поглиблення і розширення змісту профільних предметів; удосконалення навичок пізнавальної, дослідницької, практичної діяльності; забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання; ознайомлення учнів з основами майбутньої професійної діяльності.

Курси за вибором реалізуються за рахунок варіативного компонента змісту освіти. Учніма надається змога обирати ті курси, які найбільше відповідають їхнім інтересам. На відміну від факультативів (*facultative* - необов'язковий) спецкурси є обов'язковими для відвідування після вибору самим учнем [2, с.54]. Порівняно з профільними предметами спецкурси мають більшу варіативність змісту, враховують потреби регіону і індивідуальні потреби кожного учня, посилюють практичну і дослідно-експериментальну складову профільного навчання, характеризуються різноманітністю і нестандартністю [6, с.12]. Зазначимо, що у нинішніх умовах школа може вибирати власний варіант навчального плану, а педагогу дано право розробляти авторські програми і курси, школі – будувати власну виховну систему. Загалом робочу навчальну програму курсу за вибором може розробляти як шкільний вчитель, так і науковець вищого навчального закладу або науково-дослідної установи. На відміну від типової навчальної програми програма спецкурсу має враховувати особливості регіону, тобто інформаційні, методичні, технічні можливості забезпечення навчального процесу в певному навчальному закладі, рівень навчальних досягнень учнів, для яких розроблено цей спецкурс.

Про те, що потрібно враховувати адміністрації навчального закладу, перш ніж запропонувати учням курсів за вибором.

Насамперед, різноманітність тем та кількість запропонованих спецкурсів має дати змогу учневі зробити реальний вибір, наприклад, вибрати з десяти запропонованих спецкурсів три. При цьому традиційний спосіб адміністрування та нав'язування непотрібних спецкурсів є неприйнятним. По-друге, зміст курсів за вибором, форма їх організації мають допомогти учню через практику правильно визначити власні перспективи навчання (наприклад, серед мотивів вибору має бути «обираю курс «Політична історія України» тому, що хочу бути політологом і продовжуватиму навчання на філософському факультеті університету», а не тому, що «маю низький рівень навчальних досягнень із біології та хімії»). По-третє, спецкурси не повинні дублювати зміст профільного предмету, а сприяти поглибленому вивченню історії, розвитку пізнавальних інтересів і здібностей учнів, а надалі — й професійному самовизначенню та успішному продовженню освіти з вибраної професії. Також, адміністрації школи слід врахувати, що спецкурс може викладати не лише шкільний учитель, але й науковець або фахівець-практик (наприклад, працівник наукової установи чи музею, викладач вузу) [6, с.7].

Вибір структури програми спецкурсу зумовлюється його цілями, характером і особливостями навчальної інформації, вимогами до засвоєння навчального матеріалу, інтересами та запитам учнів. Як зазначають дидактики, існують такі різновиди структури програм спецкурсів:

- *лінійна* (окремі частини навчального матеріалу послідовно зв'язані між собою);
- *концентрична* (періодичне звертання до вивчених знань, при цьому зміст поступово розширюється, збагачується новими відомостями, зв'язками, залежностями. У міру зростання пізнавальних можливостей учнів поглиблюється та розширюється обсяг їх знань та вмінь);
- *спіральна* (поступово, за рахунок розширення та поглиблення кола знань, пов'язаних з питаннями, що вивчаються, зростає обсяг знань учнів);
- *мішана* (комбінація лінійної, концентричної та спіральної структур) [6].

Програма курсу за вибором, на думку Т.П. Сінько, може складатися з ряду закінчених модулів. Це дозволить учню, у тому випадку, якщо він зрозумів, що його вибір помилковий, в наступному семестрі перейти до вивчення іншого спецкурсу. Структура курсу за вибором повинна дозволяти повною мірою використовувати активні форми організації занять, інформаційні, проектні, дослідницькі форми роботи [13].

Навчальний матеріал курсу за вибором має формуватися згідно з такими критеріями відбору змісту:

насамперед, це відповідність профілю навчального закладу; урахування сучасних досягнень профільної наукової галузі; спираючись на зміст базових навчальних предметів; бути науково достовірним, використовувати загальноприйняту термінологію; урахування регіональної потреби у працівниках певних спеціальностей та можливості реалізації програми спецкурсу (умови регіону, матеріально-технічна база навчального закладу тощо) [6].

Методичний апарат програми курсу за вибором з історії має:

- 1) враховувати психолого-педагогічні особливості учнів, їх попередню підготовку й рівень розвитку;
- 2) оптимально поєднувати структуру програми спецкурсу, її зміст і спосіб його презентації;
- 3) відповідати принципам дидактики (логічність і послідовність, доступність, системність, систематичність, наочність, виховуюче навчання тощо);
- 4) залучати ефективні педагогічні технології;
- 5) спрямовувати навчальний матеріал на розвиток творчих здібностей учнів, навичок самоосвіти, інтересу до спецкурсу й обраного профілю;
- 6) мати оптимальний обсяг та практичне спрямування, тобто сприяти практичному застосуванню знань, умінь та навичок;
- 7) використовувати міжпредметні зв'язки;
- 8) сприяти розвитку загальних методологічних знань, умінь і навичок, які створюють умови для самоосвіти і безперервної освіти впродовж усього життя (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, моделювання, висунення гіпотез, резюмування, формулювання висновків) [6].

Проаналізувавши зміст окремих курсів за вибором у профільній школі, науковці умовно виділяють наступні типи курсів за вибором.

- I. Предметні курси, завдання яких— поглиблення і розширення знань з предметів» які входять до базового навчального плану загальноосвітнього навчальног* закладу. До них також зараховують прикладні курси за вибором, мета яких ознайомити учнів з найважливішими методами застосування знань на практиці* розвиток інтересу учнів до новітніх досягнень історичної науки.
- II. Міжпредметні курси за вибором, мета яких — інтеграція знань учнів пре природу і суспільство.
- III. Курси за вибором, які не входять до базового навчального плану [2].

Т.П. Сінько виділяє основні пріоритети методики викладання курсів за виборо*: міждисциплінарна інтеграція, яка сприятиме становленню цілісного світогляду; навчання через досвід і співпрацю;

інтерактивність (робота в малих групах, імітаційне моделювання, мет проектів);

особистісно-діяльнісний підхід в навчанні;

лідерство, засноване на спільній діяльності, направлене на досягнення загаль освітньої мети [13].

Досить важливою умовою є забезпечення спецкурсів з історії навчальними посібниками посиланнями на веб-сайти тощо, аби виключити «монополію» вчителя на інформацію [6].

Оскільки спецкурси впроваджуються за рахунок шкільного компонента навчального плану, то в різних школах з однаковим профілем навчання можуть існувати різні за тематикою спецкурси. Тематика курсів за вибором з історії може бути різною, наприклад, «Історія української культури», «Історія селянства», «Історія філософської думки», «Духовна історія України», «Політична історія Європи», «Історія в особах», «Історія Київщини» (чи іншого регіону), «Історія світового кінематографу», «Таємниці історії», «В пошуках істини», «Альтернативна історія» тощо. Вибір спецкурсів залежить від рівня підготовки вчителів, матеріально-технічної бази навчального закладу, традицій школи, напрямів розвитку регіону (промислового чи аграрного), а найголовніше — від запитів, інтересів і можливостей самого учня [6, 12].

Хто розроблятиме програми курсів за вибором? Безперечно, що частина програм курсів за вибором буде розроблена науковцями, педагогами, працівниками системи післядипломної педагогічної освіти. Проте, як зазначалося, педагогу надано право розробляти авторські програми курсів за вибором. Отже, що потрібно врахувати при їх розробці?

Перший етап процесу затвердження курсів за вибором — внутрішній, де курси за вибором розглядає методичне об'єднання вчителів-предметників (науково-методична рада ЗНЗ). На цьому етапі, методисти пропонують своє рішення про відповідність програм вимогам і статуту ЗНЗ, про доцільність їх упровадження у навчальний план (варіативний компонент змісту освіти — шкільний, регіональний). Також проводиться зовнішнє рецензування та затвердження курсів за вибором (спеціальні та факультативні курси) педагогічною радою ЗНЗ [2].

Другий етап на сьогоднішній день жорстко не регламентований. У деяких регіонах курси за вибором (спеціальні та факультативні курси) проходять зовнішню експертизу на рівні міського або районного відділу освіти із залученням незалежних рецензентів [2, с.57-58].

Передбачається, що програми курсів за вибором для профільної школи мають мати гриф Міністерства освіти та науки України. Тобто програма повинна відповідати певним вимогам і мати дві рецензії (одна від науковця, інша від вчителя-практика чи методиста).

Щодо розробки програми курсу за вибором, то фахівці рекомендують користуватися певним алгоритмом:

- 1) Проаналізувати зміст навчального предмета в межах обраного профілю
- 2) Визначити, чим зміст курсу буде відрізнятися від базового або профільного.
- 3) Визначити тему, зміст, цілі запропонованого курсу, його функції в рамках даного профілю.
- 4) Зміст програми поділити на модулі, розділи, теми й подати до них погодинну розбивку.
- 5) З'ясувати можливість матеріально-технічного і методичного забезпечення вивчення запропонованого курсу (підручники, хрестоматії, дидактичні матеріали, електронні ресурси тощо).
- 6) Скласти список літератури та електронних ресурсів для вчителів та учнів.
- 7) Зазначити основні види діяльності учнів, визначити долю самостійності, творчості учнів при вивченні курсу. Якщо програма курсу передбачає виконання практичних робіт, проведення екскурсій, виконання дослідницьких проєктів, то їх опис повинен бути представлений в програмі.
- 8) Визначити, які освітні продукти мають бути створені учнями як результат опанування курсу (моделі, тези, конспекти, реферати, аналіз історичних подій, дослідницькі роботи, презентації тощо).

- 9) Визначити критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з програми курсу та форму звітності за результатами засвоєння програм обраного курсу (проект, реферат, виступ тощо) [6, с.13].

Слід зазначити, що програма спецкурсу має включати теоретичну і практичну підготовку, самостійну роботу, елементи науково-дослідницької, творчої роботи. Передбачені програмою теоретичні і практичні заняття мають бути збалансовані. Матриця програми курсу за вибором повинна містити:

- 1) назву курсу; прізвище автора (укладача) програми;
- 2) пояснювальну записку з висвітленням актуальності курсу, мети, завдань тощо;
- 3) поурочний-тематичний план за такою схемою:

№ п/п	Назва теми	Кількість годин		Форми і методи проведення	Обладнання, наочність, місце проведення (наприклад, музей, архів, бібліотека тощо)	Освітній продукт
		Теоретичні заняття	Практичні заняття			

- 4) зміст програми (включає коротку анотацію кожної теми, розділу);
- 5) основні вимоги до знань і умінь учнів (контрольно-вимірвальні матеріали); Пункти 4 і 5 матриці бажано теж подати у вигляді таблиці:

№ п/п	Назва теми	Кількість годин		Форми і методи проведення	Обладнання, наочність, місце проведення (наприклад, музей, архів, бібліотека тощо)	Освітній продукт
		Теоретичні заняття	Практичні заняття			

- 6) рекомендовану літературу
- 7) додатки (за потребою) [4; 6].

Однією з функцій курсів за вибором є орієнтація на діяльнісний аспект змісту, удосконалення навичок пізнавальної, дослідницької, практичної діяльності, підтримання широких позапрофільних пізнавальних інтересів; та ознайомлення на допрофесійному етапі з основами майбутньої професійної діяльності [2; 3; 6]. Тому, вважаємо за доцільне впровадження курсу за вибором «Вчимося досліджувати історію». Основна його мета - прищепити учням навички і вміння навчально- дослідницької діяльності в галузі історії, практичного володіння різними жанрами наукової роботи.

Програма курсу «Вчимося досліджувати історію» має складатись з двох частин теоретичної та практичної. На заняттях теоретичної частини учні повинні опанувати спеціальними знаннями, вміннями і навиками дослідницького пошуку, зокрема, такими як: а) бачити проблеми; б) висувати гіпотези; в) давати визначення поняттям;

г) класифікувати; д) робити висновки і узагальнення; е) структурувати матеріал; є) готувати тексти власних доповідей; ж) пояснювати, доводити і захищати свої ідеї. Учні знайомляться також із алгоритмом наукового пізнання, вчать працювати із науковою і науково-популярною літературою, планувати і здійснювати наукове дослідження, використовуючи різноманітні методи, критично зіставляти окремі гіпотези і теорії.

Практична частина курсу «Вчимося досліджувати історію» передбачає проведення старшокласниками самостійних досліджень і виконання творчих проектів з історії. Заняття в рамках цієї частини програми мають бути спроектовані так, щоб ступінь самостійності учня в процесі дослідницького пошуку поступово зростає.

Важливою проблемою запровадження дослідницького навчання історії в профільній школі є розробка системи оцінювання навчальних досягнень учнів з

курсів за вибором. В умовах профільної школи, на думку більшості дослідників, традиційні оцінки стають нерівнозначними, оскільки паралельно йде моніторинг професійного вибору (з урахуванням особистих якостей). У нових умовах варіативності освіти одна і та ж оцінка про різних учнів нести може абсолютно різну інформацію. Тому система оцінювання в профільній школі повинна бути гнучкою і різноплановою, враховувати індивідуальну динаміку досягнень учня. Зауважимо, що з курсів за вибором немає стандартів, а отже, і не передбачається підсумкової атестації. Зміст і правила їх засвоєння (включаючи визначення форм звітності) загальноосвітній навчальний заклад може встановлювати самостійно. Зокрема, В. Кизенко зазначає, що система оцінювання з курсів за вибором може бути безбальною, проте можуть бути й поточні бали у рейтинзі. Серед можливих варіантів оцінок дослідником пропонуються й такі: прослуханий курс; захищений реферат; розроблений проект; виконані творчі завдання. Якщо розробляти курси за вибором, виходячи з інтересів учнів, а не з позиції «учень повинен засвоїти», то питання про форми атестації і критерії оцінки, як зазначають дослідники, повинні вирішуватися спільно з учнями [2, 57].

На наш погляд, найбільш вдалими системами оцінювання навчальних досягнень учнів з курсів за вибором в системі дослідницького навчання історії в профільній школі є рейтингова система та портфоліо. Рейтингова система оцінок забезпечує єдині вимоги різних викладачів до знань, умінь, навичок учнів та встановлює єдині підходи до визначення норм оцінювання, отримання своєчасної інформації про ритм роботи кожного учня і класу в цілому [11]. Доцільність створення портфоліо учня старшої (профільно) школи обумовлена, на думку О. Прутченкова та Т. Новикової, тим, що така форма оцінювання а) дозволяє якнайповніше відобразити способи і результати профілізації старшокласників (містить інформацію про предмети і курси, проведені в ході профільного навчання, а також практику, проектно-дослідницьку діяльність та ін.); б) свідчить не лише про здібності старшокласника, але і уміння їх реалізувати, про його самоорганізацію і комунікативні навички; в) відображає стійкі і довготривалі освітні результати учня [10]. Портфоліо також допомагає вирішувати наступні важливі педагогічні задачі в умовах профільної школи:

- підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію школярів;
- заохочувати їх активність і самостійність, розширювати можливості навчання і самонавчання;
- розвивати навички рефлексивної та оцінної діяльності учнів;
- формувати уміння вчитися – ставити цілі, планувати та організовувати власну навчальну діяльність;
- сприяти індивідуалізації (персоналізації) освіти школярів;
- закладати додаткові передумови та можливості для успішної соціалізації [10].

Педагогічна філософія портфоліо, виражена у формулі «Візьми відповідальність за свою освіту в свої руки», передбачає: 1) зсув акценту з того, що учень не знає і не уміє, на те, що він знає і уміє з даної теми, розділу, предмету; 2) інтеграцію кількісної і якісної оцінок результатів діяльності учня; 3) перенесення педагогічного акценту з оцінки на самооцінку учнів [9].

Таким чином, модернізація освіти, зокрема введення профільного навчання, відкриває принципово нові можливості в реалізації інноваційної і дослідницької діяльності в сучасній школі. Розвиток у старшокласників здатності займати дослідницьку позицію, допомога їм в оволодінні методологією дослідження і застосування одержаних знань в різних областях науки — ці аспекти повинні стати пріоритетними у формуванні нового плану профільного навчання історії України.

Список використаних джерел

1. Кизенко В.І. Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі: посіб. для вчителів, кер. загальноосвіт. навч. закл., працівників органів освіти, аспірантів і студентів /В.І. Кизенко: АПН України, Ін-т педагогіки. - К.: Пед. думка, 2007. - 133 с.
2. Кизенко В.І. Курси за вибором у структурі профільного навчання / Кизенко В.І., Оршак Л.Л., Чернега В.Г. // Профільне навчання: теорія і практика / За ред. канд. пед. наук Липової Л.А. - К.: ВВП «Компас», 2007. - С. 52-58.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 №10/12-2 /АПНУКРАЇНИ. Ін-т педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. //Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. -2003. - № 24. - С. 3-15.
4. Латыпов Ильдар Как составить программу элективного курса [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: http://spo.lseptember.ru/view_article.php?ID=200S02006
5. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся как образовательная технология [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: http://www.researcher.ru/raethodics/teor/f_labucy/a_laou2.html
6. Липова Л.А. Система профільного навчання в середній загальноосвітній школі: завдання і досвід / Липова Л.А., Замаскіна П.І., Малишев В.В. // Профільне навчання: теорія і практика / За ред. канд. пед. наук Липової Л.А. - К.: ВВП «Компас», 2007. - С. 5-15.
7. Мурзаева А. Б. Методические особенности преподавания элективных курсов в условиях профильной школы [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: <http://festival.lseptember.ru/articles/507275/>
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / Виктор Иванович Панов. - СПб.: Питер, 2007. - 352 с.
9. Прутченков А. С., Новикова Т. Г. Портфолио как инструмент осознания собственных целей образования, j j Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 22 февраля. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-ll.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
10. Прутченков А. С., Новикова Т. Г. Портфолио ученика профильной школы [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-21.htm>
11. Рейтинговая система оценивания качества знаний и умений в условиях современной школы [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5795/Itemid,118/
12. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие /Александр Ильич Савенков. - М.: «Ось-89», 2006. - 480 с.
13. Синько Т.П. Элективные курсы [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті: http://image.websib.ru/04/text_article.htm7478
14. Топузов О.М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах / О.М. Топузов. // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук, праць /Редкол. - К.: Педагогічна думка, 2008. - Вип.8. - С. 20-27.

Annotation The article depicts the methodological approaches to the development of elective courses in the system of reseaching teaching of the history of Ukraine at vocational school. The author asserts that main aspects in forming of a new plan of vocational teaching of history are the development of senior pupils' ability to occupy research position, capturing by methodology of research work and application of theirs got knowledges in different fields of science. It is marked, that elective allow to realize research education of history of Ukraine at vocational school.

Keywords: vocational school, research education, elective courses.

УДК 378.147 (410):81'243

Никитюк С.І.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАОЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА В УКРАЇНІ

У статті зроблена спроба порівняльного аналізу заочної системи підготовки вчителів іноземних мов Великої Британії та України. Вказуються можливі перспективи розвитку цієї галузі при залученні позитивних зарубіжних аспектів у вітчизняну галузь.

Ключові слова: заочна системи освіти, підготовка вчителів іноземних мов, Велика Британія, Україна, перспективи.

Заочна освіта Великої Британії є найбільш результативною та успішною для тих верств населення, які не змогли скористуватися можливістю отримати диплом у молодому віці чи з якихось інших причин, тому слушно звернутися до її досвіду і запозичити позитивні аспекти, адаптувавши їх до системи діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів. Зупиняємо свою увагу на аналізі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та в Україні системі заочної освіти.

Так, різні аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії досліджували Г.О.Андреева, В.М.Базуріна І.П.Задорожна, Ю.В.Кіщенко О.Ю.Кузнецова, В.В.Лапчинська, О.Ю.Леонтєва, Р.М.Яцишин. Тенденції розвитку заочної освіти розглядали Д.Антонова, І.В. Василевська, А.П.Гризуліна, П.А. Жильцов, П.Круглов, В.І.Овсянніков, П.Н.Османова, О.О.Першукова, Л.П. Пуховська, Є.С. Спіцин О.Б. Разумова.

Серед учених, які вивчали питання підготовки вчителів ІМ у вищій освіті України, назвемо А.В. Василюк, Н.Г. Ничкало, В.Г. Редька, А.А. Сбруєву, С.І.Синенко. На системі заочної освіти України зосередили свої дослідження В.Зубко, Т.І.Кобзарєва, К.В.Корсак, О.Малінко, Т.Росич, П.І. Сердюков.

Метою статті вбачається стислий огляд заочної системи підготовки вчителів іноземних мов Великої Британії та України і спроба зробити її порівняльний аналіз.

Спершу висвітлюємо поняття системи у педагогічній літературі. Так, педагогічна система – це взаємопов'язані, структурні і функціональні компоненти, підпорядковані цілям освіти, вихованню та навчанню підростаючого покоління та дорослих людей [4]. У нашому ж дослідженні система підготовки майбутніх учителів іноземних мов охоплює сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організаційних умов для навчання усіх верств населення незалежно від віку. Серед системних компонентів виділяємо її цілі, завдання, зміст та технології.

У процесі дослідження виявлено, що заочна та дистанційна освіта як її новітня форма використовують спільні засоби навчання. А відтак, засоби підготовки вчителів іноземних мов у заочній та дистанційній формах як у британських, так і українських ВНЗ, зазвичай, є спільними, а отже, будуть розглядатися нами під цим кутом зору.

Якщо у 70-80-ті роки ХХ століття відбувалося апробування навчального телебачення як складової частини багатьох систем заочної освіти, то 90-ті роки зробити внесок у їхній розвиток: виникли нові технології.

Інформаційні технології наразі вважаються найперспективнішим способом комунікації для заочної освіти, оскільки забезпечують прямий обмін інформацією між двома чи більше студентами, географічно віддаленими один від одного, і створюють їм загальне середовище для роботи, обговорення допомагає їм подолати розрізненість і збагатити своє навчальне середовище з допомогою справді інтерактивного діалогу. Ця система інтерактивних технологій у системі заочної освіти розширює для студентів можливості самовиражатися.

Можна представити безліч педагогічних застосувань інформаційних технологій, наприклад: відповідати на питання та прохання студентів, пов'язані зі змістом навчального курсу;
давати поради з метою орієнтації студентів;
допомагати студентам долати труднощі у розумінні будь-якої дисципліни;
пересилати завдання і контрольні роботи;
обговорювати з тьютором проекти та дослідження;
об'єднувати студентів у групи за інтересами і потребами;
сприяти спільному розробленню проектів, організовувати групи взаємодопомоги [6].

Не можна твердити про педагогічну цінність інформаційних технологій, та все вони дедалі більше та ефективніше завойовують галузь освіти, зокрема заочної (при вивченні іноземних мов). Зі свого боку студенти повинні бути ретельними та чесними, щоб не відстати від групи, привчити себе до певної дисципліни спілкування та працювати за комп'ютером самостійно, без залучення друзів, їхньої допомоги **[1]**.

Застосування технічних засобів та інформаційних технологій у заочній освіті розвивалося відповідно до концепції освіти, що полягає у самостійності та особистій відповідальності самого студента. Розглянувши типологію засобів навчання та проаналізувавши Інтернет-джерела, виявилось, що у британській системі заочної освіти з підготовки вчителів іноземних мов застосовують здебільшого аудіовізуальні та комунікаційні технології, які є джерелом і засобом інформації, опорою для усвідомлення зв'язку між явищами, предметами, поняттями, формування проблемних ситуацій; мають можливість долати існуючі часові і просторові межі.

Можна зробити висновок, що ці засоби навчання у британських ВНЗ для вчителів іноземних мов у системі заочної освіти використовуються в залежності від ситуації на занятті, рівня підготовленості студентів, їхніх психологічних особливостей, етапу навчального процесу, технічних можливостей навчального закладу, наявності навчального часу.

На сучасному етапі заочної освіти досить актуальним є впровадження комунікаційних технологій. Для вдосконалення оволодіння іноземних мов, наприклад, існують програми з опанування різних видів мовленнєвої діяльності, переважно писемним мовленням і читанням, як це відбувається у школі європейських мов університету Свонсі, де лабораторії із супутниковим телебаченням дозволяють поглиблювати свої знання, вміння й навички з іноземних мов та постійно вдосконалюватися у галузі лінгвістики. Фахова бібліотека Кінгз коледжу дає можливість студентам застосовувати навчальні компакт-диски (на яких зберігається навчальний матеріал із практичного курсу іноземних мов, країнознавча, суспільно-політична інформація про країни, мови яких вивчаються, при умові, якщо спеціальність комбінується, наприклад, "Сучасні мови та суспільні науки" тощо) як упродовж заняття, так і вдома [7].

Проаналізувавши засоби підготовки майбутніх учителів іноземних мов у британській заочній освіті, наразі вважаємо за необхідне зробити це з аналогічною сферою України, із залученням дистанційної освіти (таблиця 1)

Таблиця 1

Засоби підготовки вчителів ІМ у системі ЗО в українських ВНЗ

Форми організації навчального процесу	Форми організації засвоєння знань та формування вмінь	Форми організації контролювання й оцінювання знань
Заочна	Лекція. Дискусія. Семінар. Практикум. Лабораторне заняття. Консультація. Навчальна практика. Самостійна робота.	Колоквіум. Тест. Контрольна робота. Залік. Екзамен. Захист курсових і дипломних проектів.
Дистанційна	Навчання у телекомунікаційних мережах.	Самооцінка студента. Тест. Залік. Екзамен. Захист курсових і дипломних проектів.

Після проголошення незалежності України розпочався пошук шляхів розбудови ввіональної освіти, перехід до неперервної професійної освіти. Стає очевидним, ще» низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення, •еобливо молоді, не тільки впливає на конкурентноспроможність країни на остовому ринку, але й на рівень соціальної стабільності. Система вищої освіти України починає формуватися як одна із найголовніших цінностей державності, «^спільної свідомості та національної безпеки [2].

За освітньою традицією, що склалася в Україні, до ВНЗ із заочною формою вивчення приймаються всі громадяни без вікових обмежень, що мають завершену м і і м, чи спеціальну середню освіту, склали успішно вступні іспити.

Вважаємо необхідним виділити особливості підготовки вчителів іноземних мов j системі заочної освіти України.

1_ На всіх рівнях системи заочної освіти України навчальний рік поділяється на два семестри з чотирьох, на останніх курсах - 5 із сесіями, 2 з них - настановчі. Ж До основних форм контролю належать середсеместрова атестація (поточне оцінювання успішності навчання через тести та контрольні роботи), заліки та іспити наприкінці семестру, причому фінальні форми контролю є головними та визначають оцінку за вивчення курсу в семестрі.

&. У навчальному процесі домінують лекції, семінари, лабораторні, практичні заняття, проектні технології.

4L- У середньому студенти-заочники мають 10-12 дисциплін, здебільшого займаючись упродовж вихідних днів. Тривалість аудиторного заняття - 90 хвилин.

ДБ. Перелік предметів, що вивчаються, затверджено МОН України та є обов'язковими для студента конкретної спеціальності.

III Студенти заочної форми навчання за спеціальністю «Іноземні мови» навчаються ш планом, що поділяється на нормативну та вибіркочу частини (план подано у додатках), педагогічну практику.

Студентів поділено на академічні групи кількістю 15-20 осіб, склад яких суттєво змінюється упродовж усього курсу навчання

Наразі в Україні створено сприятливі соціально-економічні умови для ефективного вивчення іноземних мов. Як загальноосвітня дисципліна, вона має у собі великий розвивальний потенціал щодо освіти, визначає її спрямованість, що забезпечить успішну професійну підготовку фахівця, розвиток його творчих можливостей [2].

У зв'язку з розширенням функцій іноземних мов постала необхідність у науковому обґрунтуванні методики навчання великого контингенту слухачів з урахуванням віку, загального рівня підготовки, професії, мовної підготовки, індивідуально-психологічних особливостей. Пріоритетною стає методика навчання іноземних мов з урахуванням спеціальності мовця, що охоплює соціально-психологічний, педагогічно-методичний та лінгвістичний аспекти. З метою застосування іноземних мов у тій чи іншій професії, добирається не тільки необхідний граматичний мінімум, а й визначаються типові ситуації спілкування фахівців кожної галузі. Методикою передбачено моделювання процесу реальної комунікації з урахуванням профілю студентів (технічний чи гуманітарний).

Теоретичні питання розвитку методики навчання спілкування стали нагальною проблемою, необхідним компонентом, що не тільки забезпечує успішне функціонування мови у суспільному житті, а й виражає стан національної духовності, культури нашого народу, рух України до світової науки [3].

Підготовка вчителів іноземних мов в умовах освіти без відриву від професійної діяльності повинно, на наш погляд, більшою мірою, ніж для інших форм навчання, орієнтуватися на усвідомлення студентами успішності виконання ними навчальної діяльності, а, звідси, успіху в оволодінні іноземних мов, що є наразі головним завданням оптимізації процесу навчання.

Поряд із тим, що законодавчі акти та статистичні матеріали дають змогу говорити про позитивний досвід України у мовному питанні, особливо в традиційній освіті, та проблема залишається відкритою і потребує подальших зусиль для розв'язання. Своєрідність навчання іноземних мов у ВНЗ Великої Британії відзначається практичним спрямуванням, свободою вибору мови, а в Україні - теоретичним, лише останніми роками є помітні зміни ситуації. Цей факт є ще одним аргументом на користь запозичення позитивного британського досвіду у цій сфері.

Як було вже зазначено, у Великій Британії переважає заочно-дистанційне навчання (розумне використання позитивних характеристик обох названих форм), велике значення у якому відіграють тьюторіали, сандвіч-курси (можна порівняти з вітчизняною активною педагогічною практикою студентів), самостійна робота, на яку виділено 1/3 усього навчального часу, результати напрацювань якої перевіряються на тьюторіалах, та стажування студентів-мовників за кордоном у країнах, мови яких вивчають. [3].

Специфікою заочної освіти вчителів іноземних мов в Україні в методичному плані є вироблення принципів відбору навчального матеріалу дисциплін, раціональний добір та уніфікація навчальної інформації, концентрація її навколо вузлових питань даної спеціальності. У практичній діяльності в організації навчального процесу на перше місце стає інтенсифікація навчання з метою підвищення продуктивності пізнавальної діяльності студентів. Для досягнення цієї мети впроваджуються активні методи навчання, які дозволяють перейти від простого засвоєння студентами певних знань до оволодіння засобами самостійного пошуку та отримання нової інформації [5]. Основним видом навчальної діяльності студента-заочника є самостійна робота, організація якої містить визначення цілей, програми та плану навчання, надання необхідної допомоги в засвоєнні матеріалу, контроль за ходом навчання та оцінку його результатів [2].

У нашій країні, можна стверджувати, для реформування політики у галузі вивчення іноземних мов розроблено проект концепції їхнього викладання в Україні,

проект державного освітнього стандарту з іноземної мови та навчальні програми; видані нові українські підручники (у тому числі й електронні) для середніх загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов з першого класу, для вищих навчальних закладів мовних спеціальностей. Автори цих підручників у процесі їх створення користувалися міжнародним досвідом, передусім європейським.

Навчання іноземних мов в умовах освіти без відриву від професійної діяльності повинно, на наш погляд, більшою мірою, ніж для інших форм навчання, орієнтуватися на усвідомлення студентами успішності виконання ними навчальної діяльності, а, звідси, успіху в оволодінні іноземних мов, що є наразі головним завданням оптимізації процесу навчання.

Проведений аналіз британської та української систем заочної підготовки вчителів іноземних мов дозволяє зробити такі висновки.

1. Заочне викладання та навчання викликає необхідність окрім традиційних користуватися новітніми засобами зв'язку.
2. Велику роль у застосуванні того чи іншого засобу відіграє етап навчання (подача нового матеріалу, його закріплення та контроль).
3. Заочні навчальні заклади, що спеціалізуються з іноземних мов, значної уваги надають розробленню найбільш ефективної комбінації засобів (аудіовізуальних, новітніх у залежності від етапу навчання).
4. У процесі застосування засобів навчання студент оволодіває навичками самостійної роботи та їх реалізації в майбутній професійній діяльності.
5. Британські заклади системи заочної освіти з навчання вчителів іноземних мов охоплюють 3 блоки: спеціально-предметний цикл, загальнонауковий курс, цикл психолого-педагогічних дисциплін.
6. Українські аналогічні заклади освіти мають 6 циклів навчання: цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, професійної та професійно-орієнтованої підготовки, загально-професійних дисциплін, спеціально-орієнтованої підготовки, вибіркової частини, шкільної педагогічної практики – для тих студентів, хто не працює у школі.

Так, отримані результати дослідження узагальнюємо у порівняльній таблиці 2.

Таблиця 2

Спільні та відмінні риси британської та української систем підготовки вчителів іноземних мов та можливість використання Україною кращого досвіду

Велика Британія	Україна	Рекомендації
Активне залучення інформаційних технологій та зв'язок із традиційними технологіями.	Подекуди застарілі форми навчання та часткове використання інформаційних технологій.	+
Тьютор та викладач.	Лише викладач.	+
Доступ до світових бібліотек, баз даних.	Поширений не в усіх ВНЗ.	+
Міжнародні супутникові канали, ТБ.	Лише Інтернет.	+
Лінгвафонні класи.	Не в усіх ВНЗ.	Вдосконалення на місяцях.
Альтернативні моделі навчання (освіта впродовж життя).	Післядипломне навчання.	+
Індивідуальний графік навчання.	Усталені терміни навчання.	+
Лінгвістична практика за кордоном.	Відсутня або рідко трапляється.	+
Суміжні спеціальності (економічні, соціальні).	Відсутні.	+

Подальше вивчення цієї проблеми можливе та перспективне й стане у нагоді для вітчизняної підготовки фахівців-мовників у системі заочної освіти.

Залучення зарубіжних методів та форм навчання є метою оптимізації процесу вітчизняної професійної підготовки вчителів іноземних мов у системі заочної освіти.

Список використаної літератури

1. Анри Ф. Заочное обучение и коммуникация с помощью ЭВМ // Перспективы: вопросы обучения (ЮНЕСКО). - 1988. - Т. XVIII. - №1. - 83 - 88.
2. Василюк А.В., Корсак К.В., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки: Навчальний посібник. - Ніжин: РВВ НДПУ, 2000, -119 с.
3. Кузнецова О. Ю. Развитие теоретических идей и практики мовой освіти у Великій Британії. - Харків: Константа, 2002. - 236 с.
4. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. - К., 2001. - 516с.
6. Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти. Всеукраїнська наук.- метод. конф. Української Академії друкарства. 11 - 13 жовтня 2000 р. - Львів, 2000. - 66 с.
6. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук: спец 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранных языков»/ П.И. Сердюков. - К., 1997. - 32с.
7. <http://www.swansea.ac.uk/sel>.

The article deals with the comparative analysis of the foreign language teachers training in the part-time educational system of Great Britain and Ukraine.

Keywords: part-time educational system, the foreign language teachers training, Great Britain, Ukraine, prospects.

УДК 37 : 177.7

Сурова Т.І.

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ - ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається гуманітаризація знань при вивченні предметів як гуманітарного циклу, так і природничо-математичного, що дозволяє розглядати знання у контексті духовних надбань.

Ключові слова: особистість, гуманізація, гуманітаризація, храм культури, екологічне варварство.

У житті постіндустріального суспільства одне з центральних місць посідають наука і освіта. Освіта є одним з найважливіших структурних компонентів формування особистості. Як зазначає І.Д.Бех: "Освіта завжди пов'язана з самовизначенням особистості; вона являє собою постійний важкий і тернистий шлях від повного підкорення чужій думці до самовизначення. Завдяки освіті індивід перетворюється на цілісну особистість у повному розумінні цього слова" [2, с. 6]. Засвоєння знань, розвиток мислення школяра, здобуття вмінь і навичок інтелектуальної праці дає можливість наблизити його до життя як повноправного члена суспільства.

Постановка проблеми. Важливим завданням сучасного навчання є не тільки розвиток мислення школяра, яке здатне виробляти особисті рішення і в подальшому

сприяти адаптації людини у суспільстві як професіонала. В інноваційній системі навчання наукові знання повинні розглядатись відповідно до принципів гуманізації в контексті духовних надбань, тобто не засвоюватись як абстрактні істини, а мають стати могутнім виховним засобом для всебічного розвитку людини – для розвитку моральних, психічних, фізичних та інших сфер особистості. Знання треба пов'язувати з формуванням світогляду, особистісних якостей дитини, її цінностей, що дозволяє у майбутньому успішно будувати своє життя, толерантно ставитись до людей, співпрацювати з ними, бути громадянином. Як бачимо, навчально-виховний процес – синкретичний, без розподілу навчальних завдань за ознаками їх належності до виховних чи навчальних. Знання мають бути особистісно орієнтованими, на уроках з різних предметів повинна створюватись особистісна форма змісту – у сучасній системі навчання має відбуватись процес гуманітаризації знань.

“Гуманітаризація освіти – переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу і насамперед – світу культури, людини, на формування в молоді гуманітарного системного мислення; система заходів, спрямована на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання, а отже, й на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей” [7, с. 65].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гуманітаризації знань знайшла певне відображення у сучасних публікаціях із педагогіки. Їй присвячені деякі дослідження І.Д.Беха, В.Г.Кременя, С.І.Гончаренка, О.К.Дусавицького та інших вчених. Але вона розглядається фрагментарно, поряд з іншими проблемами навчально-виховної роботи. Крім того, висвітлення гуманітаризації знань в процесі вивчення окремих предметів, в тому числі мови, відсутнє.

Мета нашого дослідження – переконати читача в необхідності гуманітаризації знань із мови та інших предметів гуманітарного та природничо-математичного циклу, описати можливості цієї роботи при вивченні рідної мови.

Якщо традиційна освіта в процесі навчання відчужувала школярів від духовної культури, то особистісно орієнтована сприяє моральному вихованню, знайомить із світоглядними ідеями, формує цінності, дає соціальні настанови – розвиває мотиваційно-смыслову сферу особистості. Це стосується викладання кожного предмета. Та базовими для духовного збагачення, всебічного розвитку особистості є знання рідної мови, літератури, географії, історії тощо. Звичайно, особлива увага приділяється рідній мові та літературі.

Весь мовний матеріал, що засвоюється дитиною, – будова слова, слово, граматичні форми – мають необмежені можливості для формування світобачення, світосприйняття, ментальності. Саме в мові, насамперед, дає знати про себе ментальність – картина світу формується за допомогою мови. Мова передає характер, психологію, побут, традиції, історію. Духовний світ людини зв'язаний з мовою якнайтісніше, бо усна і писемна рідна мова охоплює всю суму знань, напрацьованих людством протягом віків. Її називають “генетичним кодом нації, який поєднує минуле з сучасним, прогнозує майбутнє і забезпечує буття нації у вічності” [8, с. 203].

Маючи багатотисячлітню історію розвитку, українська мова надзвичайно багата на виражальні засоби. Її граматику, лексику, стилістику забезпечує найбільш вибагливе спілкування, відображення світобачення, світосприйняття в мистецтві слова. Вчитель повинен ілюструвати це положення на кожному уроці мови.

Школярів із метою виховання (гуманітаризації знань) потрібно озброювати не тільки знаннями з мови, але й про мову. Наприклад, дітям цікаво буде взнати, що українська мова дуже давня. Про це пише Іван Огієнко у своїй книзі “Історія української літературної мови”. На основі пам'яток, зокрема “Життя Костянтина”

(Костянтин та Мефодій родом з Болгарії, солуняни, все життя своє присвятили проповіді слов'янських народів і перекладали для цього потрібні богослужбові книжки - Авт.) Огієнко переконується, що років за сто до хрещення у нас уже були "свої переклади, а значить було й своє письмо", бо Костянтин "року 860-го, будши в Херсонесі, знайшов там Євангелію й Псалтиря, "руськими письмени писані" (слово "руський" означає полянський, український) [6, с. 84]. Отже "київська" мова тоді вже була. Московії, яка заснована київськими князями у 1147 році, як зазначає А.Алексюк, ще тоді не існувало, не було й російської мови [1, с. 76].

Такі знання сприятимуть вихованню патріотичних почуттів, гордості за свій народ, свою землю, свою мову, зникненню у свідомості почуття національної меншовартості.

Мовлення - найперша ознака розвинутого інтелекту. Особистісні якості людини певною мірою можна визначити по тому, як вона спілкується з іншими людьми. Духовність людини залежить від її мовних та мовленнєвих здібностей. Рідна мова

- джерело відродження української духовності, української нації.

Формуючи мовні поняття, уміння і навички, вчитель має широкі можливості для гуманітаризації знань. Процес осмислення понять завжди повинен містити емоційні елементи, що сприяють виникненню образів та уявлень. Вони, в свою чергу, викликають у дитини почуття причетності до певної національної спільноти, ставлення до свого народу, його мови, історії, сприяють моральному вихованню, удосконалюють характер, волю тощо.

Так, при засвоєнні на уроках мови поняття про синоніми, діти ознайомлюються з багатством синонімічних розрядів, відтінками синонімів, їх емоційно-експресивним забарвленням, які дозволяють передавати найтонші нюанси у вираженні думок, почуттів, усвідомлювати красу рідної мови. Крім того, дітям на цьому уроці можна повідомити цікаві деталі з глибокої історії народу, які свідчать про появу синонімів: синоніми виникли дуже давно. В старі часи люди знаходились на низькому рівні розвитку, вони всього боялись. Наприклад, не наважувались вимовляти слова, які означають назву міфічних і живих істот, що могли би зашкодити людині. їх назви замінювались евфемізмами. Так, слова *чорт*, *сатана* вони замінювали такими: *спокусник*, *чорний*, *лукавий*, *нечистий*, *він* тощо. Інший приклад: ведмедя, зустріч з яким у лісах була небажаною, величали хазяїном, ломакою, лісником, мохначем, бурим, косолапим, Топтигінім. Так виникли перші синоніми.

У подальшому слова, близькі за значенням, з'явилися у результаті господарських змін в житті народу, накопичення знань про природу, тваринний світ, людину (лінгвістика, мовознавство; аероплан, літак). Для номінації використовувались слова з інших мов, місцевих діалектів, художньої літератури. Наприклад, одним із джерел виникнення синонімів у художній літературі є метафоризація (березовий ліс - березовий ситець) тощо. Поетичні і авторські метафори дають можливість безмежно доповнювати синонімічні ряди за рахунок контекстуальних синонімів - формувати уявлення про необмежені виражальні засоби рідної мови. Використовуючи цей матеріал, учитель знайомить школярів з красою мови, її багатством, фрагментами історії народу, його віруваннями. Дані приклади, пов'язані з формуванням поняття "синоніми", демонструють гуманітаризацію мовних знань, виховують причетність і любов до свого народу, його історії, чарівної мови.

Вивчаючи однозначні і багатозначні слова, переносне значення слова, вчитель має нагоду показати, що значення слова, як усе в світі, розвивається, про що свідчать різні значення багатозначного слова, а в художньому мовленні сухі

метафори, поетичні, індивідуально-стилістичні (ніжка стола, ніс корабля, море квітів, сумні поля; небо вмилось дощем). Висвітлюються діалектичні процеси у мові та мовленні. Школяр переконується в необмежених можливостях збагачення рідної мови.

Мова сприяє гуманітаризації знань як пам'ять людства про те, що було ним досягнуто в процесі історичного розвитку, як форма зберігання знань, як засіб впливу на людину, засіб пізнання.

Отже, наукові знання мають розглядатися в контексті морально-духовних надбань дитини. Постійно співставляючи знання з фактами життя, учитель формує особистісне ставлення до різних суспільних явищ. Школяр оцінює ці явища, відбирає і включає в число особистісно значущих, або не сприймає їх. Така організація засвоєння наукових знань сприяє особистісному саморозвиткові школяра, надає навчанню внутрішнього смислу. Знання стають особистісно орієнтованими. Реалізується духовно-розвивальний потенціал розумового розвитку особистості. Іншими словами, навчальний предмет розглядається як засіб формування духовності школяра, його особистості. Навчання і виховання на кожному уроці мови, літератури (інших предметів) стає найважливішою діяльністю, яка формує особистість.

У сучасній педагогіці часто різними авторами порушується проблема пріоритетності понять виховання і навчання. Адже тотальність особистісного змісту знижує рівень інтелектуального компонента. В.Г.Кремень вважає, що ця проблема потребує цілеспрямованих педагогічних пошуків і науковців, і практиків. Проте він переконаний, що "навіть з ризиком втрати певної суми знань, яку не засвоїть учень, учитель повинен формувати передусім особистість" [4, с.75].

Інший погляд на цю проблему належить В.Сухомлинському. Він застерігає від крайнощів, від абсолютизації будь-яких, навіть найважливіших сторін педагогічної діяльності: від реабілітації виховання, яке є важливішим, на думку деяких вчених, ніж освіта. Як в науковому плані, так і в практичному, навчання і виховання – дві сторони єдиного цілісного системного процесу [3, с. 14].

Гуманітаризація знань свідчить про те, що освіта переорієнтовується з утилітарно-технократичних підходів до навчання дітей у школі (а також підготовки спеціалістів у різних навчальних закладах), які означають нехтування людиною та її духовними цінностями, на гуманістичні, що спрямовують освітній процес на розвиток духовного світу особистості, на досягнення нею цілісної картини світу – світу культури, на формування світогляду.

Загальноосвітня підготовка підростаючого покоління включає вивчення предметів як гуманітарного циклу, так і природничо-математичного. Предмети гуманітарного циклу зосереджують знання про людину, суспільство і культуру. Предмети природничо-математичного – знання про навколишній світ. З метою гуманітаризації освіти в сучасній школі збільшено в навчальних планах кількість годин з предметів гуманітарного циклу і зменшено з природничо-математичного, бо "їхня об'єктивна природа безпосередньо не розрахована на формування у школярів певних смислово-ціннісних пріоритетів" [4, с. 66].

Такий підхід вчені вважають помилковим. Вже у наш час відчувається нестача професійних спеціалістів із середньою і вищою освітою в галузі природничо-математичних наук. Вчені вказують інший шлях гуманітаризації освіти, а саме: гуманітаризації викладання також природничо-математичних знань. І вчений, і інженер, і учень мають, насамперед, розрізнити як технічний прогрес, так і технократичне й екологічне варварство, що не завжди усвідомлюється ними. Так, коли Фермі зауважили, що атомна бомба – це загибель мільйонів людей, він відповів, що, насамперед, це прекрасна фізика. Так, але... це відповідь технократа.

Звичайно, вчитель, викладач повинен бути дуже ерудованою людиною, щоб вміло, органічно поєднувати, наприклад, математичні знання з розвитком духовності дитини.

Зрештою, технократичне мислення не обов'язково притаманне представникам технічних знань, воно може, на жаль, стати набутком політика, представника мистецтва, гуманітарія, діяча освіти, які переслідують досягнення безглуздої, утопічної, руйнівної ідеї. Технократичне мислення - це Розум, який не знає, що таке Мислення, Рефлексія, Любов до життя у всіх її проявах. У ньому пристрасть до дії переважає над пристрастю до думки [9, с. 101-102].

Гуманітаризація як соціокультурне явище повинна проникати в будь-яку навчальну дисципліну. Настав час вертатися, поки не пізно, долаючи технократичну мотивацію, на шляхи духовності, здійснюючи поворот до цілісної людини. Будь-який навчальний заклад (школа в першу чергу - Авт.) має перетворитись на храм культури, бо без загальнокультурної підготовки сам процес гуманізації та гуманітаризації повною мірою здійснити не можна" [5, с. 168]. Гуманітарна освіта повинна бути культуроцентричною і звертатись до людської душі.

Висновки з дослідження. Отже, в процесі засвоєння різних предметів, насамперед мови, літератури в школі має здійснюватись особистісно орієнтоване навчання і виховання, метою якого є розвиток мислення дитини та утвердження людини як найвищої цінності, що вбирає суспільні пріоритети. Найвищими з них є культура ненасильства, моральність, культ високої духовності.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України // Концептуальні засади демократизації реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. Київ: Школяр, 1997. - С. 58-76.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. - К.: Либідь, 2003. - 344 с.
3. Боришевський М. Про виховання особистості // Початк.шк. № 9, 1998. - С. 14.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи). - К.: Грамота, 2003. - 214 с.
5. Культурне відродження в Україні. - Львів: Астериск, 1993. - 219 с.
6. Огієнко І. (Митрополит Іларіон) Історія української літературної мови / Упоряд., авт.іст.-біогр.нарису та приміт. М.С.Тимошик. - Либідь, 1995. - 296 с.
7. Професійна освіта: Словник: Навч.посіб. / Уклад.С.І.Гончаренко та ін.; За ред.Н.Г.Ничкало. - К.: Вища шк., 2000. - 380 с.
8. Сележан Й.Ю. Основи національного виховання (Українознавство: історичний, філософсько-релігієзнавчий аспекти): Хрестоматія. - Чернівці: Книги - XXI, 2005. - 306 с.
9. Сучасні шкільні технології. - Ч. 1 / Упоряд. І. Рожнятовська, В.Зоц. - 2-ге вид., стереотипне. - К.: Ред.загальнопед.газ., 2005. - 112 с.

Summary. The article depicts the process of humanizing knowledge while studying the Humanities and Mathematical and Natural subjects as well. It makes it possible for considering knowledge in the context of obtaining morality.

Key words: personality, humanizing, culture temple, ecological vandalism.

УДК

Овсянникова Е.А.

РАЗВИТИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ САМОСОЗНАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ КАЧЕСТВО ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое общение, самосознание, рефлексия.

В психолого-педагогической литературе есть разные подходы к определению самосознания, педагогического самосознания. Рассмотрим некоторые.

Психолог В. С. Мерлин самосознанием называет «...свойство человека осознавать, что он является субъектом деятельности и при том субъектом со специфической психологической и социально-нравственной характеристиками» и далее «...объектом самосознания служит не действительность, а собственная личность как субъект деятельности» (7, с. 172). Им установлено, что генетически предметное сознание первично, а самосознание вторично. Кроме того, отмечает автор, что «самосознание отражает свойства личности далеко не с абсолютной полнотой и точностью» (7, с. 273).

В психологии самосознание иногда отождествляют с «Я-концепцией». «Я-концепция» – относительно устойчивая, в большей или в меньшей мере осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. «Я-концепция» – целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного Я, выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты: когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.д. (самопознание); эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т.д.; оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т.д.» (8, с. 419).

На необходимость развития самосознания учителя обращается внимание в исследованиях, посвященных совершенствованию профессиональной подготовки учителя. Так, Н. К. Бакланова считает одним из важнейших качеств профессионала-мастера «...профессиональное самосознание – осознание личностью самой себя во всем многообразии своих профессиональных качеств, возможностей, способностей» (1, с. 17). К числу интегральных характеристик личности, объединяющих многообразие ее свойств, А. К. Маркова также относит профессиональное педагогическое самосознание учителя. По ее мнению, оно включает в себя следующие составляющие: 1) осознание учителем норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств; 2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с другими; 3) учёт оценки себя как профессионала со стороны других людей; 4) самооценивание учителем своих отдельных сторон (когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты); 5) положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции (6).

Рассмотрим структуру самосознания и дадим характеристику его компонентов. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что самосознание как осознание себя в зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, может принимать различные формы и проявляться как самопознание, как самооценка, как самоконтроль, как самопринятие.

Сущность *самопознания* составляет нацеленность человека на познание своих возможностей и качеств, своего места среди других людей. Самопознание возможно, во-первых, при анализе результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления своих результатов с уже существующими нормативами. Во-вторых, при осознании отношения других ко мне (оценок результатов моей деятельности, черт характера, уровня развития способностей, качеств личности). В-третьих, самопознание совершается в самонаблюдении своих состояний, переживаний, мыслей, в анализе мотивов поступков и т. п. Самопознание тесно связано с самонаблюдением. Самонаблюдение может происходить как по ходу осуществления деятельности, в частности общения, так и после этого, при восстановлении в памяти прошедшего.

Самопознание выступает в качестве основы для осуществления самоконтроля и реализации оценочного отношения к самому себе, или самооценки. *Самоконтроль* проявляется в осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания на основе требований и норм деятельности, поведения. *Самооценка* - это тот компонент самосознания, который включает в себя знания о себе, оценку человеком самого себя и шкалу значимых ценностей, относительно которой эта оценка определяется.

В психологии разработаны особые методические процедуры изучения самооценки. Установлено, что самооценка может быть адекватной (объективной) и неадекватной. В свою очередь, неадекватная самооценка может быть заниженной и завышенной. Схематически это изображено на рис.1. Каждая из них специфическим образом проявляется в жизнедеятельности человека и, в частности, в профессиональной деятельности учителя.



Рис. 1. Виды самооценки

Проведенные исследования (Р. Бернс (2), Н. В. Кузьмина (5) и др.) показывают, что заниженная самооценка у учителя определяет установление отношений с учащимися либо в варианте «заигрывания, задабривания», уход от конфликта, либо в варианте авторитарности, основанной на мелочной опеке, постоянном жестком контроле над выполнением предъявленных требований, праве наказывать. Заниженная самооценка подчеркивает плохое отношение к себе, а это, в свою очередь, выявляет плохое отношение к людям. Завышенная самооценка у учителя предполагает либо отторжение учащихся от себя, либо ожидание известного почитания, так как такой учитель как бы «дарит» себя аудитории. При неадекватной оценке учитель более всего озабочен собственным положением, отношением к себе окружающих людей, а не организацией и руководством деятельностью учащихся.

В результате самооценки, оценки учителя учащимися и коллегами у него складывается «Я-концепция», которая придаёт ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности. При этом различают: актуальную самооценку (оценку учителем своих сегодняшних возможностей), ретроспективную самооценку

(самооценку вчерашних возможностей), потенциальную самооценку (самооценку будущих достижений), и рефлексивную самооценку (самооценка, основанная на оценке других).

Если актуальная самооценка выше ретроспективной, а потенциальная – выше актуальной, то это говорит о росте профессионального самосознания. Оптимальной является такая самооценка учителя, в которой существуют минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценками и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, актуальной и потенциальной самооценками (4).

Результатом самопознания человека является выработанная им система представлений о самом себе или «образа Я». «Образ Я» определяет отношение человека к самому себе (самопринятие или неприятие), выступает основой построения взаимоотношений с другими людьми. Именно поэтому важно формировать у будущих учителей самосознание, адекватную самооценку и позитивный «образ Я».

Основными функциями самосознания являются: развитие и совершенствование своей личности, сознательное использование особенностей своей личности для наиболее успешного выполнения определенных видов деятельности. Следует заметить, что полнота и адекватность осознания своих свойств личностью зависят от ее знаний физиологических условий и социально-психологических закономерностей человеческой личности вообще. Чем выше ступень развития личности, тем в большей степени ее действия и поступки, а также выбранный ею жизненный путь обусловлены ее самосознанием.

В психологии доказано, что не все свойства, присущие человеку, им осознаются. Синергетическое отношение сознаваемого и неосознаваемого – необходимое условие развития личности и успешности его деятельности (7, с. 293). Неосознанность более частных и производных свойств столь же необходимое условие прогрессивного развития личности, как и осознанность, высоко обобщенных мотивов (7, с. 294). Последнее имеет важное значение для формирования самосознания будущего учителя. Для нас принципиально важным является еще одно положение психологии, связанное с формированием самосознания будущего учителя. Самопознание всегда отстаёт от проявлений свойств личности в деятельности. Как и познание внешнего мира, познание самого себя определяется, прежде всего, требованиями деятельности. Знать свои психические свойства необходимо, прежде всего, для того, чтобы лучше действовать. Поэтому предметом осознания становятся те психические свойства, от которых зависит успех деятельности и, прежде всего той, которая имеет значение для человека. Не меньшую роль играет социальная оценка. Предметом осознания становятся те свойства личности, которые чаще всего подвергаются социальной оценке и от которых в наибольшей степени зависит репутация человека.

Итак, самосознание – это осознание человеком себя во всем многообразии его качеств, особенностей как индивида (представителя рода, имеющего природные свойства), субъекта (носителя предметно-практической деятельности), личности (представителя общества, определяющего свою позицию среди других людей), индивидуальности (уникальной, самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности), универсума (личности, осознающей свое бытие и место в мире). Самосознание представляет собой сложное синтетическое образование, внутри которого можно различать отдельные его стороны. Самосознание принимает различные формы и проявляется как самопознание, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самопринятие.

Проведенные исследования (Р. Бернс (2), Н. В. Кузьмина (5) и др.) показывают, что заниженная самооценка у учителя определяет установление отношений с учащимися либо в варианте «заигрывания, задабривания», уход от конфликта, либо в варианте авторитарности, основанной на мелочной опеке, постоянном жестком контроле над выполнением предъявленных требований, праве наказывать. Заниженная самооценка подчеркивает плохое отношение к себе, а это, в свою очередь, выявляет плохое отношение к людям. Завышенная самооценка у учителя предполагает либо отторжение учащихся от себя, либо ожидание известного почтения, так как такой учитель как бы «дарит» себя аудитории. При неадекватной оценке учитель более всего озабочен собственным положением, отношением к себе окружающих людей, а не организацией и руководством деятельностью учащихся.

В результате самооценки, оценки учителя учащимися и коллегами у него складывается «Я-концепция», которая придаёт ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности. При этом различают: актуальную самооценку (оценку учителем своих сегодняшних возможностей), ретроспективную самооценку (самооценку вчерашних возможностей), потенциальную самооценку (самооценку будущих достижений), и рефлексивную самооценку (самооценка, основанная на оценке других).

Если актуальная самооценка выше ретроспективной, а потенциальная - выше актуальной, то это говорит о росте профессионального самосознания. Оптимальной является такая самооценка учителя, в которой существуют минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценками и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, актуальной и потенциальной самооценками (4).

Результатом самопознания человека является выработанная им система представлений о самом себе или «образа Я». «Образ Я» определяет отношение человека к самому себе (самопринятие или неприятие), выступает основой построения взаимоотношений с другими людьми. Именно поэтому важно формировать у будущих учителей самосознание, адекватную самооценку и позитивный «образ Я».

Основными функциями самосознания являются: развитие и совершенствование своей личности, сознательное использование особенностей своей личности для наиболее успешного выполнения определенных видов деятельности. Следует заметить, что полнота и адекватность осознания своих свойств личностью зависят от ее знаний физиологических условий и социально-психологических закономерностей человеческой личности вообще. Чем выше степень развития личности, тем в большей степени ее действия и поступки, а также выбранный ею жизненный путь обусловлены ее самосознанием.

В психологии доказано, что не все свойства, присущие человеку, им осознаются. Синергетическое отношение сознаваемого и неосознаваемого - необходимое условие развития личности и успешности его деятельности (7, с. 293). Неосознанность более частных и производных свойств столь же необходимое условие прогрессивного развития личности, как и осознанность, высоко обобщенных мотивов (7, с. 294). Последнее имеет важное значение для формирования самосознания будущего учителя. Для нас принципиально важным является еще одно положение психологии, связанное с формированием самосознания будущего учителя. Самопознание всегда отстаёт от проявлений свойств личности в деятельности. Как и познание внешнего мира, познание самого себя определяется, прежде всего, требованиями деятельности. Знать свои психические свойства необходимо, прежде всего, для того, чтобы лучше действовать. Поэтому предметом осознания становятся те психические свойства, от которых зависит успех деятельности и, прежде всего той, которая имеет

значение для человека. Не меньшую роль играет социальная оценка. Предметом осознания становятся те свойства личности, которые чаще всего подвергаются социальной оценке и от которых в наибольшей степени зависит репутация человека.

Итак, самосознание – это осознание человеком себя во всем многообразии его качеств, особенностей как индивида (представителя рода, имеющего природные свойства), субъекта (носителя предметно-практической деятельности), личности (представителя общества, определяющего свою позицию среди других людей), индивидуальности (уникальной, самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности), универсума (личности, осознающей свое бытие и место в мире). Самосознание представляет собой сложное синтетическое образование, внутри которого можно различать отдельные его стороны. Самосознание принимает различные формы и проявляется как самопознание, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самопринятие.

Для выяснения уровня самооценки будущих учителей мы предлагаем использовать тестирование. Для комплексной оценки уровня развития самосознания студентов на разных этапах обучения можно использовать результаты таких измерений:

- 1) степень когнитивной сложности и дифференцированности, измеряемой числом и характером осознаваемых человеком своих качеств; при этом, чем больше качеств человек осознает и чем сложнее и обобщеннее эти качества, тем выше уровень ее самосознания;
- 2) степень выраженности и конкретный состав «образа Я», его значимости для человека, поскольку люди могут различаться по направленности на свое Я (экстраверты и интроверты) и по предмету осознания (одни озадачены своим физическим Я, другие – социальным, третьи – духовным);
- 3) степень внутренней цельности, последовательности «образа Я», так как он может отличаться внутренней согласованностью либо включать противоречивые представления человека о себе, которая вызывает у него внутреннюю напряженность, сомнения и колебания;
- 4) степень устойчивости «образа Я» во времени, которая проявляется в том, что у одних людей представление о себе остается стабильным, у других оно может быть неустойчивым (3, с. 70-72).

Общим знаменателем, интегральным измерением «Я» выступает *самопринятие* и самоуважение личности. Благополучное становление человеческой личности и индивидуальности возможно лишь в случае принятия человеком самого себя, положительной оценки своих способностей, черт характера, своего места среди других людей. Самоуважение соотносимо с ценностно-смысловыми установками личности. Практикой доказано, что у учителя, позитивно воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворенность профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации. Особенно важно, что положительная Я-концепция учителя способствует и развитию положительной Я-концепции учеников.

Итак, в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в вузе необходимо формировать его обобщенные мотивы, среди которых важнейшими являются мотивы личностного и профессионального самосовершенствования.

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев самосознание отождествляют с рефлексивным самосознанием или сознанием самости (9, с. 192). В психологии доказано, что личность сама выступает субъектом своих мотивов, что переориентация личности с подчинения мотивам на признание и как объекта самоуправления является показателем способности личности к саморегуляции. Основой самоуправления выступает процесс осознания себя субъектом жизнедеятельности, центральное звено

которого - рефлексия. Проблемами педагогической рефлексии занимались Н. Ю. Кулюткин, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Л. И. Мнацакян, Н. Ю. Посталюк, Г. С. Сухобская, Н. Я. Сайгушев, О. С. Цокур и др. Развитие рефлексивной позиции будущего учителя составляет огромный резерв совершенствования управления становлением субъекта педагогического общения.

Понятие «рефлексия» используется разными науками: философией, психологией, этикой, эстетикой, кибернетикой, педагогикой. Использование понятия в разных науках привело к выделению большого разнообразия его видов: интеллектуальной, коммуникативной, методологической, личностной, научной, обыденной, философской, педагогической. Слово «рефлексия» происходит от латинского, что буквально означает обращение назад, отражение.

При объяснении природы рефлексии наука исходит из положений философии, которая рассматривает человека как носителя самосознания. В связи с этим можно различать два способа существования человека в мире: нерелфлексивное единство человека с его бытием и выделение человеком себя из объективного мира. Таким образом, главный признак рефлексии - способность человека встать в позицию отношения к способу своей жизнедеятельности, выйти за пределы поглощенности жизнью, совершив так называемый «рефлексивный выход». Значение рефлексии заключается в постоянном анализе, осмыслении себя, своей деятельности, способов достижения желаемого результата, что важно для человека в постоянно изменяющихся условиях действительности.

Под педагогической рефлексией Н. М. Яковлева понимает способность и потребность учителя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки и совершенствования педагогической деятельности (10). Педагогическая рефлексия характеризует профессиональное самосознание учителя, осмысление им собственной профессиональной деятельности, она выступает и как самоотражение, и как умение смотреть на себя глазами других, становиться на их позицию и, объективно оценивая себя, намечать пути самосовершенствования, самовоспитания, самокоррекции. Педагогическая рефлексия предполагает: а) самопознание как сложный процесс мышления, связанный с соотнесением и сравнением себя с другими; б) самооценку - оценивание человеком самого себя в соответствии со шкалой значимых ценностей; в) самокоррекцию, перестройку собственной деятельности, поведения на основе самооценки.

В формировании готовности будущего учителя к педагогическому общению можно выделить несколько этапов рефлексии: 1) осознание своей связи с другими через осмысление стиля общения, уровня притязаний и т.д.; 2) осознание себя через осмысление образа «Я» (стиля мышления, темперамента, черт характера, стиля общения и т.д.); 3) осознание себя как учителя.

Будущие учителя в результате рефлексии осознают необходимость получения новых знаний, овладения новыми приемами общения, умениями управлять своими психическим и эмоциональным состояниями, умениями прогнозировать и т. д.

Таким образом, будущих учителей необходимо целенаправленно обучать выходить в рефлексивную позицию. Для этого на занятиях следует создавать ситуации, требующие от них самоанализа и самооценки своей будущей профессиональной деятельности, выявления ими своих успехов и затруднений, их анализа, конструирование педагогических ситуаций, требующих от будущих учителей рефлексивной активности.

Список використаних джерел

1. Бакланова, Н. К. Психологические основы профессионального мастерства / Н. К. Бакланова. - М. : МГИК, 1991. - 53 с.

2. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. - М. : Прогресс, 1986. - 422 с.
 3. Добрович, А. Б. Глаза в глаза / А. Б. Добрович. - М. : Московский рабочий, 1982. - 207 с.
 4. Кознев, В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Н. Кознев. - Л., 1980. - 18 с.
 5. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. - Л. : ЛГУ, 1967. - 183 с.
 6. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. - М. : Просвещение, 1993. - 192 с.
- Т. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. - М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : ППО «МОДЭК», 1996. - 448 с.
- S. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Изд-во политической литературы, 1990. - 495 с.
- Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. - М. : Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
- 1ВЛ Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. - Челябинск, 1992. - 403 с.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 373.3.016:811.161.2

Андрієвська Г. А., Фасенко В. В.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ МОВИ

У статті розкривається методика організації дидактичних ігор на уроках української мови та особливості їх проведення у початковій школі.

Ключові слова: дидактична гра, навчання і гра, дидактичні та ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат.

Постановка проблеми. Упродовж життя людина грає ту або іншу соціальну роль, що відведена їй у суспільстві. За життя людина програє поблизу ста ролей і до виконання кожної із них готується сама чи її готує суспільство. У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ. Без гри дітям жити нудно, нецікаво. Буденність життя може викликати у них захворювання. В грі діти перевіряють свою спритність, у них виникають прагнення фантазувати, відкривати таємниці і прагнути чогось прекрасного. За вмілого відокремлення гра може стати незамінним помічником педагога.

Актуальність проблеми полягає в використанні дидактичної гри як засобу, що повинен приковувати нестиійку увагу дітей до матеріалу уроку, давати нові знання, виробляти звичку зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивати увагу, пам'ять, жадобу до знань, а також підвищувати ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнювати їхню навчальну діяльність, вносити у неї елемент цікавості.

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні проблема формування мовленнєвих умінь та навичок молодших школярів засобами дидактичної гри на уроці розглядається в працях таких відомих методистів і вчених як Бібік Н.М., Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я., Пометун О.І., Вашуленко М.С., Богуш А.М.

Метою нашої статті є з'ясування особливостей методики організації та проведення дидактичних ігор, можливість їхнього застосування для підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу на уроках української мови у початкових класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактична гра — це гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок, формування мовленнєвої компетенції молодших школярів. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра.

Потрапляючи до школи опісля дитячого садка, дитина зустрічається з іншим видом діяльності ~ навчанням. Однак гра залишається важливим засобом не тільки відпочинку, а й творчого пізнання життя. В. Ф. Штанов зазначає «Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою постійно служили і покликані служити розвитку кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх, без винятку, вікових рівнях. Відомо, що ті діти, з яких на уроці й слова не витягнеш, в іграх активні. Вони можуть повернути хід гри так,

що деякі відмінники лише руками розведуть. Їхні дії відзначаються глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного». [4, с. 64-65].

А. С. Макаренко писав: «Є ще один важливий метод - гра... У кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки. У грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, - звичайно, у грі гарній, правильній...» [2, с. 367-368].

Дидактичні ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання і розвитку школярів. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості.

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості дитини, її цінність, передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію. Якщо вчитель часто використовує цікаві дидактичні ігри, молодші школярі раптом роблять відкриття: «Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову», тобто зароджується інтерес до розумової праці.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи.

Дидактичні ігри можуть:

- 1) бути тільки в словесній формі; 2) поєднувати слово й практичні дії;
- 3) поєднувати слово й наочність; 4) поєднувати слово і реальні предмети.

Перед початком дидактичної гри вчитель повинен визначити її мету, навчальні завдання, що будуть розв'язані у ході гри, ігрові дії, правила її проведення та підбиття підсумків.

Мета дидактичних ігор - формування в учнів умінь поєднувати теоретичні звання з практичною діяльністю.

Кожна дидактична гра має специфічне дидактичне (навчальне) завдання, що ждрізняє її від іншої. Ці завдання обумовлені передбаченим програмою навчальним і виховним впливом педагога на дітей і можуть бути різноманітними (наприклад, з розвитку мовленнєвого спілкування — розвитку мовленнєвого апарату, зв'язного кшлення, закріплення звуковимови, уточнення і розширення словникового запасу).

Дидактичне завдання в грі свідомо маскується, воно постає перед дітьми у вигляді цікавого ігрового задуму. Дітей приваблюють відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, перевірка своїх можливостей ваганням, рольове перевтілення, загальна рухова активність, кмітливість.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Він може ігти звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, та інтригуючим, цікавим, «іоплюючим, таємничим.

Ігрові дії - засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, ЖСТН легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст.

Правила гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно, і дидактичні завдання можуть лишитися невиконаними. Тому правила гри задаються вчителем до її початку і мають початковий та організуючий характер. Спочатку дітям пояснюється ігрове завдання, а потім — спосіб його виконання.

Підбиття підсумків гри в зв'язку з такою віковою особливістю дітей, як нетерплячість, бажання відразу дізнатися про результати діяльності, проводиться відразу після її закінчення. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали найкращі результати тощо. При цьому слід тактовно підтримати й інших учасників гри. [3, с. 100-103]

Дидактична гра на уроці - не самоціль, а засіб навчання і виховання. Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. А тому найсуттєвішим для вчителя будь-якого предмету, є такі питання:

- а) визначити місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі видів діяльності на уроці;
- б) доцільності використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;
- в) розробки методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;
- г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;
- д) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення відстаючих. Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб

учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру накопичування в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо. Як показали дослідження вчених-психологів

С.В.Ельконін, Л.В.Артемова та ін.) і педагогів (І.О.Школьна, О.Я.Савченко та ін.), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично.

Дидактичні ігри можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих знань, для повнішого і глибшого їх осмислення, засвоєння, формування умінь та навичок, прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефектніше порівняно з іншими методами. Наші дослідження дали можливість виділити оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків:

весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, деякі уроки навчання грамоти, що мають на меті ознайомити дітей з новими звуком і літерою; уроки- мандрівки; уроки ознайомлення з навколишнім, розвитку мовлення тощо): під час уроку як його структурний елемент;

під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагальності тощо).

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог.

1. Готовності учнів до участі у грі (кожний школяр повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати необхідний запас знань для участі у грі).

2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.
3. Чітку постановку завдань гри. Пояснення гри – зрозумілим, чітким.
4. Складну гру слід проводити поетапно, доки учні не засвоять окремих дій, а далі можна рекомендувати всю гру і різні її варіанти.
5. Дії учнів слід контролювати, своєчасно корегувати, спрямовувати, оцінювати.
6. Не можна допустити приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо).
7. Доцільно розсадити учнів (звичайно, непомітно для них) так, щоб за кожною партою сидів школяр сильніший, а другий – слабший. У такому разі ігри між сусідами по парті проходять ефективніше. Розсадити учнів по рядах парт треба так, щоб рівень їхніх знань і розумового розвитку був приблизно однаковим, щоб шанс виграти мав кожен ряд учнів.

Під час проведення дидактичних ігор в учителів виникає безліч проблем: за яким принципом віднімати навчальний матеріал для створення ігор, яке місце дидактичних ігор в ряді інших форм і методів навчання, як одному вчителю вправитися з класом учнів під час гри?

У навчальних іграх немає тих, хто програв чи виграв, тут виграють усі. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними.

Де брати навчальний час, котрий можна використати для дидактичних ігор? Якщо залишитися в межах традиційних форм і методів навчання, то в структурі занять навчального часу для ігор не знайдеться. Однак, якщо відмовитись від деяких застарілих компонентів уроку, наприклад, тривалих нудних опитувань, мікролекцій на уроці, навчальних розмов, то гра не тільки органічно впишеться в структуру уроку, а й дасть змогу різко зекономити навчальний час.

Як оцінювати результати дидактичних ігор? Якщо після гри вміння й навички учнів не зростають, це означає, що гра не ефективна і результати її впровадження негативні. Тоді треба шукати причини негативних наслідків. Їх може бути дві: перша – якість самої гри низька і не відповідає вимогам; друга – методика проведення гри не відповідає належному рівню. Позитивний ефект від використання ігор для навчання має виявитися одразу ж після гри. Він неважко виявляється в моральному задоволенні від гри її учасників.

Проте існують і обмеження для проведення дидактичних ігор.

1. Не варто організовувати навчальну гру, якщо учні недостатньо знають тему.
2. Недоцільно запроваджувати ігри на заліках і іспитах, якщо вони не використовувалися в ході навчання.
3. Не слід застосовувати ігри з тих предметів і програмних тем, де вони не можуть дати позитивного ефекту. Гра в початковій ланці є засобом пізнання навколишнього світу і себе в ньому, усвідомлення дітьми мети своєї діяльності, опредмечування абстрактних понять, розвитку творчої уяви та здібностей, встановлених людських взаємин. Більшість вчителів використовує гру як засіб цілеутворення педагогічної діяльності та інтересів її в особистості дії учня. Гра допомагає розвивати творчу уяву та творчі здібності дитини.

Від уроку до уроку повинні змінюватися сюжети, ігрові ситуації. Поступово цікава гра, творча композиція слів переростають у справжню навчально-пізнавальну працю.

Чому гра так подобається дітям? Тому, що гра дарує радість і захоплення, що сам процес гри сповнений несподіванок, а результат – таємниця. Однак, окрім суб'єктивного сприйняття, є, безумовно, глибший вплив гри на людину, на основні сфери її життєдіяльності: фізичну, емоційно-вольову, інтелектуальну та духовну (цілісно-смыслову).

Слід зазначити, що гра – це, як правило, переживання, тому найбільш активною під час гри стає емоційна сфера. Подібно до того, як під час перегляду захоплюючого фільму глядачі стають причетними до його подій, так і в процесі цікавої гри її учасники можуть забути про все інше. Гра може бути рухливою, коли поруч з емоційною активізується фізична сфера дитини, і може бути статичною з точки зору рухливості тіла – це ігри логічні, ігри на кмітливість, коли разом з емоційною активізується інтелектуальна сфера. «Що посієш, те й пожнеш» - заповідає стародавня мудрість, отже, які якості матимуть сьогодні діти, такі матиме і майбутній світ, в якому жити всім нам. Гра починається не тоді, коли учні одержують завдання, а коли їм стає цікаво грати. Це означає, що гра викликає приємні емоції і дає роботу їх розуму.

Види емоційного стимулювання.

1. Ігрове завдання можна давати як відпочинок.
2. Вона дається так, ніби не планується педагогом заздалегідь (гра-імпровізація).
3. Ігрове завдання вводиться з прив'язкою до конкретної ситуації, конкретного учня.
4. Вчитель постійно підбадьорює учнів.
5. У рольових завданнях педагог використовує «персональні» ролі.
6. Переможців ігор-змагань вітає весь клас.
7. Переможці не забувають, їх можна залучити як експертів у інших іграх або при виникненні суперечки.

Гра не лише створює позитивні емоції, а й сама потребує попереднього емоційного настрою учнів. Його можна створити штучно, наприклад, жартом. Якщо учні стомляться, пропозиція взяти участь у грі може викликати у них негативну реакцію. [1, с. 63-64]

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу варто надавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидко відповідь, зосередження довільної уваги. Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор це – органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема, зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей). [2, с. 5-12]

Приклад дидактичної гри, яка може бути використана під час вивчення української мови.

Дидактична гра «Лото»

Мета: повторити і закріпити знання з теми «Будова слова»; розвивати логічне мислення, увагу, пам'ять.

Матеріал: таблиця розбита на три сектори (трьох кольорів) для трьох команд, в кожному секторі по шість карток із завданнями.

Завдання: виконати правильно усі завдання і в кінці скласти прислів'я.

Правила і хід гри: Вчитель об'єднує учнів у три команди. Кожний учасник по черзі відкриває одне завдання (в довільному порядку), виконавши його правильно, здобуває картку з словом із прислів'я, яке потрібно буде в кінці скласти. Якщо учень не правильно виконує завдання, то слово залишається закрите. Виграє та команда. Яка швидше складе прислів'я.

Набір завдань:

1. Склади слово и / инк / пуш
2. Склади слово оньк /зір /а
3. Склади слово инк / пуш / а

1. Збери слово Корінь -пис - , префікс на-, слово відповідає на питання що **зробити**?

2. Збери слово Корінь -сел - , префікс за-, слово відповідає на питання що **зробити**?

3. Збери слово Корінь -чист - , префікс по-, слово відповідає на питання що **зробити**?

1. Визначте будову слів: дітки, садок, пролісок.

2. Визначте будову слів: прикордонник, лісок, ніжка.

3. Визначте будову слів: зимовий, столик, підлісок.

1. Розгадай ребус:

100ЛИЦЯ

2. Назва ріки:

До країни знань ішов мандрівник і зустрів цікаві складники: поєднались префікс і числівник і зробились назвою ріки.

3. До поданих слів доберіть антоніми з префіксом з-(с-)

Ззаду – Зменшити – Загубити –

1. Складіть слово: префікс із слова *проїзд*, корінь із слова *лісник*, суфікс із слова *шматок*.

2. Складіть слово: префікс із слова *прибув*, корінь із слова *кордони*, суфікс із слова *випускник*.

3. Складіть слово: префікс із слова *відпустка*, корінь із слова *загадка*, суфікс із слова *посадка*.

1. Спільнокореневий іменник до слова *косити*.

2. Спільнокореневий іменник до слова *літні*.

3. Спільнокореневий іменник до слова *зоріти*.

Прислів'я

Мудрим ніхто не народився, а навчився.

Хто батька-матір зневажає, той добра не знає.

Правда з дна моря вириває, а неправда – потопає.

Дидактична гра «Що я знаю про...»

Мета: повторити вивчене з теми на попередніх заняттях.

Матеріал: картка для кожного учасника гри, на якій позначено тільки цифри за кількістю ознак мовної одиниці, вивчених раніше). Наприклад, на першому уроці з теми “Іменник” учень одержить таку картку:

Що я знаю про іменник?

1.

2.

3.

Завдання: заповнити картку протягом визначеного часу.

Правила і хід гри: зараховуються очки тільки за ті картки, які мають правильні відповіді і здані вчасно. Змагання організовується між командами.

У кінці вивчення теми можна організувати таке ж змагання із завданням: написати текст під заголовком “Що я дізнався (дізналась) про...”

Зібравши усі картки, учитель матиме змогу оцінити знання з теми кожного учня. На уроці визначатимуться переможці за найповніший за змістом і найкращий за логікою текст.

Загальною є також гра “Поміркуй”, до якої можна вдаватися при вивченні будь-якої теми і на будь-якому уроці, крім контрольних. Добре, коли матеріалом для цієї гри будуть питання і завдання проблемного характеру. Так, наприклад,

при вивченні теми «Загальні відомості про мову» можна скористатися такими питаннями: 1. Для чого людині потрібна мова? 2. Чому мову названо найважливішим засобом людського спілкування? 3. Чому рідну мову треба дбайливо берегти? 4. Чи може слово (словосполучення, речення) існувати без звуків? 5. Чому звук, частини слова (корінь, суфікс, префікс, основу, закінчення), слово, словосполучення, речення називають основними одиницями мови? 6. Чому мову називають дивним витвором людини? 7. Чого спочатку людина навчилася – говорити чи писати? Чому? 8. Усне і писемне мовлення подібні і відмінні. Чим? Як довести цю думку? 9. Від чого залежать сила голосу і швидкість мовлення?

Гра «Хто (що) заховався?» розвиває у молодших школярів логічне мислення. Класовод вивіщує на магнітну дошку малюнки предметів зворотною стороною до дітей. На зворотній стороні записано кілька ознак предмета, який «заховався». Педагог читає ці ознаки. Учні намагаються назвати предмет. Якщо вчитель відкриває малюнок, то діти із завданням впоралися. Школярі складають речення зі словом, яке позначає названий предмет, у зошитах. Один з учнів коментує правопис словникового слова.

Матеріал для гри «Хто (що) заховався?»

1. Стрімкий, залізний, точний... (годинник).
2. Працьовитий, рідний, старенький... (дідусь).
3. Новий, цікавий, словниковий... (диктант).
4. Хижий, маленький, сірий, безхвостий, колючий... (їжак).
5. Легкий, дерев'яний, кольоровий... (олівець).
6. Перший, вихований, мудрий... (учитель).
7. Коричнева, солодка, шоколадна... (цукерка).
8. Чорні, однакові, шкіряні... (черевики).

Такі ігри розвивають мовлення, допомагають в написанні яскравих оповідань про навколишній світ, вчать фантазувати, розвивають уяву.

Висновки. Розглядаючи вищезгадані питання, можна прийти до висновку, що потреба у грі ніколи не зникне в людини. Для дитини особлива цінність гри полягає не тільки в тому, що вона дає їй можливість як загального, так і фізичного, духовного зростання, а й у плані підготовки до різних сфер життя. Гра для дитини, особливо в молодшому шкільному віці, наділена ще й дослідницьким змістом, який дає змогу моделювати все те, що існує поза грою. Саме через гру дитина швидше знайомиться з правилами та нормами спілкування з оточенням – зі світом природи, з людьми; швидше опановує навички і звички культурної поведінки.

Список використаних джерел

1. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні / Оксана Жорник // Рідна школа. – 2000. – №4. – С. 63-64.
2. Макаренко А. С. Твори : у 7 т. / А. С. Макаренко. – К. – 1954. – Т. 4 : Гра. – 461 с.
3. Мовні дидактичні ігри // БВПШ. – 2004. – №1. – С. 94-96, 100-103.
4. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза / В.Ф. Шаталов. – М. : Педагогика. – 1980. – С. 64-65.

The article depicts the method of organizing the didactic games at the lessons of Ukrainian language and peculiarities of their conducting at the primary school.

Key words: didactic game, training and playing, teaching and game objectives, rules, game action, result.

Богданець-Білоskalенко Н. І.

ХУДОЖНЄ СЛОВО ДЛЯ ДИТИНИ – ДУХОВНЕ ДЖЕРЕЛО ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті проаналізовано поняття цінностей, ціннісних орієнтирів, національних цінностей, виховного ідеалу, розкривається значимість художнього слова у вихованні дітей, зокрема акцентовано увагу на формуванні національних цінностей дитини за допомогою дитячої літератури.

Формування духовно розвинутої особистості значною мірою залежить від становлення її ціннісного світогляду. Явищем цінностей у житті людини неперервно цікавиться сучасна наука, насамперед – педагогіка. Адже формування тих чи інших духовних складників свідомості належить вихованню. Відомо, що виховання – це планомірний, цілеспрямований педагогічний процес, який здійснюється в межах конкретизованої мети. Зміст виховання зумовлюється потребами часу, суспільними умовами, традиціями та в цілому рівнем економіки, культури і освіти народу. Однією із важливих засад виховання є віра в добротворення у найрізноманітніших формах діяльності: суспільній, родинно-сімейній та інших. А тому виховання повинно бути системним, послідовним, основоположним на культурі окремого народу і всього людства водночас. Отже, актуальним залишається формування в дитини загальнолюдських цінностей, трансформованих через національні чинники.

Спостереження та висновки в різних галузях науки (філософії, педагогіки, психології) переконують у тому, що загальнолюдської культури ніколи не існувало, навряд чи можливе її утворення будь-коли. Культура завжди має відтінок національного, виявляючи духовну сутність окремо визначеного етносу, народу, нації. Слушними з цього приводу є думки українського педагога Софії Русової: «Національне виховання виробляє у дитини не подвійну хистку мораль, а сприяє формуванню міцної цілісної особистості. Національне виховання через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів і тим приведе не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями» [1, 24].

Саме такий аспект і зумовлює гіпотезу про те, що національне виховання дитини програмує цілісну особистість, невіддільну від загальнолюдських ціннісних орієнтирів, які підносять її як національну інкультурну істоту на якісно новий, вищий ступінь розвитку.

Варто сказати, що загальноприйнятої класифікації ціннісних орієнтирів культурно-етичного життя людини і досі ще не вироблено. Проте все більше наукових дослідників схильні виділяти три найзагальніші орієнтири: Істина – Добро – Краса (І.Бех, Ж.Воронцова, Л.Масол, Н.Нікітіна, В.Соловйов та ін.). За всієї важливості кожного з названих ціннісних орієнтирів переважна більшість учених вважає категорію Добра домінантним ціннісним орієнтиром у реалізації людської особистості.

Як зазначається у «Філософському словнику», добро – основна моральна цінність [2, 35]. Категорію Добра тривалий період вивчала етика, здебільшого кваліфікуючи її як категорію моральної свідомості. Як відомо, етика – наука про мораль. Мораль підказує людині варіанти вибору духовних цінностей, орієнтованих на певний ідеал. В основі ідеалу приховані як загальнолюдські, так і національні вартості. До загальнолюдських цінностей належать, насамперед, закон творення добра, боротьба зі злом, пошук справедливості, правди, визнання Любові та Краси.

Ідеал національного виховання має традиційні, зовнішні ознаки (носіння шароварів, сорочки-вишиванки, козацького оселедця та вусів) і державний устрій, світогляд, мораль та рівень культури, національний психологічний характер. Це

позначається на звичаях народу, його піснях, творах художньої літератури. Проте, за нашими спостереженнями, виховний процес у сучасних умовах відзначається різким спадом морально-етичного впливу з боку сім'ї, навчально-виховних закладів, засобів масової інформації. Діти все далі відокремлюються від дорослих, створюючи сумнівні ідеали легкого життя без докладання праці та духовних пошуків. Цілком закономірно серед дітей віддається перевага маскультурі сьогодення. Ціннісні орієнтири починають формуватися у дитини вже змалку. Ще в дошкільний період дитина на елементарному рівні опановує моральні категорії: добро і зло, пробує оцінювати під цим кутом зору власні вчинки. Перебуваючи в середовищі дорослих, вона мимоволі засвоює етичні норми поведінки, ставлення до них – позитивне чи негативне. Важко не погодитися з думкою Д. Ельконіна про те, що «виникнення первинних етичних уявлень є процесом засвоєння взірців поведінки, пов'язаних з оцінкою їх дорослими. У ході формування довільних дій і вчинків дитини-дошкільника виникає новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною, тобто такою, яка опосередковується орієнтаційними образами, змістом яких є суспільні функції дорослих, їхнє ставлення до предметів і один до одного» [3, 294].

У наш час проблема прищеплення ціннісних орієнтирів особливо загострилася у зв'язку із загальною дегуманізацією людського суспільства і наступом цивілізаційних прагматичних цінностей. Нам здається, що одним з альтернативних способів протиставлення первинних етичних уявлень дитини під впливом духовного негативізму маскультури може стати могутня сила національного художнього слова.

Значимість духовного спрямування художнього слова розкривається в багатогранності різноманітних жанрів поезії та прози, починаючи від фольклорних витоків, букварів і читанок до сучасної авторської книжки для дітей. Особливо яскраво це простежується у текстах навчально-виховних книжок для читання. Вочевидь, тексти скеровані на формування особистості за ціннісними орієнтирами Істини – Добра – Краси у букварях К.Прищепи, Д.Луцика, М.Вашуленка, М.Проць, А.Савшак, Н.Чорної, у читанках О.Савченко, Н.Скрипченко, Н.Волошиної, Д.Чередищенка та ін.

Одним із початкових етапів формування національної свідомості дитини, прищеплення духовних цінностей з раннього віку є використання самотності художнього слова українського фольклору.

Найпростіше уявлення про світ добра маленька дитина отримує з колискових пісень – невеликих римованих творів, співаних мамою чи бабусею. Характерною ознакою колискової є те, що вона вирізняється неповторністю імпровізацій, оскільки кожна мама, бажаючи бачити свою дитину здоровою, щасливою, додавала до тексту щось своє, дуже важливе з її погляду.

Таким чином, здавалося б, із простенької пісеньки, дитина вже долучалася до національних цінностей через психосприймання матері, мелодію і поетичний зміст слова. Адже мова індивідуалізована мовленням матері чи бабусі, розкриває досвід цілого народу, в якого є притаманні тільки йому особливі слова – значущі саме для цього народу, як носія певної культури. Маються на увазі так звані, слова – знаки національної культури. Вслухатися тільки: «хата моя, біла хата, рідна моя сторона, пахне любисток і м'ята, мальви ростуть край вікна» [4, 94]. Слова – знаки національної культури – один із тих чинників, який об'єднує носіїв наявної культури. Культурно-естетичні асоціації формують концепти слів. Інакше кажучи, крім лексичного значення у слові є ще додаткові своєрідні значення – концепти. Тобто, ідеалізація об'єкту через суб'єктивне сприйняття нашої психіки. Слова-знаки, які містяться в колискових, приказках, прислів'ях, загадках тощо, можуть зіграти якісну функцію в інтеграції дитини в рідну культуру.

Звичайно, частина слів-знаків сприймається дещо архаїчно з погляду сучасного урбанізованого оточення (біла хата, піч, козак, вітряк, жупан, кладка). Але подібні

слова потрібні сучасній дитині, аби відчутти зв'язок з минулим свого народу. Знакові слова залишаються значущими для нашої культури і сьогодні. Вони зрозумілі й доступні дитині саме завдяки фольклору, який допомагає закорінювати дитину в національне розуміння, пробуджує відчуття свого, рідного.

За колісковими можна назвати примовлянки, які немовля чує з вуст близьких людей, під час годування, перших кроків та ін. Цікаві зразки примовлянок подає Н.Дзюбишина-Мельник у хрестоматії «Золотий колосок». Коли дитинка прокидається, то примовляють:

Потягусі, потягусі,
на (Галю) ростусі.
Щоб (Галочка) росла,
росла-виростала
скоріш в поміч стала [.. , 190].

Коли збираються годувати, підочують: Гу-ту-ту, гу-ту-ту, Вари кашку круту, Підсипай молочка, Погодуй козачка! [.., 202]. Або коли дитинка починає ходити: Дибки, дибки! Ходить котик по лавочці, Водить кішку за лапочки: Диб, диб, диб [.., 202].

Також у цій хрестоматії знаходимо багато інших зразків дитячого фольклору: вірші, пісеньки, казки, легенди, художні оповідки для практичного використання у виховній роботі з дітьми. Важливим є тематичне виокремлення складних категорій пізнання світу для дитини через простоту художнього слова, як наприклад, про явища природи:

Ой сонечко, сонечко, засвіти!
Буду краще я рости [.., 196].
Або: Ой вітре, вітроньку,
прижени хмароньку,
полий теплим дощиком,
встели землю килимком [.., 201].

На певному етапі розвитку дитини важливим є ознайомлення з жанрами віршиків-пісеньок, які не лише розвивають пам'ять та інтерес дитини, а й розкривають елементи національних традицій праці та діяльності людини через алегоричні образи птахів, тварин, рослин, квітів. Як от, найвідоміші з народного фольклору для дітей: «Два півники, два півники», «Ходить гарбуз по городу», «Я лисичка, я сестричка», «Танцювала риба з раком», «Поросятко груші трусить» та інші. Далі малу дитину знайомлять з казками. Спочатку – з кумулятивними (з італійської – нагромадження) такими, як: «Колобок», «Ріпка», «Рукавичка», де однотипні дії повторюються і це сприяє розвитку пам'яті у дітей, усвідомленню найпростіших залежностей явищ у навколишньому світі. Згодом читають дитині казки про тварин та чарівні казки, слухаючи які, дитина починає розуміти що таке добро і зло. У неї формується думка, що добрі вчинки, зокрема готовність прийти на допомогу, дбайливе, доброзичливе ставлення до живої природи, тобто – Добро в усіх його проявах завжди породжує добро і перемагає зло. Трохи старших дітей знайомлять із соціально-побутовими казками. Загалом, поетика казок сприяє естетичному вихованню дітей, формує художній смак, творче уявлення, любов до рідного слова.

Отже, саме фольклорні твори формують у дитини національну художньо-образну картину світосприймання. Адже у примовлянках, пісеньках, казках, легендах та інших видах дитячого фольклору трапляється так багато знакових для українців слів: калинонька, чорнобривець, рута-м'ята, біла хата, сонілка тощо.

Наступний період життя дитини пов'язаний із художнім словом, видрукуванням у книжці, супроводжуванім яскравими живописними зразками малюнків. Знову ж із знайомства з книжкою у сім'ї починається любов до читання, яка пізніше буде розвиватися вихователем і вчителем.

Книжка несе позитивний вплив на формування особистості в дитячому віці, а також впливає на неї як розумово, так і духовно. Батьки повинні враховувати важливу деталь, вибираючи для своєї дитини книжку: книжка є не лише джерелом знань, а й радістю. Хто, як не діти, вміють радіти щиро й неприховано? Батьким покликані обов'язками сімейного виховання плекати і розвивати природжену щирість, безпосередність дитини. У великій пригоді стає тут цікава, змістовна, художньо грамотно оформлена дитяча книжка. І хоча дитина ще не вміє читати, лише слухає, але радіє за кожного персонажа, посміхається і часто уявляє себе на місці літературного героя. Ось тут і народжуються перші паростки цінностей у дитячій душі: милосердя, співчуття, бажання творити добрі вчинки під впливом сюжетних колізій гарного художнього твору.

Через книжку, зміст та ідейну спрямованість художнього слова під умілим педагогічним керівництвом вихователів дитина пізнає елементи моральної культури, засвоює духовні цінності народу, краю, в якому живе. Завдання вихователів – постійно спрямовувати дитину на добро заради людей під час роботи з книжкою, постійно вести думку дитини, як ниточку великого клубка духовного багатства в національному аспекті. Промайне кілька років, і дитина, навчена любити книжку, знайде для себе необхідну саме ту книжку, яка відповідатиме її особистісному рівню усвідомлення бути красивим, добрим потрібним суспільству і державі. Адже з давніх часів книги виховують героїв, діяльних і сумлінних людей. «Ніби якісь казкові птахи, книжки співають про те, яке розмаїте і багате життя, яка смілива людина у своєму прагненні до краси і добра» [6, 3].

Аби відчутти вплив художнього слова, мало любити книжку. Потрібно читати багато. Наше сьогодення «закомп'ютеризувало» як дошкільника, так і школяра. А тому перед сім'єю та навчально-виховними закладами нині постає глобальна проблема: втримати книжку в дитячих руках. Часто це нелегко. На допомогу приходять видатні вчені-педагоги, досвід яких невичерпний своєю актуальністю. Мудрість істини не підлягає вимірам часу. Ніби сьогодні промовляє В.Сухомлинський, маючи на увазі дитину, яка пізнає світ через книжку: «З першими проявами твого самоусвідомлення, з першими поняттями і думками про довкілля у твою голову і в серце входить ідея добра... Ідея добра стає ніби частиною твого ества, вона невіддільна від твоїх думок, поглядів, переконань» [7, 76].

По суті, тут ідеться про ціннісний орієнтир Добра. Поділяючи думку В.Сухомлинського, зазначаємо, що жодний ціннісний орієнтир не є вродженим, його потрібно прищеплювати дитині. І доречно тут може прислужитися художнє слово дитячої літератури.

Використана література

1. Золотий колосок. Збірка фольклорних і літературних творів для роботи з дітьми у дошкільних закладах за програмою "Дитина" / Упор. Н.Дзюбишина-Мельник. – К.: Освіта, 1994. – 623 с.
2. Луценко Д. Усе любов'ю зміряє до дна. – К.: Український письменник, 1994. – 470 С.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
4. Сухомлинський В.А. Как воспитать настоящего человека. – К.: Радянська школа, 1975. – 235 с.
5. Українська дитяча література / За ред. Л. Кіліченко. – К. –Вища школа, 1984. – 216 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Ред. сост. Е.Ф.Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 576 с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

In article were analyzed the conception of value, a valuable orientations, national values, upbringing's ideal, uncover a signification of artistic word in children's upbringing, separately an attention accents on the for ming of national values in child because helping of children's literature.

УДК 378.147:379.85:81.243

Галицька М.М.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розкрито особливості формування у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іншомовного спілкування.

Ключові слова: туризм, менеджери туризму, іншомовне спілкування.

Туристична сфера — це галузь діяльності, де знання, уміння і навички, пов'язані з комунікативною культурою, відіграють значну роль для менеджерів сфери туризму, особливо, коли це стосується мови міжнародного спілкування, вивчення якої сприяє розвитку культури рідної мови та формуванню комунікативної компетентності особистості. А відтак, актуальність статті полягає у спробі довести, що вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах сфери туризму виступає необхідним “інструментарієм” професійної підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу. Вимоги до рівня підготовленості фахівців з іноземної мови визначаються об'єктивними законами розвитку суспільства на конкретному історичному етапі його існування. Соціальне замовлення суспільства щодо якості володіння його громадянами іноземними мовами вважається основним орієнтиром мовної політики вищої школи.

Туризм як вагома структура суспільного розвитку країни міцно пов'язаний з політичним, економічним і культурним життям держави. Рівень його розвитку безпосередньо залежить від загального ступеня культури суспільства. У свою чергу, ця структура є могутнім фактором, що відроджує і формує національну культуру, а також вона слугує важливим засобом формування світогляду особистості. Отже, туризм як активна форма людського спілкування сприяє взаємопізнанню націй, розвитку взаєморозуміння та встановленню культурно-економічних зв'язків між народами. Серед причин, які викликали необхідність розвитку цієї галузі, можна назвати такі: соціально-економічні, політичні, демографічні, географічні, екологічні.

Розвиток туристичної галузі є надзвичайно актуальним для нашої країни. Докорінні зміни в економічному, соціальному, культурному та політичному житті України останнього десятиліття призвели до її суттєвої трансформації. Туризм в умовах переходу країни на засади ринкової економіки значною мірою комерціалізувався, відкрилися нові можливості для поїздок до зарубіжних країн, набув розвитку “елітарний” туризм, з'явилися нові форми дозвілля туристів, розширилася туристична інфраструктура відповідно до сучасних світових вимог [5].

Аналіз державних документів про освіту [1; 2; 7] дозволяє визначити пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку туристської освіти:

- особистісну орієнтацію освіти;
- формування національних та загальнолюдських цінностей;
- постійне підвищення якості освіти;
- розвиток системи неперервної освіти та навчання протягом усього життя;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- інтеграцію вітчизняної освіти у європейський та світовий простір.

Аналіз свідчить, що основними завданнями туристської освіти є:

- якісне підвищення фахової підготовки в умовах неперервної освіти;
- забезпечення всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця галузі;
- уміння майбутніх фахівців здійснювати міжкультурну комунікацію з представниками інших народів та націй.

Незважаючи на те, що туристська освіта нещодавно стала предметом дослідження педагогіки, сьогодні вже є певні результати. Серед них можна назвати такі:

- теоретичне обґрунтування рівнів туристської освіти (В.О. Квартальнов, І.В. Зорін, В.К. Федорченко);
- узагальнення досвіду підготовки фахівців для сфери туризму в країнах Європи (Л.В. Сакув);
- культурно-просвітній потенціал туризму (Л.М. Устименко).

Отже, сьогодні стає актуальним питання чіткого визначення спеціалізації фахівців готельного та ресторанного бізнесу. На нашу думку, вони повинні розуміти та корегувати не лише технологічні процеси, але й мати відповідні знання, уміння і навички у галузі організації, етики ділового спілкування і, звичайно, бути здатними до міжкультурного спілкування, основним засобом якого є іноземна мова.

Таким чином, об'єктом пропонованої роботи є процес формування у студентів готовності до іншомовного спілкування. Предметом дослідження – особливості формування у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іншомовного спілкування. Мета статті полягає у спробі їх розкрити та обґрунтувати. З огляду на це було визначено завдання – на основі теоретичного аналізу наукової літератури, нормативних документів і власних досліджень довести актуальність означених особливостей.

Про роль і місце іноземної мови у професійній підготовці майбутніх фахівців присвячено чимало наукових досліджень, а саме: для студентів-економістів (О.М. Устименко), юристів (Л.Б. Коглярова), студентів факультету фізичного виховання (Л.І. Морська), курсантів-прикордонників (Т.В. Вакалюк, Л.С. Рабійчук), студентів вищих технічних навчальних закладів (О.Б. Тарнопольській), фахівців морського флоту (С.В. Козак), лікарів (О.П. Петрачук), військових (О.Н. Краснянська, Л.І. Богатикова) та ін. Ми вважаємо, що сьогодні найбільш гостру потребу високого рівня опанування іншомовним спілкуванням відчувають насамперед фахівці туристичної сфери, оскільки це зумовлено особливостями самої професії та міжнародним ринком їхньої праці.

Спробуємо визначити модель сучасного менеджера туризму. У науковій літературі поняття “модель” і “моделювання”, незважаючи на свою поширеність, не мають однозначного трактування. За визначенням В.О. Штоффа, модель – це подумки представлена чи матеріально реалізована система, яка, відбиваючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його таким чином, що вивчене дає нам нову інформацію про цей об'єкт [12]. Нам імпонує думка В.В. Волкової, яка розглядає модель спеціаліста як систему професійних якостей і здібностей. А відтак, вона виділяє такі якості та вміння, що, на її думку, є найбільш важливими для менеджера (управлінця):

- готовність до навчання, засвоєння нових знань, прийомів роботи;
- активність;
- лідерство;
- вміння працювати в колективі;
- креативність (спроможність продукувати нові ідеї);
- здатність сприймати й аналізувати, а також систематизувати інформацію;
- вміння планувати діяльність і переключатися на нові її форми [3].

Вважаємо, що професійна діяльність спеціаліста з туризму виходить за межі суто менеджерських функцій, містить у собі не лише організаційно-управлінські та економічні питання, але й соціальні, технологічні, господарські, гуманітарні, культурологічні, історичні, краєзнавчі, правові, етичні, рекреаційні, екологічні та інші аспекти знань. Як правило, професіонал сфери туризму повинен володіти 2-3 іноземними мовами, знаннями і вміннями самостійного туроперейтингу та

надання різних видів туристських послуг, що передбачає суттєво більший обсяг знань щодо функціонування індустрії туризму.

У туристичній галузі існують професії, необхідним складником яких є іноземна мова (див. табл. 1) [11].

Таблиця 1

Професії у сфері туризму

Транспортні підприємства	Туристичні агентства	Готельний та ресторанный комплекси	
Керівники вищої та середньої ланки			
Директор підприємства, комерційний директор, капітан/пілот літака (корабля), стюардеса/стюард, інформаційна служба	Директор агентства, гід, екскурсоводи, інформаційна служба	Директор готелю, комерційний директор, служба прийому, бюро послуг, готельна служба, інформаційна служба	Директор ресторану, комерційний директор, метрдотель, ресторанный служба, інформаційна служба

Звичайно, наведена таблиця вважається не абсолютною і може варіюватися.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за напрямом 0504 “Туризм”, фахове спрямування 6.050400 “Туризм” та “Готельне господарство” дозволяє виділити такі *виробничі функції* фахівця сфери туризму, серед яких провідне місце належить іноземній мові:

- вести ділові переговори із зарубіжними партнерами, підтримувати ділові контакти, використовуючи технічні засоби та інформаційні технології;
- укладати угоди із зарубіжними партнерами та забезпечувати їх реалізацію відповідно до чинних вимог сучасного діловодства та вимог договірного права;
- налагоджувати роботу з постачальниками та потенційними партнерами суб'єктами туристської діяльності, підприємствами транспорту, екскурсійними бюро, музеями, спортивними установами, іншими закладами санаторно-курортної сфери, сфери культури тощо;
- формувати ділові зв'язки із корпоративними партнерами, громадськістю, засобами масової інформації на основі досліджень іміджу підприємства індустрії гостинності в регіоні, країні, за кордоном.

Документом визначено *здатності* випускника вищих навчальних закладів сфери туризму щодо використання іноземних мов, а саме:

- визначати чинники, що призводять до виникнення конфліктів у міжособистісному спілкуванні та зменшувати рівень їх впливу;
- організовувати та контролювати власну поведінку з метою забезпечення гармонійних стосунків з учасниками спільної діяльності, враховуючи психологічні особливості її членів, зумовлені віком, статтю, політичними та релігійними уподобаннями, рівнем розвитку психічних функцій, можливими життєвими кризами тощо;
- застосовувати професійну компетенцію з метою ефективного виконання професійних завдань в умовах усних ділових контактів з використанням прийомів і методів усного спілкування і відповідних комунікативних методів;
- проводити усний обмін інформацією у процесі повсякденних і ділових контактів (ділових зустрічей, нарад тощо) з метою отримання інформації, необхідної для вирішення певних завдань діяльності;
- здійснювати супровід та презентацію оригінальної розробки на міжнародній виставці;
- готувати доповідь-презентацію у певній професійно-орієнтованій галузі;

- розуміти монологічне повідомлення в рамках визначеної сфери й ситуації спілкування;
- будувати діалог за змістом тексту;
- здійснювати письмові контакти в ситуаціях професійного спілкування;
- здійснювати ознайомче, пошукове та вивчаюче читання на основі лексико-граматичного мінімуму, користуючись професійно-орієнтованими друкованими та електронними джерелами;
- адекватно використовувати мовленнєві моделі звертання, ввічливості, вибачення, погодження тощо;
- опрацьовувати іншомовні джерела з метою отримання інформації, яка необхідна для вирішення певних завдань професійно-виробничої діяльності [8, 9].

Отже, рівень володіння іноземною мовою є показником культури особистості та суспільства в цілому. Кожен студент повинен якомога раніше зрозуміти, що без знань іноземної мови неможливо вважати себе освіченою людиною, професіоналом, інтелектуальною особистістю. Аналіз літератури, присвяченої проблемі підготовки менеджерів, засвідчив, що відбувається загальне зростання попиту на спеціалістів, які вільно володіють іноземними мовами. Іноземна мова для менеджера – це інструмент, за допомогою якого він повинен діяти, переконувати, приймати рішення, створювати сприятливу ділову атмосферу, розуміти культуру та менталітет народу іншої країни. Нам імponує думка Л.В. Сакун [11] про те, що чим глибша і різноманітніша іншомовна мовленнєва культура фахівця сфери туризму, тим легше він знаходить застосування своїм знанням, умінням і навичкам у сфері туризму і тим успішнішою є його професійна діяльність.

Так, Ю.В. Гнаткевич роль іноземної мови у підготовці сучасного спеціаліста розглядає у двох аспектах: професійному та гуманітарному. У першому випадку йдеться про залучення спеціаліста до пошуку, обробки та використання фахової інформації з іноземних джерел. Формування пов'язаних із цим професійних знань і вмінь належить до найважливіших завдань вищої школи. Гуманітарний аспект навчання іноземних мов у немовних навчальних закладах стосується загальноосвітніх і виховних функцій іноземної мови як навчального предмета. Контакти між людьми різних країн, зустріч спеціалістів, науковців, ділових людей, що набули нині широкого розмаху, підвищують роль іноземної мови як засобу порозуміння між громадянами різних держав, їхнього духовного взаємозбагачення та зближення [4].

Особливий внесок мови міжнародного спілкування у розвиток особистості студента полягає передусім у тому, що у процесі навчання він з'ясовує способи оформлення думки, пізнає функціонування мови як засобу спілкування. Крім того, іноземна мова благотворно впливає на культуру спілкування рідною мовою і є важливим засобом формування всебічно розвиненої особистості. Опосередковано чи безпосередньо мова наближує навчальний процес до реальних умов, що породжує потребу в знаннях та їх практичному застосуванні, забезпечує особисту зацікавленість людини, перехід від пізнавальної мотивації до професійної. Це означає, що фахівець, який готується до якісного виконання своїх функцій, повинен володіти цілим комплексом умінь, тісно пов'язаних із знаннями іноземної мови. Чи не найголовнішими із них є комунікативні уміння, які покликані задовольняти потреби співрозмовників у спілкуванні. А це сприяє адекватному порозумінню громадян різних політичних і соціальних поглядів, що зумовлює толерантність в їхніх стосунках і ставленні до іншого способу життя, чужої культури, звичаїв і традицій. Іноземна мова слугує важливим засобом міжкультурного спілкування і водночас особливим механізмом ефективної співпраці, вона впливає на процес формування професійної кваліфікації та компетентності майбутніх фахівців туризму, що забезпечує їх конкурентоспроможність на ринку праці та гарантує працевлаштування за фахом [4].

У зв'язку з тим, що Україна стала рівноправним партнером у рамках Болонського процесу, очікується, що українські вищі навчальні заклади будуть здійснювати навчальний процес відповідно до європейських стандартів володіння іноземними мовами. Враховуючи результати національної реформи викладання іноземної мови у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, беручи до уваги міжнародну практику мовної освіти у вищих навчальних закладах, колективом авторів розроблено Програму з англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes (ESP)), рекомендовану Міністерством освіти і науки України [10]. Відповідно до цієї програми, загальною метою навчання англійської мови для професійного спілкування (АМПС) є формування у студентів професійної мовленнєвої компетенції, що забезпечить ефективне функціонування у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища, а це, у свою чергу, сприятиме підвищенню мобільності фахівців та конкурентноздатності на ринку праці. В основу Програми АМПС покладено рівні володіння загальноповсякденною іноземною мовою, визначені у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (див. табл. 2).

Таблиця 2

Загальні рівні володіння мовою

Елементарний користувач (Basic User)	A1 – Інтродуктивний (Breakthrough)
	A2 – Середній (Waystage)
Незалежний користувач (Independent User)	B1 – Рубіжний (Threshold)
	B2 – Просунутий (Vantage)
Досвідчений користувач (Proficient User)	C1 – Автономний (Effective Operational Proficiency)
	C2 – Компетентний (Mastery)

Відповідно до вказаного вище документа “такі професійні галузі як право, журналістика, бізнес і туризм вимагають високого рівня володіння мовою для ефективного професійного спілкування”, оскільки “ці професії передбачають більш інтенсивну комунікативну діяльність” [6, с. 2-3]. Програмою визначено, що бакалавр прикладних наук може виконувати свої професійні функції, маючи рівень володіння мовою B2 (Незалежний користувач), а магістр – C1 (Досвідчений користувач). Для того, щоб стати Незалежним користувачем, тобто, досягти рівня володіння мовою B2, студенти вищих навчальних закладів сфери туризму повинні ефективно спілкуватися іноземною мовою у професійному середовищі, щоб

- обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціалізацією питання з метою досягнення порозуміння зі співрозмовником;
- готувати публічні виступи з низки великої кількості галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми введення дискусій та дебатів;
- знаходити нову текстову, графічну, аудіо та відео інформацію, що міститься в англомовних галузевих матеріалах;
- аналізувати іншомовні джерела інформації для отримання даних, необхідних для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень;
- писати професійні тексти та документи англійською мовою з низки галузевих питань;
- писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та попередні знання у конкретному професійному контексті.

Узагальнюючи усе сказане вище, можемо зробити висновок, що відповідно до рекомендованих рівнів володіння мовою Рекомендацій Ради Європи, Програми АМПС, випускник вищих навчальних закладів сфери туризму повинен стати “незалежним користувачем” і опанувати рівень B2, а також “досвідченим користувачем” – рівень C1 [10]. Це дозволить йому активно застосовувати свої

знання, уміння та навички для постійних професійних контактів із зарубіжними партнерами та клієнтами. Однак практика засвідчує, що студенти часто не готові використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності, що негативно позначається на якості їхньої роботи та на їх конкурентній здатності на ринку праці.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукової літератури та нормативних документів щодо професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму ми виділяємо такі *особливості формування у майбутніх фахівців сфери туризму готовності до іноземного спілкування*: а) необхідність оволодіння мовленнєвим етикетом тієї країни та її населення, з якою зав'язуються туристичні контакти (прогнозувати процес протікання іноземної комунікації відносно власної комунікативної поведінки та будувати своє мовлення відповідно до комунікативного ефекту та професійного результату); б) формування вмінь вести ділову професійно орієнтовану бесіду, а саме: вміння розпочати розмову, вміння завершити розмову, вміння поставити запитання, вміння дати відповідь на поставлені запитання, вміння виразити згоду/незгоду щодо висловленого, вміння подати запит на додаткову інформацію, вміння висловити свою думку про сказане, вміння подати пропозицію для співрозмовника, вміння вплинути на думку співрозмовника, вміння вирішувати конфліктні ситуації, вміння здійснювати публічний виступ та презентувати оригінальну розробку на міжнародних туристичних виставках, а також вміння писати ділові та професійні листи у сфері туристичного бізнесу; в) мовленнєва підготовка майбутніх фахівців сфери туризму щодо орієнтації в ситуаціях суспільного, побутового та професійного характеру.

Використані джерела

1. Болонський процес : нормативно-правові документи / уклад.: З.І. Тимошенко, І.Г. Онищенко, А.М. Грехов. – К., 2004. – 102 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кременя. – К., 2004. – 288 с.
3. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Волкова В.В. – К., 2000. – 205 с.
4. Гнаткевич Ю.В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах / Ю.В. Гнаткевич. – К., 1999. – 319 с.
5. Державна програма розвитку туризму на 2002-2010 роки : затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 року №583 // Офіційний вісник України. – 2002. – №18. – С. 144–154.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Закон України про вищу освіту від 17 січня 2002 р. // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. – К., 2002.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом 0504 “Туризм”, фахове спрямування 6.050400 “Туризм”. Складова галузевого стандарту вищої освіти // Офіційний вісник України. – 2004. – №28. – Частина II. – С. 553–640.
9. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом 0504 “Туризм”, фахове спрямування 6.050400 “Готельне господарство”. Складова галузевого стандарту вищої освіти // Офіційний вісник України. – 2004. – №28. – Частина II. – С. 664–721.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
11. Сакун Л.В. Система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині : дис. ... канд. пед. наук./Сакун Л.В. – К., 1998. – 300 с.
12. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1966. – 301 с.

The article deals with the defining the main peculiarities of forming of readiness to foreign language communication among students of higher educational establishments of tourist sphere.

Key words: tourism, manager of tourist sphere, foreign language communication.

УДК 808:372:31

Горох Г.В.

ПОДІЛЬСЬКЕ КРАЄЗНАВСТВО І ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається питання формування національного виховання учнів початкових класів засобами краєзнавчого матеріалу при вивченні теми «Голосні і приголосні звуки», «Частини мови», «Текст».

Ключові слова: формування, подільське краєзнавство, початкові класи, частини мови, текст, національне виховання.

Постановка проблеми. Відповідно до положення Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХ століття) [2] національне виховання спрямовується на формування у дітей свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціальних значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури. Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Також одним із завдань освіти визначено виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу. Таким чином, виховання дітей молодшого шкільного віку на українських традиціях є досить широко продекларованими в документах, що стосуються освітньої галузі. Проте на сьогодні вони ще не повною мірою знаходять своє відображення в практичній діяльності педагогів початківців.

Аналіз останніх досліджень. Сучасна педагогічна наука володіє необхідними концепціями для постановки і розв'язання питань, пов'язаних із забезпеченням гуманізації процесу виховання, враховуючи кращі надбання минулого. Їх сутність розкрита й описана у відомих українських етнографів, істориків, педагогів І.Беха, І.Ганусенко, О.Духнович, І.Зязюна, Л.Кандиби, В.Киричок, П.Кононенка, Н.Лисенко, Л.Масол, Н.Ничкало, О.Рудницької.

Подільське краєзнавство у формуванні національного виховання учнів початкових класів розглядають такі дослідники-подільці К.Грубляк, М.Мельник, Л.О.Дяченко, Г.І.Юркова, Л.В.Баженов.

Формулювання цілей статті – показати, як засобами краєзнавчого матеріалу формується національна свідомість учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Краєзнавство – це засіб розумового виховання учнів до краси природи, до людини, яке збагачує життя людей, творців матеріальних і духовних благ.

Уроки на такі теми потрібно починати з початкових класів, враховуючи психологічну особливість і глибоке емоційне сприйняття учнів молодшого віку.

Подільське краєзнавство має глибоке коріння і давні традиції. Про це свідчать літературно-історичні джерела, починаючи від літописів і нотаток середньовічних

мандрівників, які донесли до нашого часу багато точних описів і захоплених висловлювань про це красиве і неприступне місто – Кам'янець-Подільський – твердині на Смотричі. Є дуже багато легенд про Кам'янець-Подільський: легенди про заснування Кам'янця та його оборонні споруди: «Земля велетнів», «Про заснування Кам'янця», «Олень золоторогий», «Руки збудували, руки можуть і розбити», «Бог збудував цю твердиню»; легенди про Кам'янецькі святині «Про членів Воскресенського монастиря», «Про живу церкву». «По вірі і буде дано», «Кара Божа»; легенди про інші пам'ятки архітектури і природи: «Триумфальна арка», «Міська криниця», «Міські водоспади – сльози полонянок», «Дівочі скелі»; легенди про захисників та історичних осіб: «Яких козаків у похід брали», «Про Устима Кармелюка», «Тарас Шевченко про Кармелюка», «Про Юрія Хмельницького»; легенди про кохання та дружбу: «Камінь кохання», «Незламна», «Смотрич відповів», «Кам'янецькі Ромео та Джульєтта»; легенди про скарби: «Закляті скарби», «Скарби Розанди Лупул», «Народна мудрість – найкращий скарб»; легенди про місцеві рослини: «Любисток», «Авринія», «Неопалима купина».

Є різні види вправ на використання краєзнавчого матеріалу під час вивчення теми «Голосні і приголосні звуки» у початкових класах. Наприклад:

- Прочитай і спиши. Визнач головну думку тексту. Відповідь обґрунтуй. Вимов голосні звуки і назви букви, якими вони позначаються. Знайди слова, в яких є буква, що не позначає окремого звука.

Над мостом Турецьким день у вічність біжить,
Внизу сплять старі Карвасари,
А Смотрич між ними розхвиляв дзвенить
І в небі – розкрилені хмари. (Іван Кузіма).

- Прочитай текст, добери заголовок. Впиши виділені слова. Визнач, скільки складів у кожному слові. Назви букви, які позначають по два звуки.

Упродовж багатьох століть верстало свою славу історію місто Кам'янець-Подільський. Під охорону держави взяті втілені в камені його скарби – пам'ятники архітектури, меморіальними дошками і пам'ятниками відзначені події, що відбулися в місті і стали частиною історії нашого народу (Іван Кузіма).

- Прочитай і спиши вірш, поділи всі слова на склади і постав наголос.
Стара давнина – Кафедральний собор –
Це витвір тих літ первозданий.
З-під купола лине врочистий мажор,
Тече мелодійно з органу (Іван Кузіма).

- Прочитай вірш. Які рядки передають основну думку? У виділених словах постав наголос. У яких словах звуки [и] та [е] – ненаголошені?

Мій Кам'янцю, ти мрія і надія!
Ми віримо у тебе всі роки.
Вступаючи в нове тисячоліття,
Ми славимо тебе на всі віки! (Іван Кузіма).

- Знайди у тексті слова з м'якими приголосними звуками. Які звуки в українській мові вважають м'якими?

Молодим, двадцятип'ятирічним приїхав Тарас Шевченко на Поділля у 1846 році. Мав він завдання від Київської археологічної комісії вивчати старовину. І серед народних оповідок він звернув увагу на ті, що розповідали про Устима Кармалюка. Ходив Тарас на Кармалюкову гору, розмовляв із селянами села Привороття. Багато про життя Кармалюка та його боротьбу дізнався. А товариш Шевченка по Кирило-Мефодіївському братству Чуйкевич записав у зошит поета пісні про Кармалюка. Та вагався Шевченко: як написати поему про нього, адже непростя постать народного месника, в непростий час засвітилась у народі, як зірка надії (С. Орлик).

- Прочитай текст. Яка його основна думка? Вимов приголосні звуки в словах. Назви м'які і тверді приголосні звуки. Випиши слова, у яких кількість звуків більша, ніж букв. Чому?

Усім подобається Кам'янець – ця неповторна місцевість: стрімкі скелі, буйство зелені, таємнича річка, що, то показується, то ховається у цьому царстві парків, садків. Про давність міста розповідають сиві башти, міські архітектурні споруди, величні храми. І всі ті, хто у Кам'янець приїждять, кому серце Кам'янець відігріє своєю красою, хочуть ще сюди приїхати (С. Орлик).

- Прочитай текст. Знайди і випиши слово, в якому кількість звуків більша, ніж букв. Чому?

Про чудотворність вірменської ікони Божої Матері свідчать, окрім згадок очевидців тих часів, мотиви знайдені у скарбі. Мотиви – це предмети, які зображають частини людського тіла (ніг, рук, серця), виготовлені з дорогоцінних металів, які зараз знаходяться в експозиціях та фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника. Приходячи в храм і просячи про зцілення біля ікони мотиви, вірячи, що Божа Матір зцілить саме їх хвороби. Мотиви виготовляли з різних металів: заможні люди – із золота, менш заможні – зі срібла, міді. Так люди століттями біля чудотворної вірменської ікони Божої Матері та її молитвах зцілювали тіло й душу.

Отже, вмiле використання краєзнавчого матеріалу на уроках рідної мови при вивченні теми «Фонетика» розширить знання молодших школярів про навколишню дійсність, сприятиме формуванню почуття любові до рідного краю і бережного ставлення до народних традицій.

На уроках рідної мови в початкових класах при вивченні теми «Частини мови» можна запропонувати різні види вправ і завдань, які б сприяли національному вихованню. Так, при вивченні теми «Прикметник», під час первинного розгляду теми «Слова, які виражають ознаку предметів» у 2 класі (чотирирічна початкова школа) подаються такі завдання. Наприклад:

- Яка природа нашого краю? Випиши прикметники, постав до них питання. Як потрібно ставитися до природи рідного краю?

Багата і різноманітна природа нашого краю. Є у ній дрімучі ліси, високі гори, широкі полонини, великі і маленькі річки, сині озера.

У 3-4 класах для визначення прикметників треба пропонувати тексти національного характеру. Наприклад:

- Добери заголовок до тексту. Визнач рід, число та відмінок прикметників. Яка частина мови визначає рід прикметника?

Вражаючою була краса місцевих жінок. Високі, з правильними рисами обличчя, тіло струнке, рухи гармонійні, волосся білорусе, м'яке, густе і довге, очі світлі – і не голубі, й не зелені, а щось середнє між сапфіром і смарагдом із м'яким блиском, в яких виглядалась пустотливість прудкої кішки і повна сліз сором'язлива збентеженість (С. Орлик).

- Прослухай текст. Коли почувеш прикметники, плесни у долоні.

Місто наше зветься Кам'янець, тому що до 19 століття (до побудови Новопланівського мосту) майже всі мешканці міста жили на скелястому острові, де зараз розташоване Старе місто. Якщо знизу, з дороги, що губиться між високими берегами Смотрича, подивитися, то Кам'янець – великий камінь, а край, де наше місто розташоване, Поділля (Пониззя) – це низина, долина по відношенню до Карпатських гір. А гори наші, Подільські Товтри, зветься Медоборами, бо дуже рослинність колись тут буяла, багато було медоносних рослин, бджоли навіть на деревах не мали місця, де мед відкладати, а відкладали мед прямо на землю. І на цій щедрій, медовій землі, з цілющими джерелами, колись у злагоді жили люди. І сповнені доброти були звірі і птахи, дерева і квіти. Але прийшли в Медобори злі

ненаситні люди. Як хижі звірі, на міста і села кидались загарбники – грабували, руйнували, палили, вбивали, у полон тягли. І боротися з цими незліченними ордами ворогів стала і природа. І навіть квіти стали войовничими (С. Орлик).

- Спиши текст. Підкресли дієслова.

А що ж зробили князі Коріатовичі для Кам'янця? І, взагалі, скільки було тих князів, як їх звали? На Поділлі князів було четверо – Юрій, Олександр, Костянтин та Федір. Імена в литовських князів, як бачимо, зовсім не литовські. Річ у тім, що їх батько Кріт – князь Новгород-Литовського (нині місто Новогрудок – райцентр Гродненської області в Білорусії) – прийняв православне ім'я Михайло і православні імена давав своїм синам. До речі, крім названих чотирьох князів Подільських, історики вказують ще на двох князів Коріата – Лева та Василя, з історії нашого краю не пов'язаних (Дяченко Л.О.).

- Прочитай текст. Знайди у ньому дієслова і визнач їх час.

а) Юхим Йосипович Сіцінський народився в селі Мазниках Летичівського повіту Подільської губернії у 1859 році. Закінчивши в Кам'янці-Подільському духовне училище та семінарію, продовжив навчання у Київській духовній академії, яку закінчив у 1885 році зі ступенем кандидата богослов'я. Кілька років працював учителем у місті Бахматі, а у 1889 році повернувся до Кам'янця-Подільського, прийняв сан священника. Згодом став настоятелем собору Олександра Невського (Дяченко Л.О.).

б) Прочитай текст, знайди дієслова минулого часу, визнач їх рід.

Неповторну красу подільської землі звеличують у своїх картинах художники. Велич їх таланту можна побачити на міжнародних виставках. У селі Калиня Кам'янець-Подільського району народився український художник Негода Борис Михайлович. Ім'я відомого художника, талановитого педагога, пристрасного пропагандиста мистецтва В'ячеслава Костьовича Розвадовського тісно пов'язано з Поділлям. Він писав пейзажі та жанрові картини з життя українських селян. Художник видав каталоги виставок зі статтями, написаними просто і доступно, у яких йшлося про зміст мистецтва, його роль та місце у житті суспільства. При Кам'янецькій школі створене ним керамічне відділення перетворилося на художньо-промислову школу, що існувала до 1931 року (Дяченко Л.О.).

При вивченні теми «Іменник» також можна використовувати краєзнавчий матеріал з метою національного виховання.

- Яка тема прочитаного тексту? Випиши з тексту іменники – власні та загальна назви, назви істот та неістот.

І ось одного дня пішов Шевченко у роздумах на схили скель, що навколо Кам'янецької фортеці. Малював він башту Кармалюка (на жаль, всі малюнки Шевченка про Кам'янець були втрачені у жандармських канцеляріях). От малює Шевченко і радіє, бо повстал на його малюнкові горда, смілива, гарна, нездоланна висока вежа. Повстал не схожа на місце ув'язнення, на тюрму, а як орлине вільне гніздо! І у вечірніх сутінках постать. Ось впав останній промінь сонця, яке вже збиралося спати. І побачив раптом Шевченко обличчя Кармалюка, бунтівного кріпака-селянина. Таке обличчя, яке на картині художника Тропініна «Селянин з Поділля» - добре, привітне обличчя трударя. Подивився Кармалюк на Шевченка і сказав: «Пиши про мене, батьку!» і постать зникла. Коли Шевченко почав збиратися йти, знову з'явилася постать Кармалюка, і почувся йому слова: «Напиши про мене, батьку!» і знову зникла ненадовго. Сила вільнолюбна йшла, як хвиля, від цих слів, а потім утретє з'явився Кармалюк і сказав ті ж самі закличні до дії слова. І розчинилася його постать у стінах башти (Дяченко Л.О.).

- Прослухай вірш, випиши з нього іменники.

Камінь на камені – синій граніт,
Спресований в древню оздобу,

Шпилі, мов багнети, встромилися у світ
 І башти у гордїй подобі
 Драбини гранітний у гору біжать,
 Де доби рахує годинник,
 Де сиві століття несхитно лежать,
 Лежать в віковичнім спочині.
 Стара давнина – Кафедральний собор –
 Це витвір тих літ перевозданий.
 З-під купола лине врочистий мажор,
 Тече мелодійно з органу.
 А поряд Підзамче, фортеця стара,
 Століть теж готична споруда.
 Під ними пластами висока гора,
 Що вперлась в земні дужі груди.
 Над мостом Турецьким день у вічність біжить,
 Внизу сплять старі Карвасари.
 А Смотрич між ними розхвилям дзвенить
 І в небі – розкрилені хмари (Іван Кузіма).

- Прочитай текст. Випиши сполучення дієслова з іменником, ставлячи в дужках питання.

Пам'ятає історія і Подільська земля чотири спроби взяти Кам'янець у часи визвольної революції українського народу. У двох із цих облог фортеці Кам'янця (що був замком, і ключем влади на всій Правобережній Україні, яка була тоді у складі Речі Посполитої) брав участь особисто великий гетьман Богдан Хмельницький. Облога тривала багато часу, брати фортецю штурмом гетьман не хотів, бо розумів: багато козаків поляжуть, військо він втратить, а взяти фортецю, то треба її потім утримувати військовими силами, знесиленими під час штурму. Заслав у місто переговорників, запропонував міщанам відкупитися, та міська знать і слухати не хотіла. Вона казала, що і так Хмельницький місто не візьме, відступить, адже відступив колись Осман II (Дяченко Л.О.).

- Склади і запиши два речення з виділеними словами.

Кам'янець-Подільський – це в Україні,

Місто – перстень на руці землі.

Смотрича в каньйоні краса нетлінна,

Сонце – герб і люди золоті (Іван Кузіма).

Краєзнавчі знання учні можуть одержувати в процесі засвоєння мовленнєвих явищ під час вивчення текстологічних понять. Наприклад:

- Прочитай текст, добери заголовок. Визнач його тему. Поясни походження назви міста. Визнач, який тип тексту: науковий чи художній.

Обираючи місце для поселення, люди дуже уважно придивлялися до того, який там ґрунт, чи є луки і пасовиська для худоби, чи добре захищає від негоди і лихих людей балка, чи не забагато каміння на майбутній ниві, чи можна буде якось загатити болото біля села. І все це відбилося в назвах поселень – і закам'яніло в слові. Місто Кам'янець-Подільський уперше згадується у вірменських літописах 1062 р. (існує думка, що в заснуванні міста брали участь вірмени – втікачі від турецьких нападів на колишню столицю). Історики вважають, що місто було засновано у XVI ст. за часів польсько-литовського панування. У XVI-XVII ст. Кам'янець був фортецею на шляху турків і татар, які йшли з-за Дніпра вглиб України і Польщі. У ті часи це було велике місто, населення його сягало 20 тисяч (майже як у тогочасному Києві). Та в 1672 році все Поділля після турецько-татарської навали перетворилося на суцільні руїни. Не обминуло лихо й Кам'янець. Недарма ж запорожці у листі турецькому султанові називають його «кам'янецьким

катом» і «подолінським злодюкою». Сучасна назва міста прозора і не викликає плутанини: центр міста було збудовано на скелястому острові посеред річки Смотрич – звідси Кам'янець. Слово Поділля означає «передгір'я» (поділ – «місцевість, яка лежить під високим берегом»). Так утворилася назва Кам'янець-Подільський (Дяченко Л.О.).

- Прочитай текст. Про що розповідається у тексті? Яка його тема? Який заголовок можна дібрати до цього тексту? Визнач, науковий чи художній цей текст? Обґрунтуй відповідь.

«Кам'янець, як глянути на нього здалека, стоїть в долині, а прийдеться їхати, то на горі, та ще на якій горі! Думаєш, дивлячись: тут була колись кругла яма, та чиясь невідома сила провела пальцем краями і в одному місці земля репнула: середину ж зігнуло, а кругом стояв рів широченний та глибоченний. На дні річка потекла Смотрич, як от Хорол завбільшки, і де – де реве по камінні. Попід річкою, де місто стало, люди, що та мурашня, купки собі покартали. Глянеш згори – голова закрутиться, глянеш знизу – шапка летить». Смотрич обтікає город кругом, що з якого боку їхати в Кам'янець, конче треба через воду. Як придивившись ближче до міста, то здається, наче в провалині на дні вигнало гриб. Люди знайшли його, та не могли нічого подіяти, як порпалися йому на тілі, так і осіли, лиш край де-не-де обкопували. А гриб тим часом закам'янів. Як не стало для всіх місця там, то хто слабший був, скотився і осів внизу, де тільки вода ревла. Отож, як на горбі Кам'янець (Дяченко Л.О.).

- Склади текст за початком.

- а) Із вуст в уста переходить у Кам'яні розповідь про золоту карету, ще з тих часів, як турки покинули наш край. Ідучи через Замковий міст, в одній кареті раптом відвалилося колесо, і, ...
- б) У кожного народу є свої герої – Устим Кармалюк. Він народний месник, захисник...
- в) Мое рідне місто – Кам'янець-Подільський. Я його люблю тому, що...

- Прочитай текст. Про що ви дізналися з цього тексту? Яка його тема і головна думка?

Коли турки у 17 столітті взяли Кам'янецьку фортецю, стояла вона і міст Замковий у руїнах після двох недільних запеклих боїв. Турки, знаючи, що тільки надійні оборонні споруди допоможуть їм втриматися на цій завойованій землі, зразу почали відбудовчі роботи. Для цього багато кам'яниць у місті наказали зруйнувати. За рік турки хотіли, щоб все було готово: і башти, і мури, і бойові bastiони. Не хотілося бусурманам на ці роботи брати християн: не довіряли. Але не змогли самі впоратись – і прийшлося туркам бранців до будівельних робіт залучати. А щоб старанно кладку кам'яну будівельники зводили, пообіцяли на волю цих бранців відпустити. Ні криками, ні побоями не вдалося туркам змусити християн-каменярів вранці перед роботами не молитись Богу. Йшла і йшла ця без слів, німа молитва на небо про те, щоб ворогів голови під каміння міське падали, а дружні гості у місто радість приносили. Повстала згодом фортеця, як диво дивне – міцна, грізна, як сила народу, – незламна. Та відчували турки, що молитва українців про те, щоб служила ця фортеця не силі турецькій, а славі християнській. І вирішили осліпити майстрів, щоб більше фортець не змогли вони будувати. Так і зробили нелюди. Та дарма вони тіпилися. Піцли майстри кобзарями до народу думи співати, щоб за волю вставали, віру православну у наругу не давали. Кажуть у народі: те, що руки збудували, то можуть і розбити (Дяченко Л.О.).

Висновки. Таким чином, краєзнавчий матеріал допомагає виховувати в учнів громадянське почуття, любов до рідного краю, повагу до традицій земляків, до історичних пам'яток, пам'ять до героїв.

Список використаних джерел

1. Баженів Л.В. Поділля в працях дослідників і краєзнавців XIV – XX ст.: Історіографія. Бібліографія. Матеріали. – Кам'янець-Подільський, 1993. – 480 с.
2. Державна національна програм «Освіта: Україна XXI століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Грубляк Клавдія, Мельник Микола. Пісня над Смотричем. – Кам'янець-Подільський, 1994. – 98 с.
4. Дяченко Л.О., Юркова Г.І. Легенди 7 фортець. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2008. – 128 с.
5. Крупцова В. Система краєзнавчої роботи на уроках мови // Дивослово. – 1999. – №10. – С. 30-36.

The article deals with the national up-brining creation for the junior pupils with country-studies aids during the learning of the topics "Phonetics", "Parts of Speech", "The Text".

Key words: creation, Podilian country-study, the junior pupils, parts of speech, the text, the pupils, national up-brining.

УДК 821.161.2-93.09 Д438

Дзюбишина-Мельник Н.

ОЛЕНА ПЧІЛКА В ДИСКУРСІ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ

У статті розглянуто літературну діяльність Олени Пчілки у дискурсі дитячої субкультури. Визначено тип цієї культури та тип адресата відповідно до часу діяльності письменниці. Конкретизовано поняття "дитяча література" та принцип її структурної організації. Схарактеризовано внесок Олени Пчілки у формування і розвиток української дитячої субкультури.

Можна з певністю сказати: виокремлення дитячої субкультури (а вперше це зробила американський етнограф Маргарет Мід у середині XIX ст. – XX ст.) стало архіважливим здобутком не лише для культурології, але й інших наук, що мають своїм об'єктом духовне (а отже – апрагматичне) життя дитини. Визнання факту існування субкультури означає визнання існування особливої картини світу з притаманною йому специфікою світобачення та світовідчуття, що зумовлює й модель поведінки носіїв цієї культури. Це, власне, змінило й оцінку дитини вже не як "недорослого" [6, 38], а як "іншого" – самодостатньо цінного [7, 10-11]. Олена Пчілка, можливо, як ніхто інший, була різнобічно причетна до розвитку української дитячої професійної/елітарної урбанізованої культури, до підняття її на новий щабель. Таку роль вона змогла відіграти саме в умовах домінування конфігуративного типу культури [9, 322], коли для людини (дитини), хоча й стає значущим авторитет однолітків, а проте старші ще можуть істотно корегувати поведінку дитини, прищеплюючи їй традиційні культурні цінності.

Тим вагомішою видається скерованість Олени Пчілки на формування цілісної особистості періоду дитинства (від народження до 11-12 років), закоріненої і в народну, і в професійну (елітарну) культуру. Ми спробуємо оцінити здобутки Олени Пчілки на основній, з нашої точки зору, ниві її діяльності – дитячій літературі, що стала важливим компонентом української дитячої субкультури.

Вже з'явилася низка робіт, об'єктом дослідження яких стала, зокрема, й дитяча література, пов'язана з ім'ям Олени Пчілки (Л. Дрофань, Л. Мірошниченко,

Н. Антипчук, О. Мікула, А. Чернишов). Проте стан вивченості внеску Олени Пчілки в цю царину ще далекий до завершення, особливо у плані узагальнено-теоретичного осмислення. В даній розвідці ми не спинятимемося на здобутках і прорахунках названих дослідників. Зазначимо лише, що так чи інак у їхнє поле зору потрапили і оригінальні твори (проза, поезія, драматургія) письменниці, і її переклади, і науково-пізнавальні тексти, і дитячий фольклор, причому безвідносно до того, чи були ці різножанрові речі опубліковано свого часу і чи змогли вони відіграти належну роль у розвитку української, а тим паче світової дитячої літератури в подальшому. Ми пропонуємо свою версію узагальненої оцінки названої сфери діяльності Олени Пчілки також без урахування цього чинника. Інакше кажучи, йдеться про потенційну значущість спадщини Олени Пчілки, якій не судилося реалізуватися вповні через відомі політичні умови існування всього українського аж до сьогодні.

Через суперечливість і неоднозначність розуміння поняття “дитяча література” (про це див. у дисертаційному дослідженні О. Папуші [12]) нам доведеться коротко спинитися на висвітленні власної позиції в цьому плані. Під дитячою літературою ми розуміємо весь корпус літератури, прийнятний для світобачення, світовідчуття дитини (до 11-12 років), причому маємо на увазі усереднену дитину, а не вибрані елітарні особистості, розвиток яких, у тому числі щодо літературних смаків, випереджає однолітків. До речі, саме такою особистістю була сама Ольга Драгоманова, тому не дивно, що ставши Оленою Пчілкою, вона почала орати ниву дитячої літератури з перекладів улюблених з дитинства цілком дорослих творів О. Пушкіна, М. Лермонтова та В. Сирикомлі (“Українським дітям”, 1882). Знаємо, що І. Франко був подивований адресацією збірки цих перекладів дітям. Ми не схильні вбачати специфіку дитячої літератури ані в такій адресації, власне, акцентуванні на її апелятивній функції, як наприклад, М. Славова, С. Іванюк, а тим паче не у домінуванні її виховної, дидактичної функції (аргументацію застарілості та неспроможності цього підходу* подано в уже згадуваній роботі О. Папуші). Ми не схильні шукати в цій літературі якихось специфічних рис, на кшталт фантазійності /чарівності/ казковості (пор.: “Без чарівного немає справжньої дитячої літератури” – [5, 333]) чи ігрових ознак [13, 21]. На нашу думку, дитячою можна вважати ту літературу, яку дитина здатна привласнювати безвідносно до змісту чи форми повідомлення про щось. Ми проголошуємо право пересічної (у доброму розумінні цього слова) дитини визначати самій “дитячість” літератури. Пор.: Читання є не тільки процес маніфестації твору, але також і процес його оцінки [15, 103]. У цьому плані здається слушним критерій цікавості [11, 17]. Він має свої особливості для дитини різного віку. Звичайно, роль дорослого у формуванні цікавості – незаперечна, тим паче, що він свідомий потреб дитини. Зацікавленість дитини текстом означає визнання його “своїм”. Можна припустити, що таким його робить спосіб інтерпретації обраного письменником об’єкта зображення, власне, перетворення його у подію для адресата, а самого адресата – на свідка події. Саме через “призму комунікативного акту вербалізації” [16, 3], що відбувається у процесі текстотворчого опанування події, й варто розглядати дитячу літературу, спираючись на теорію наратології.

Ми поділяємо традиційний погляд на дитячу літературу як таку що охоплює всі тексти, які для даного покоління визнано (дорослими) колом дитячого читання/слухання, як-от: дитячий фольклор, дитячу оригінальну та перекладну художню літературу, оригінальну та перекладну художню літературу, адаптовану для дітей, навчально-пізнавальні тексти. Зважаючи на те, що далеко не завжди твори, рекомендовані для дитячого читання, цікаві дітям, можна рекомендувати польовий підхід до структури поняття “дитяча література”, центр якої творить література, що її обирають самі діти, а периферію – хоч і не цікаві дітям, але

рекомендовані як потрібні. Варто зазначити, що в діяхронії межа центру і периферії достатньо рухома, оскільки критерій “цікавості” досить мінлива категорія. Разом з тим, у межах поняття “дитяча література” ми вважаємо доцільно розглядати окремо фольклор та авторську літературу як явища мистецького штибу. В цьому контексті залишається актуальною думка Б. Грінченка про артистичність як конститутивну ознаку художньої дитячої літератури, що єднає її з дорослою художньою літературою. І тому: “мусять бути книжки для самих дорослих і для дорослих і дітей” [3, 8], оскільки мистецькі твори однаково цікаві і дітям і дорослим.

Творча уява Олени Пчілки торкнулася так чи інак всіх різновидів дитячої літератури. І в кожній з цих ділянок вона залишила свій вагомий слід. Настільки вагомий, що варто вважати її першим класиком української дитячої літератури (цю думку цілком аргументовано висловила О. Мікула [10, 13]).

Почнемо з підвалин дитячої субкультури – з фольклору. Як пише С. Лойтер, це мова дитячої субкультури і є важливим засобом формування, збереження й трансформації картини світу [8, 38]. Тому прикро натрапляти на невинувато зневажливе ставлення до фольклору сучасних дослідників дитячої літератури. Пор.: “ужитково-розважальні тексти (фольклорні, а також всілякі абетки, розмалюйки, читанки і под.)” [12, 11]. У часи Олени Пчілки фольклор був частиною життя і побуту сільської дитини, а частково і невеликих містечок, що цілком типово для народної культури, особливо для недержавної нації. З 1890 р. у Львові починає друкуватися “Дзвінок” (часопис для дітей та молоді, як було зазначено на титульній сторінці). Вже з першого номера на його сторінки потрапляють фольклорні зразки, у т. ч. подані Оленою Пчілкою. Згодом, коли почав видаватися часопис “Молода Україна” (з 1908 р.) на Сході, Олена Пчілка і до нього залучає різножанрові фольклорні тексти. Їх вона вміщує і в свої друковані нечисленні книжки, адресовані дітям. Наприклад, “Зелений гай” (Гадяч, 1918 р.). Важко переоцінити цей факт у контексті української культури загалом і дитячої субкультури зокрема. “Артефактний канон дитячої літератури – книга й періодика”, як їх називає О. Папуша [12, 183], мав підняти статус фольклору у свідомості і сільської дитини – його носія, і дитини міста, у тому числі в очах дітей та їхніх батьків з достатньо високим соціальним та матеріальним рівнем. Звісно, найзначущішою ця подія була для підросійської України.

Олена Пчілка ввела в коло дитячого читання/слухання все жанрове розмаїття фольклорних творів. Спинимось на значущості бодай деяких з них. Коліскові, примовлянки до дітей, утішки: крім позитивного впливу і мелодики, і ритму слова як способу утіхи дитини (а це апеляція до духовного, тобто прагматичного генетично закодованого первня в людиноподібній істоті, що потребує свого розвитку, культивуваці), друковане фольклорне слово сприяло поширенню культури спілкування дорослого з дитиною і разом запобігало тим негативним наслідком, а власне, гальмуванню духовного розвитку дитини, про який майже через століття писала М. Мід, виявивши чи не єдине людське плем'я манус, що не мало дитячого фольклору [9, 213]. Коліскові, примовлянки, утішки раніше за казку готують дитину до сприймання умовності художньої оповіді з її образною системою, частою алогічністю оповіді, знаковістю лексики – всім тим, що прищеплює смак до мовної фактури як такої та інтегрує дитину в культуру. Пасивне неусвідомлене запам'ятовування текстів випереджає розуміння їх, але формує міцну базу для подальшого успішного мовного й інтелектуального розвитку. Казка: відлік впливу казки, зазвичай, починають з 4-х років життя. Вагомі дослідження О. Тараненко засвідчили значущість казки у перетворенні міфологічного типу мислення (онтологічно першого) у художнє [14]. Особливо наголошено на ролі кумуляції у цьому процесі, зокрема казок на кшталт “Горобець та билина”. А проте в

українському дитячому фольклорі є чимало казкоподібних віршованих оповідань з елементами кумуляції, як-от “Хазяйство”, а також близьких до них безконечних казок. Залучення їх до дитячого репертуару, безсумнівно, сприяло прискоренню трансформації міфологічного мислення у художньо-образне. Небилиці, нісенітниця – ці своєрідні логічні вправи особливо відповідають дитячій ментальності з її так званою “меректливою свідомістю”, що балансує між реальністю та ірреальністю. У цьому жанрі виразно домінує ігровий момент з апеляцією до раціонального мислення, своєрідна перевірка й тренування його чину. Скоромовки: часто позбавлені змісту, вони зосереджують увагу на формальній стороні слова, вчать дитину відчувати фактуру мови. Загадки: крім розвитку кмітливості, особливо сприяють розвитку образного мислення, опануванню художньої умовності, привчають до гри з паронімами, багатозначністю та омонімією слова, а значить, зміцнюють системні зв'язки лексичного запасу дитини. Дитячі примовлянки (до природи) особливо важливий жанр у дитячій субкультурі. Вони привчають до мовної реакції на різні явища природи, естетизують сприйняття дійсності, спонукають вслухатися у звуки природи, зіставляти ці звуки зі звуками людської мови.

Друковані фольклорні твори зміцнювали народно-культурне підґрунтя дитячої субкультури, забезпечуючи вертикальний тип всієї української культури. Недарма вплив фольклору простежуємо (в образах, сюжетах, художньо-виражальних засобах) у літературній творчості і Олени Пчілки й інших українських дитячих письменників аж до сьогодення (згадаймо хоча б Т.Коломієць, М.Вінграновського, Л.Костенко, Д.Чередниченка, А.Камінчука, Г.Кирпу). Хоча за сталінських часів фольклорний первень істотно був підупав.

Художня дитяча література. Як згадувалося, вона представлена і оригінальними авторськими творами і перекладами з чужих мов. Олена Пчілка забезпечила жанрове розмаїття дитячої літератури. Це – поезія, проза, драматургія. Останній з названих жанрів репрезентують 12 авторських творів, з яких видруковано лише два (1914 р. та ще 1919 р.). А. Чернишов потрактовує це як критичне ставлення самої Олени Пчілки [17, 21]. Мабуть, у 20-і рр. перешкодою був вже відвертий національно-патріотичний зміст цих невеличких творів для дитячого театру. Л. Дрофань високо поцінувала їх у своїй монографії [4, 102].

Друкування східноукраїнських творів у західноукраїнських виданнях (у тому числі фольклорних із східних теренів) сприяло формуванню цілісного уявлення про українську літературу, а отже, й культуру.

Олена Пчілка одна з перших, хто почав писати для найменших (традиційно цю вікову категорію обслуговував фольклор). Наприклад: “Доки мені, неборачку”, “Зайчик-джигунчик” тощо.

Розробила і утвердила ряд тем, особливо значущих для формування дитини – носія української дитячої субкультури, зокрема:

- 1) тема гідності прочитується в оригінальному оповіданні “Збентежена вечеря” і в переказі про епізод з життя Моцарта (“Малий музика Моцарт”);
- 2) тема ваги освіченості, її порушено у таких творах, як “Змислений котик”, “Вертаються школярки”;
- 3) тема збереження ідентичності за будь-яких умов (адже школа і місто, куди дітей відвозили вчитися, були російськомовні): “Вертаються школярки”;
- 4) тема стосунків у родині: письменниця запропонувала таку модель сім'ї, яка актуальна й досі: довірливі стосунки між батьками й дітьми породжують у дітей бажання ділитися усім з батьками, думати про те, щоб зробити їм щось приємне, зігрівають стосунки любов'ю, шанобливе ставлення передає звертання на Ви, водночас батьки виявляють повагу до дитячого світу: “Вишеньки-сережки”, “Котик-Мурчик”, “Пісенька”; стосунки між дітьми також ґрунтуються на любові й толерантності, як-от “Сестричка й братик”;

- 5) тема любові до рідної землі, органічного зв'язку з нею, повага до природи: "Поворіт";
- 6) порушила морально-етичні теми християнського скерування. Цю тему найбільше висвітлено в байках, частково оповідках: "Снігир та щиглик", "Чайка";
- 7) тему природи потрактовано цілком у сучасному дусі – як органічне для дитини (людини) середовище, що є джерелом радості: "Діткам", "Метелик", "Зайчатко і хлоп'ятко";
- 8) тема дитячих розваг, ігор цілком нова на той час: "Снігова баба", "З гринджолятами" тощо.

Олена Пчілка розробила і утвердила ряд образів, що стали традиційними для художньої дитячої літератури, зокрема котик, зайчик: "Мудра кичка", "Співаки", "Зайчик-джигунчик", "Покута". Ще важливіше те, що поряд із образами селянських дітей почали фігурувати образи дітей з родин вищого соціального статусу, чий побут мав уже урбаністичні ознаки: "Школярник на виїзді", "Сніговий дід". Причому олюдені звірі – персонажі творів також урбанізуються (за рахунок назв – предметів побуту, розваг, одягу), як-от: капелюшок, лижви, шаховка, термінів: смичок, бас, тенор, сопрано, живчик (пульс), температура, фортепіано. З'являється інтелектуальна, абстрактна лексика та словосполучення, назви, пов'язані з процесом навчання: книжки, зшитки, граматика, арифметика, мрія, майстер (гри на інструменті), вінець слави, співецький герць.

Особливо значуща для формування дитячої субкультури перекладацька діяльність письменниці. Власне, переклади, переспіви, перекази вводили дитину до контексту світової культури. Тим самим утверджувався погляд на українську і культуру і мову як на рівноцінну з іншими, а саму дитину такі твори європеїзували. Для Східної України винятково цінними були переклади з російської мови: вони ставили російську культуру і мову в один ряд з іншими, що сприяло формуванню самоідентичності дитини – носія української культури – через типову для будь-якої культури опозицію своє, наше/чуже, їхнє. У радянські часи таку опозицію було зруйновано. І досі для пересічного українця типово протиставлення українське, російське, наше/ чуже, їхнє, що є незаперечним свідченням комплексу меншовартості. Пор. сучасне шкільне: російська і зарубіжна література, російська та іноземні мови. До речі, словники чужомовних слів і досі не містять запозичень з російської.

Вагомим виявилось слово Олени Пчілки і в плані навчально-пізнавальної літератури. Воно реалізувалося переважно через часопис "Молода Україна". Якщо у "Дзвінку" склалася традиція подачі інформації природничого та культурно-історичного змісту в науково-популярній формі, що передбачало адресата середнього та старшого шкільного віку, то Олена Пчілка у своєму часописі подала зразки пізнавальних текстів у науково-художньому ключі, посиливши зацікавлювальний момент і знизивши тим самим віковий ценз адресата.

Отже, всією своєю діяльністю, скерованою до дітей, Олена Пчілка сприяла формуванню української дитячої субкультури нового типу. Це була культура: а) спільна для дітей Зх. та Сх. України, що зміцнювало етнічну цілісність українців загалом; б) для дітей міста і села; в) для дітей з родин різного соціального статусу.

Олена Пчілка сверджувала повноцінність саме україномовної літератури – фольклорної, авторської (як оригінальної, так і перекладної); сприяла нацеленню культури спілкування з дитиною українським словом серед освічених верств, у тому числі міста. Вона стала провісницею і заклала підвалини нового сприймання дитини як самодостатньої цінності, а не "недорослого", дитини як "іншого" зі своїм культурним (а значить духовним) світом, зі своїми ціннісними орієнтирами. Це явище стало достатньо помітним лише з др. полов. ХХ ст.

Таким чином, про Олену Пчілку можна говорити як про далекоглядну, вдумливу і мудру провідницю у царині дитячої субкультури кін. ХІХ – поч. ХХ ст., чия творчість, погляди та ідеали не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Список використаних джерел

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. – Екатеринбург, 1999.
2. Вавилова І.В. Дитяча література як засіб формування особистості дитини (др. полов. XIX – поч. XX ст.). – Харків, 2008.
3. Грінченко Б. Періодичні видання для дітей // Учитель. – Львів, 1892.
4. Дрофань Л. Берегиня. – К., 2004.
5. Кривицький І. Виступ – участь у дискусії. Дискусії // Ми і наші діти. Дитяча література, мистецтво, виховання. – Торонто – Нью-Йорк, 1965.
6. Кульчицький О. Переживання казки і літературного твору в психологічному розвитку дитини й молоді // Ми і наші діти. Дитяча література, мистецтво, виховання. – Торонто – Нью-Йорк, 1965.
7. Липовецкий М. Причастный тайнам плакал ребенок... Образ детства в прозе “новой волны” // Детская литература. – 1991. – № 7.
8. Лойтер С.М. Специфика детского фольклора // Проблемы детской литературы и фольклора. – Петрозаводск, 2001.
9. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
10. Мікула О.І. Творчість Олени Пчілки і фольклор. / Дис. канд. філол. наук. – Львів, 2007.
11. Нуйкин А. Еще раз о том, что детская литература – это литература // Детская литература. – 1971. – № 8.
12. Папуша О.М. Наратив дитячої літератури. / Дис. канд. філол. наук. – Тернопіль, 2004.
13. Славова М. Понелюшка літератури. Теоретичні аспекти літератури для дітей. – К., 2002.
14. Тараненко О.В. Роль казки в становленні сприйняття художнього тексту. – Донецьк, 1999.
15. Тодоров Цв. Поэтика // Структурализм: “за” и “против” Сб. ст. – М., 1975.
16. Тюна В. Очерк современной нарратологии // Критика и семиотика. – Новосибирск. – 2002. – Вып. 5.
17. Чернишов А. Для рідного театру // Прапор. – 1969, № 1.

The article explores Olena Pchilka's activity in the literature field in the discourse of children subculture. The author determines the type of such culture and its addressee having regard to the times of the writer's activity. In the article, the term “children literature” and principles of its structural organization are made more concrete. The article also determines Olena Pchilka's contribution into formation and development of Ukrainian children subculture.

УДК 372.461 – 057.874:37 = 161.2

Карпалюк В.С., Аврамчук В.М.

НАВЧАЛЬНІ ВПРАВИ НА ВИКОРИСТАННЯ СИНОНІМІВ У МОВЛЕННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті подаються навчальні вправи і завдання на збагачення мовлення учнів початкових класів синонімами як одного із засобів формування мовно-мовленнєвої культури, інтелектуального розвитку та образного мислення молодших школярів.

Ключові слова: синоніми, виражальні засоби, мовлення, мовленнєва діяльність, словниковий запас, значення слова, образ.

Потреби сьогодення вимагають посилити практичне й виховне спрямування мовної освіти, формування в процесі вивчення всіх предметів мовно-мовленнєвої

культури особистості, від чого значною мірою залежить інтелектуальний розвиток майбутнього громадянина країни, оскільки мовлення – основа і результат розумової діяльності, найважливіший засіб комунікації, вираження української ментальності.

Готовність людини використовувати мову в своїй діяльності називають мовленнєвою здібністю, складовою якої є вибір мовних форм на основі адекватності ситуації спілкування, зорієнтованості на слухача, його можливості у сприйнятті словесної інформації, рівень насиченості словника виражальними мовними засобами [2, с.11].

Одним із джерел збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення школярів є вивчення синонімів, які надають мові точності, ясності, барвистості, забезпечують чіткість висловлення думки, урізноманітнення виражальних засобів мовлення.

На важливість системного збагачення мовлення учнів синонімами звертали увагу методисти М.С.Вашуленко, А.М.Гольдберг, Н.І. Кузнецова, Н.К.Нікітіна, Л.М.Марченко, Ю.В.Новікова В.Я.Мельничайко, М.І.Оморокова, Г.І.Сніткіна та інші. Зазначається, зокрема, що синоніми є одним із найважливіших явищ у лексичній системі мови, відіграють важливу продуктивну роль у мовленні як засіб точного й образного висловлення думки, стилістичної диференціації текстів

Однак ця проблема, незважаючи на останні дослідження вчених-методистів, залишається актуальною й сьогодні. На жаль, доводиться спостерігати обмеженість активного синонімічного словника учнів, невміння добирати та правильно вживати слова, які є найбільш адекватними певній мовленнєвій ситуації чи висловлюванню, що є однією з причин численних та різноманітних мовленнєвих недоліків, які учні допускають в усному мовленні та самостійних письмових роботах. Ліквідувати ці недоліки, піднявши таким чином рівень мовленнєвої культури дітей, можливо, якщо вивчення синонімів буде системним, робота проводитиметься не тільки на уроках мови, але й на уроках читання при аналізі художніх текстів, де вчитель має широкі можливості для розкриття естетичної сутності образного слова.

Таким чином, вибір теми пропонованої статті зумовили недостатній рівень синонімічного словника молодших школярів, труднощі в розмежуванні функціонально-стилістичних особливостей синонімів і застосування їх в усному та писемному мовленні. Мета статті – запропонувати систему вправ, які забезпечать збагачення синонімічного словника учнів, сприятимуть використанню синонімів у мовленнєвій діяльності.

У сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широке коло питань, пов'язаних з вивченням лексики української мови як системного явища. Відомі і значні труднощі, з якими стикаються учні середніх класів, оволодіваючи лексичними поняттями. Тому засвоїти лексичну систему рідної мови учням середніх класів може істотно полегшити проведення пропедевтичної роботи протягом перших чотирьох років навчання в початковій ланці.

Сучасна методична наука пропонує процес навчання школярів рідної мови скеровувати на розвиток у них мовленнєвих умінь і навичок та формування комунікативної компетенції шляхом активного залучення до навчально-мовленнєвої діяльності, вирішення комунікативних завдань. Проте у практиці роботи багатьох вчителів усе ще традиційним залишається системно-описовий підхід до вивчення мовних явищ, який не забезпечує належного мовленнєвого розвитку учнів. Загалом це пояснюється тим, що комунікативна спрямованість навчального процесу ще не знайшла свого місця у практиці навчання. Критично оцінюючи традиційну систему навчання рідної мови, М.С. Вашуленко одним з недоліків називає відсутність функціональної спрямованості знань з рідної мови [2, 14].

Функціонально-комунікативний підхід до вивчення лексичного матеріалу є актуальною проблемою лінгводидактики. На сучасному етапі розвитку методичної

науки з огляду на мету шкільної мовної освіти більше уваги приділяється питанню комунікативної спрямованості навчання рідної мови, а функціональний підхід (за окремими винятками) ще не знайшов належного висвітлення. Проте вивчення та зіставлення особливостей функціонального і комунікативного підходів засвідчило їх взаємозв'язок і взаємозалежність, а отже, дозволило стверджувати, що інтегрування цих двох підходів дає якісно новий напрям, який забезпечує практичну спрямованість навчання лексики, свідоме оволодіння мовою як засобом спілкування, а також слугує надійною основою для формування й удосконалення мовленнєвих умінь учнів. Упровадження функціонально-комунікативного підходу передбачає розкриття функціонального призначення і комунікативних можливостей значення слова, формування вмінь свідомо вибирати слово відповідно до комунікативної ситуації, що безпосередньо впливає на рівень мовленнєвої компетенції молодших школярів.

Знання лексичного значення слова, вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створюваного тексту.

Джерела поповнення словника молодших школярів різноманітні. До них належать спостереження за навколишньою дійсністю, зокрема за природними явищами, за життям і працею дорослих, екскурсії, радіо і телепередачі, різноманітний ілюстративний матеріал, дитячі книжки, журнали, газети. Особливо помітне значення для збагачення словникового запасу молодших школярів мають підручники з різних предметів початкового шкільного циклу та довідкова література. Саме тексти шкільних підручників (і не тільки на уроках мови й читання) дають багатий лексичний матеріал для проведення словникової роботи на кожному уроці в початкових класах. Опора на лексику навчальних книжок сприяє реалізації одного з найважливіших принципів навчання – забезпечення в ньому міжпредметних зв'язків.

Молодші школярі, опрацьовуючи навчальний матеріал з різних розділів програм, зокрема аналізуючи різноманітні тексти, речення, вивчаючи графіко-орфографічний матеріал, врешті, читаючи зв'язні тексти на різних уроках, мають можливість спостерігати, що слова позначають ті чи інші предмети та явища дійсності або зв'язки між ними, що вони мають певні значення. У реченні, особливо в зв'язному висловлюванні, слова можуть бути близькими і протилежними за значенням, вживатися в прямому і переносному значеннях, бути засобом увиразнення думки (мовлення) тощо.

Працюючи з текстом О.Олеся «В небі жайворонки в'ються» (4-й клас, с.78), вчитель неодмінно має звернути увагу дітей на нанизування синонімів, які передають грайливий настрій жайворонків, створюють образ гарного весняного дня.

*В небі жайворонки в'ються,
заливаються, сміються,
грають, дзвонять цілий день,
і щебечуть, і співають, і з весною світ вітають
дзвоном радісних пісень.
Ось вони на землю впали,
щось шепнули їй, сказали
і розтанули у млі...*

Явище синонімії ґрунтується на тому, що слова, які належать до однієї й тієї частини мови, характеризуються повним або частковим збігом своїх лексичних значень. Суттєва ознака синонімів – здатність означати одне й те саме, мати близьке значення. Наприклад, пропонуємо учням текст-загадку:

Скільки ж?

Порахуйте, скільки нас

Прибуло здалека:

Боцюн, бусол, черногуз

Та бузько й лелека (Г. П. Джемула)

Учні розуміють, що йдеться про одного птаха, але його по-різному називають в різних місцевостях нашої країни. Учитель пояснює, що у слові фіксуються наслідки пізнавальної діяльності людства. Відкриваючи нове явище і виявляючи в ньому певні ознаки, що зближують дане з іншим явищем, людина знаходила нове значення слова, а визначаючи в певному явищі нові властивості, вона створювала синоніми, що позначало те ж явище, але з урахуванням нових елементів значення. Тому одне й те ж явище дійсності одержувало кілька синонімічних назв [1, с.64].

Розпізнати відтінки слів-синонімів допоможе дітям вірш Лесі Лужицької «Синоніми»:

Є слова такі чудові

В нашій рідній, любій мові:

Заметіль, метелиця –

Сніг мете і стелиться.

Сипле снігом сніговиця.

Зима – справжня чарівниця:

Заворожить, стрепенеться,

Срібним сміхом засміється

А як вітром сніг кружляє –

Хуртовина завиває;

Реве, стогне завірюха,

Мерзнуть руки, ніс і вуха.

Аналізуючи текст В.Сухомлинського «Усмішка» (4-й клас), пропонуємо розташувати синоніми за ступенем інтенсивності ознаки:

Цієї тихої ранкової хвилини з хати вийшла маленька дівчинка. Вона **почимчикувала** зеленими луками. Побачила метелика й усміхнулась, їй стало так радісно, що захотілося, аби цілий світ бачив її усмішку.

Усміхалася дівчинка й тупала за метеликом. Він летів повагом, не поспішаючи.

*Дівчинка йшла собі луками далі. Її серце затремтіло, коли вона побачила – **мазустріч хтось іде**. Придивляється – аж то бабуся, з цілком старенька диває.*

*Дівчинка насторожилась і запитливо глянула в її очі. Бабуся усміхнулась. І **якою доброю та щирою була усмішка**, що цілий світ навколо дівчинки знову **ожив, заграв, заспівав, переливаючись різними барвами**.*

Можна запропонувати учням дібрати синоніми до слова *усміхатися* і розташувати їх за ступенем інтенсивності (*усміхатися, сміятися, реготати, хихотіти*). Звернути увагу дітей, що ці слова не можуть взаємозамінюватися, **вони** мають додаткові відтінки (учні самі мають пояснити ці відтінки).

Саме невмінням дітей розрізнити стилістичні синоніми пояснюються численні **помилки**, які допускаються учнями в слововживанні. Тому, формуючи поняття **синонімів**, варто методом зіставлення вести постійну роботу над формуванням в **учнів** уміння відрізнити синоніми від подібних до них мовних явищ. З цієї метою **цільним** видається завдання: Запиши речення, вибравши з дужок найточніший **синонім**.

Завдання 1. Поясни свій вибір.

1. Небо (*затяглося, затулилося, закрилося*) **хмарами**. 2. Верби (*сумують, **журяться**, нудьгують*) **над водою**. 3. Лосі (*врівноважено, спокійно, стримано*) **вислилися на галявині**. 4. Настало (*розжарене, розплавлене, спекотне*) **літо**.

Завдання 2. Доберіть з дужок необхідні за змістом дієслова-синоніми. Які ще синоніми можна використати в поданих реченнях?

1. Ластівка ... над гніздом. Над квітами ... метелики. Земля ... навколо Сонця (крутитися, витися, обертатися). 2. Сестра ... свою нову сукню. Прикордонники ... наші кордони. Собака ... дім (охороняти, берегти, стерегти). 3. Туристи люблять ... лісами, горами, полями. Нічого без діла ... з кутка в куток (снівигати, мандрувати).

Подібні завдання формують в учнів уміння відчувати відтінкові відмінності в значенні синонімів та, спираючись на цю особливість близьких за значенням слів, точно вживати їх у мовленні. На жаль, у шкільних підручниках з мови недостатня кількість вправ, які пропонують виявити різницю у вживанні і значенні синонімів, визначити, які з синонімів і чому більш точно виражають те чи інше явище.

Для виявлення семантичних і емоційно-стилістичних відмінностей між синонімами варто брати не синонімічні ряди, а тексти, що містять синоніми, оскільки поза контекстом ці відмінності важко вловлюються.

Для усунення не виправданого повтору слів пропонуємо учням 4-го класу відредагувати текст:

Прийшла холодна сніжна зима. Для пташок настала голодна пора. Діти вирішили допомогти пташкам. Діти змайстрували годівниці для пташок. Діти розвісили годівниці на деревах у шкільному садку. Кожного дня діти приносили до годівниці насіння, крупи, крихти хліба.

Пташки швидко дізналися про нову їдальню. Пташки щодня прилітали до шкільного саду і голосно щебетали коло годівниці. Діти спостерігали за веселими пташками. Діти раділи, що змогли допомогти пташкам.

Під час роботи над текстом учитель проводить словникову роботу, з'ясовує, скільки синоніми зуміли дібрати діти, звертає увагу на відредагований текст, акцентуючи на його перевагах. Ознайомлення молодших школярів із синонімами як засобом увиразнення мовлення та міжфразового зв'язку дозволить значно підняти рівень оволодіння учнями вміннями продуктивно використовувати синоніми у побудові власних зв'язних висловлювань.

Виникнення синонімів насамперед безпосередньо пов'язується з процесом пізнання людиною навколишньої об'єктивної дійсності, зокрема з усе глибшим пізнанням нею ознак, властивостей кожного предмета, явища. Предмети і явища, як відомо, пізнаються не відразу повністю, всебічно й вичерпно, а поступово, протягом тривалого періоду й не завжди в усій різноманітності. Крім того, самі предмети та явища навколишньої дійсності можуть набувати нових ознак і особливостей, які згодом теж стають надбанням людського пізнання, а це вносить корективи в поняття про них, чим зумовлюється виникнення нових слів для позначення тих самих предметів, явищ. Саме тому одне загальне значення може виражатися не одним, а кількома словами.

На цій основі, власне, й виникають численні ідеографічні, або понятійні синоніми, кожен з яких хоч і визначає те саме поняття, проте обов'язково додає до нього, включає в найменування нові, пізнані людиною, додаткові ознаки й властивості. Саме потреба передати лексичними засобами нові значеннєві відтінки й зумовлює виникнення в мові синонімів.

Так, у тексті пропонуємо учням назвати слова чи словосполучення, які образно описують осінній день, дерева, рослини, інші реалії, що змальовують осінню пору, дають їм нову назву:

Кожний осінній день одягає дерева в інші шати... Учора ще зелені, сьогодні одягли золоту позолоту клени, зачервоніло намисто калини, звисли з галузок важкі оранжеві кетяги горобини, задивились у синяву небес рожево-білі зірки "волові очка". Під лісом простягає фіолетові долоні бузина, наче просить зірвати

й. Синіє дозрілий терен, цвітуть запізнілі квіти кульбаби й рожевого іван-чаю. У старому лісі з'явилися опеньки, запахло грибами й терпким вином. За кожними легеньким подихом вітру падають перші листочки грабів, беріз, осик. Дуби з погордою дивляться на них, думають: чому так скоро? Минає день-другий – і клени поволі скидають парчевий одяг, вкриває землю листя каштанів, від тонких стовбурців ліщини відриваються мохнаті кружальця, хоч вони ще зовсім зелені.

У процесі мовної комунікації часто виникає потреба не тільки назвати якийсь предмет або явище дійсності, а й висловити своє ставлення до них, дати їм емоційну оцінку, а це створює об'єктивні умови для виникнення в мові синонімічних слів з оцінним значенням.

Показовими у цьому плані є синоніми журавлики – веселики у вірші Г.Паламарчук «Чому веселиками зветься журавлі»

*Тому веселиками зветься журавлі,
що прилітають до веселої землі,
що теплий день приносять на крилі,
і залишаються у нашому селі.
Лиш навесні веселики вони,
а журавлями зветься восени,
бо жураються, у вирій летючи,
бо не заміниш рідний край нічим.*

Важливе значення для розвитку мовно-мовленнєвої культури молодших школярів є робота з контекстуальними синонімами. Вони допомагають у тексті уникнути зайвих повторів, дають емоційну оцінку предметам, подіям, явищам тощо. Для роботи з контекстуальними синонімами пропонуємо такі вправи:

1. Прочитай і спиши текст. Назви слова, які в тексті замінюють слово *Київ*.

Київ

Київ. Скільки сонця і тепла випромінює це слово! І ось я вперше у цьому чарівному місті. Наша столиця здалася мені надзвичайною. Недаремно Київ називають серцем України. Прекрасний у крилатих каштанах Хрещатик. Чудовий широкий Дніпро. Побувала я і в неповторному Софійському соборі.

2. Прочитай текст. Знайди слова, якими автор характеризує Їжачка.

Жив у лісі Їжачок-Лісовичок. Знайшов він собі хатинку у дуплі старої липи. Приніс сухого листя до своєї кімнатки, розіслав. Тепло стало і затишно лісовому господарю. Але сумно одному. Захотілося йому знайти товариша.

Пішов він до лісу. Зустрів сіру Мишку. Не хоче сіра Мишка іти в хатинку до Їжачка. І Ховрашок не хоче. Бо в них свої нірки.

Зустрів Лісовичок Цвіркуну. Сидить Цвіркун на сухій стеблинці і тремтить від холоду.

- Йди до мене жити, Цвіркуне.

Пострибав Цвіркун у дім до Їжачка – радий-радий...

Настала зима. Їжачок казку Цвіркуні розповідає, а Цвіркун пісню Їжачкові співає (За В. Сухомлинським).

Учитель звертає увагу учнів на те, що слова *Їжачок, лісовий господар, Лісовичок* близькі за значенням, вони в тексті виступають синонімами до слова *Їжачок*, вживаються для того, щоб передати зв'язок між реченнями в тексті, уникнути одноманітних повторень. А синонім *лісовий господар* характеризує Їжачка як працюючого, дбайливого лісового мешканця.

Отже, проблема розвитку мовлення як важливого компонента формування дитячої особистості не може бути вирішена без постійної уваги до словникової роботи з огляду на ту важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому навчанні рідної мови. Ефективність процесу збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами, якість мовленнєвого розвитку учнів

підвищатися, якщо методична система буде спрямована на усвідомлення значеннєвих відтінків близьких за значенням слів, осмислення функціональної ролі синонімів у мовленні, поетапне формування лексичних і мовленнєвих умінь на основі відповідної системи вправ, ефективних методів та прийомів роботи.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л.О. Вивчення морфології у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою // Укр. мова і література в школі. – 1978. – №7. – С.63-69.
2. Васьуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч. школа. – 2001. – №1. – С.11-14.
3. Каніщенко А.П. Збагачення активного словника молодших школярів // Поч. школа. – 1988. – №7. – С.21-24.
4. Коршун Т.В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови (на матеріалі шкіл з російською мовою викладання). – К., 1995. – 24с.
5. Кузнецова Н.І. Робота з синонімами в 4 класі // Укр. мова в школі. – 1981. – №12. – С.45-49.

The article demonstrates the training exercises and tasks for enriching young pupils' speech with synonyms as means of forming language and speech culture? Developing intellect and image mentality.

Key words: Synonyms, expressive devices, speech activity, vocabulary stock, word meaning, image.

УДК 378.016:811.111.

Мельник О.І.

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТЕКСТІВ З ДОПОМОГОЮ ОПОР

Проведено теоретичне дослідження використання опор для оптимізації процесу навчання читання текстів різних функціональних стилів. Було розглянуто технологію навчання читанню, організоване двома циклами (навчальне читання та зріле читання), етапи роботи з текстом та типи вправ, пов'язані з цими етапами та видами опор.

Ключові слова: Іншомовний, сюжет, опора, комунікаційні вміння, ціль, інформаційний, рецептивний, репродуктивний, дослідження, вміння.

Початок третього тисячоліття знаменується зростаючими вимогами до мовної освіти випускників вузу, здатних до професійного зростання і мобільності в умовах розвитку нових технологій. Реалізація цих вимог передбачає разом зі всією сукупністю інтелектуальних і ділових здібностей високий рівень професійної комунікативної і самоосвітньої культури. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку та впровадження ефективних технологій навчання, які будуть сприяти вдосконаленню комунікативної компетенції в умовах актуалізації самостійної освіти.

Останніми роками в методичній науці намітився напрям, в рамках якого досліджуються різні види опор, які вживаються при формуванні лексико-граматичних навичок (Є.І. Пассов, В.Б. Царькова, Ф.М. Рабинович, Т.Ю. Васильєва). Проте проблема опор, як предмет спеціальних досліджень в навчанні читанню іншомовних текстів є маловивченою. Виняток становлять одиничні роботи, що містять окремі підходи до дослідження цієї проблеми (М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохіна, М.А. Зайд).

Питання навчання читанню текстів різних функціональних стилів розглядалися в окремих дослідженнях з різних позицій (Г.В. Рогова, Ж.І. Мануельян). Поза увагою дослідників дотепер залишається оволодіння читанням текстів різних функціональних стилів з погляду навчання використання опор, як загальних для будь-якого тексту, так і специфічних для певного стилю.

Пошук шляхів вирішення цих питань склав проблему дослідження, що полягає в необхідності розробки методики використання опор для читання текстів різних функціональних стилів.

Предметом дослідження статті є методика навчання використання опор (текстових, інструментальних, тезаурусу читача) для читання англійських текстів різних функціональних стилів на I-II курсах немовних факультетів.

Виходячи з положень системно-структурного підходу, навчання читання текстів різних функціональних стилів розглядається як система, представлена єдністю її компонентів: цілей, змісту, принципів, методів, засобів і учбово-виховного процесу.

Саме у вищій школі з самого її початку формується і удосконалюється самостійна діяльність, що припускає зрештою і самоуправління. Досягнення самоуправління можливе в умовах організації навчання студентів пошуку, ідентифікації, аналізу і використання опор при читанні іншомовного тексту.

В змісті навчання традиційно розглядають мовний матеріал, що є лінгвістичним компонентом; навички та уміння, якими необхідно оволодіти в комунікативних цілях – психологічний компонент; методологічний компонент, що припускає оволодіння раціональними прийомами навчання [8, 52].

Мовний матеріал разом з мовними кліше, розмовними формулами включає тексти, які при навчанні читання грають визначальну роль.

Студенти повинні мати знання про опори, їх типи, прийоми їх ідентифікації, про функціональні стилі тексту, лінгвістичні особливості текстів різних функціональних стилів. Слід зазначити, що такі текстові опори, як метафори, цитати та інші, що є елементами вертикального контексту повинні бути включені в зміст навчання.

Другим компонентом змісту навчання є навички оперування опорами, їх використання, загальні уміння читання.

Третім компонентом змісту навчання виступає відношення до діяльності, що полягає у формуванні мотивів самостійного освоєння опор з метою ефективного читання, більш глибокого розуміння прочитаного.

Організація оволодіння студентами розглянутим вище змістом навчання заснована на реалізації принципів посильності і доступності. Але найістотнішим є принцип орієнтації студента на самокерування своєю діяльністю в навчанні. Дане базове положення визначає пріоритет самостійної діяльності студента, як зміст і кінцеву мету будь-якого навчання.

Особливе місце принципу індивідуалізації обумовлено тим фактом, що читання – це внутрішній прихований процес, зумовлений рядом індивідуальних особливостей читця, продуктом якого є висновок. Сприйняття і осмислення одного і того ж тексту може бути різним. Навчання пошуку, ідентифікації, аналізу і використання опор, представлених в тексті може бути диференційовано залежно від індивідуальних характеристик студента, його рівня підготовки. При цьому операція текстовими опорами залежить від тезаурусу читця.

Реалізації принципу наочності сприяють опори, представлені в тексті (ілюстрації, заголовки, незвичайний формат тексту, виділення шрифтом і т.д.), а також характер вправ, направлений на пошук і вживання опор. Весь цей комплекс створює умови для сприйняття, моделювання ситуацій, більш глибокого розуміння і осмислення іншомовного тексту.

Формування умінь читання, що представляє творчу діяльність, залежить від індивідуальних властивостей особи, її тезауруса, жанрових особливостей тексту, рівня знань студентів, їх загального розвитку, вікових особливостей, умов навчання, індивідуальних особливостей вчителя, рівня його професійної підготовки і т.п. Творчість – категорія, яку неможливо передати у всьому різноманітті її аспектів, і тому представляється спірною теза про навчання будь-якого студента рішенню всіх можливих типів творчих завдань, направлених на читання будь-якого тексту. Очевидно, повинна йти мова про навчання певної стратегії читання в конкретних методичних умовах. Головне – навчити студентів сприймати текст як свого роду матерію, що містить певну кількість підказок-опор, які необхідно використовувати для раціоналізації діяльності читання. Повнота, глибина і точність розуміння будуть залежати від ступеня оволодіння студентом прийомами знаходження опор і їх використання. Іншими словами, необхідно сформувати якийсь стереотип роботи з текстом, що включає цілісне бачення тексту, аналіз особливостей текстів різних стилів, співвідношення наявних знань з конкретним текстом. Таким чином, проблема полягає в тому, щоб сформувати у студентів готовність і здатність виконувати творчі завдання.

Пропонується два цикли роботи з текстом: навчальний і цикл зрілого читання. Навчальний цикл припускає послідовне виконання чотирьох типів вправ, що реалізують вищезазвані методи: інформаційно-рецептивні, репродуктивні, евристичні і дослідницькі.

В процесі навчального циклу проводиться цілеспрямована робота по навчанню студентів використання опор, представлених в тексті. При цьому керівництво діяльністю читання з боку викладача присутнє при виконанні всіх типів вправ. Таким чином, мета навчального циклу полягає у формуванні умінь оперувати текстовими та інструментальними опорами для читання текстів різних функціональних стилів (I курс).

Цикл зрілого читання включає самостійне зріле читання текстів студентами. На цьому етапі повинні бути сформовані уміння використання опор завдяки попередньому навчальному циклу. Управління з боку викладача змінюється самоуправлінням студента, який автономно використовує різноманітні опори для розуміння прочитаного (II курс).

Розглянемо перший тип вправ – інформаційно-рецептивний проблемного характеру стосовно різних стилів тексту. Цей тип вправ присутній на етапі ознайомлення і осмислення. Метою даного етапу є формування бази теоретичних знань про функціональні типи тексту, особливості текстів різних стилів, типи опор.

Відним етапом інформаційно-рецептивних вправ служить бесіда зі студентами про певний стиль, його особливості, види читання, а також про опори, які студенти знають і використовують при читанні цього стилю. Бесіда має мету діагностувати знання студентів.

Завданнями, які стимулюють бесіду, можуть служити питання, тести, заповнення таблиць і ін.

З урахуванням одержаних результатів проводиться міні-лекція, яка носить проблемний характер, що полягає в розгляді видів читання, функціональних стилів, опор і їх ролі в розумінні.

Далі студентам пропонується інструкція для більш ефективного читання, незалежно від стилю тексту. В ній дана загальна стратегія для читання будь-якого тексту.

На передтекстовому етапі також пропонується пам'ятки для читання певного стилю тексту.

Пам'ятка є шляхом до досягнення мети читання – розуміння тексту. Це – завдання, дії і способи (опори) в узагальненому вигляді. Студент має нагоду побачити стратегію читання і підказки у вигляді опор, які ведуть до реалізації мети.

Даний вид роботи проводиться аудиторно. При виконанні вправ студенти можуть працювати всією групою, а також в малих групах і попарно.

Другий тип вправ – репродуктивний. Метою репродуктивних вправ є вживання засвоєних знань і способів діяльності за зразком.

У запропонованій технології навчання застосовуються репродуктивна бесіда, репродуктивні задачі знаходження різних опор в текстових фрагментах, репродукція засвоєного досвіду дій по виявленню і використанню опор.

Прикладом таких вправ можуть служити передтекстові питання, що містять установку на використання студентами опор. Опорами можуть служити ілюстрації, заголовки, виділені різним шрифтом, підзаголовки, розділення тексту на смислові частини і їх назви, автор, дати, назви історичних подій.

Наступні види завдань пропонують на цьому етапі:

- Прочитайте заголовок і припустіть, про що може бути розповідь.
- Прочитайте перший абзац і зробіть припущення, про що піде мова в тексті.
- По ілюстрації запропонуйте декілька питань до тексту.
- Прочитайте невеликі фрагменти і знайдіть невідповідності, використовуючи контекст (What's wrong?)

Після передтекстових вправ настає етап власне читання тексту або текстовий. На даному етапі використовуються як репродуктивні, так і евристичні вправи.

Це складна розумова, пізнавальна діяльність, в процесі якої студенти намагаються зрозуміти прочитане, використовуючи навички пошуку і оперування опорами, які були сформовані раніше.

Студент актуалізує і застосовує знання, що є у нього, в конкретній ситуації з певним текстом. При цьому студент одержує нові знання. На даному етапі ступінь управління з боку викладача менш жорстка в порівнянні з попереднім.

На даному етапі використовуються наступні види репродуктивних і евристичних вправ.

- Прочитайте перший абзац тексту, звертаючи увагу на ключові слова. Про що піде мова далі?
- Прочитайте розповідь до відзначеного в тексті місця «What happens next?» і припустіть подальший хід подій.
- Прогляньте текст. Сформулюйте його основну тему, звертаючи увагу на контекст і тематичну лексику.

Післятекстовий етап має на своїй меті подальше осмислення тексту студентом. Завдання цього етапу направлені на витягання інформації задуму автора, порівняння з іншими текстами, формування свого відношення до викладеного.

На цьому етапі використовувалися вправи четвертого типу – дослідницькі, в основу яких поставлено дослідницький метод. Він реалізується таким чином. Студентам пропонується текст для самостійного читання, в якому вони самі виділяють опори і пояснюють як вони допомогли їм зрозуміти прочитане. Студенти самі повинні проаналізувати тексти в плані змісту, використовуючи опори, інтерпретувати функціональність опор для розуміння того або іншого тексту і узагальнити одержані дані.

При цьому ступінь керівництва з боку викладача мінімальний. Він не дає інструкцій, навідних питань щодо використання опор для читання тексту. Цей етап характеризується автономністю студента в творчій діяльності.

Наступні види вправ, можуть що бути використані на цьому етапі.

- Уявіть, що Ви автор сенсаційної статті. Вас попросили виступити перед студентами і представити її. Узагальніть головні моменти у вигляді плану і приготуйтеся до виступу.
- Прочитайте біографію художника, про якого ви читали раніше. Що нового ви узнали?

- Половина групи читала іншу науково-популярну статтю, підготуйте асоціограму / постер / карту, що відображає основні цікаві моменти. Будьте готові розказати, використовуючи постер, асоціограму.
- Уявіть, що Ви один з діючих героїв розповіді. Що б Ви змінили в його/її поведінці?

Представлені нами цикли (навчальний, цикл зрілого читання), типи вправ (інформаційно-рецептивні проблемного характеру, репродуктивні, евристичні, дослідницькі), види вправ представляють технологію навчання читання, направлену на формування і розвиток комунікативної компетенції.

Отже методика використання опор плідна та ефективна для оптимізації процесу навчання читання текстів різних функціональних стилів на I-II курсах немовних факультетів.

Студент, навчений пошуку / ідентифікації, аналізу і використанню опор, здатний раціонально виконувати комунікативну діяльність на основі виробленого індивідуального стилю читання.

Придбані раціональні уміння читання з використанням опор допомагають студенту вивчати іноземну мову як в процесі аудиторної роботи, так і поза заняттями, удосконалювати і розвивати наявний рівень іноземної комунікативної компетенції, освоювати інші іноземні мови.

Список використаних джерел

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1971. – 279 с.
2. Вайсбурд М.Л., Блохина С.Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.Л. Вайсбурд, С.Л. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 19–24.
3. Васильева А.Н. Газетно-публицистический стиль речи / А.Н. Васильева. – М.: Русский язык, 1982. – 200 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
6. Почепцов Г.Г. Основы прагматического описания предложения / Г.Г. Почепцов. – Киев: Вища школа, 1986. – 180 с.
7. Рабинович Ф.М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи / Ф.М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 20–25.
8. Рогова Г.В. Методическое содержание работы над иноязычным текстом различного характера в старших классах средней школы / Г.В. Рогова, Ж.И. Мануэлян // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 5. – С. 48–56.
9. Царькова В.Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В.Б. Царькова // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980. – С. 15–22.
10. Lapp D., J. Flood. Teaching students to read. – Macmillan Publishing Company, 1986. – P. 463.
11. Zaid M.A. Semantic mapping in communicative language teaching. / Journal for the teachers of English outside the United States. – Vol. 33. № 3. – July, 1995.

Summary: The theoretical investigations on the employment of possible supports for optimization of educational process of reading the texts in different functional styles were conducted. Some teaching technologies of reading, two cycles of reading, stages of work with the text, exercises connected with these stages and supports were considered in this article.

Key Words: foreign, plot, support, communicative skills, purpose, informative, receptive, reproductive, research, skill.

УДК 373.5.016:811.111

Пиж Н.М.

РОЗВИТОК МОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ ПРОВЕДЕННЯ ФОРУМІВ

У статті розглянуто проблему виховання учнів гімназій з поглибленим вивченням іноземної мови (англійської) щодо бережливого ставлення до державної спадщини України в сучасному глобалізованому відкритому суспільстві шляхом проведення форумів.

У світі існує багато організацій, діяльність яких спрямована на розвиток освіченості суспільства. Однією з таких є відома в усьому світі – ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з освіти, науки та культури. Це своєрідний центр обміну інформацією, розповсюдження знань який водночас допомагає державам-членам розвивати потенціал суспільства в самих різноманітних сферах діяльності. На жаль, поінформованість населення України про існування ЮНЕСКО є невисокою, вона складає приблизно 10% від загальної кількості. Україна також є членом цієї організації, вона вступила 12 травня 1954 року. Слід зазначити, що за 45 років співпраці з організацією Україна накопичила значний досвід з багатостороннім міжнародним гуманітарним співробітництвом.

Свого часу, було запрошено розгорнути міжнародну кампанію з усунення неписьменності, яка набула широкого визнання та лягла в основу багаторічної програмної діяльності між ЮНЕСКО та Україною. Така співпраця сприяє розвитку міжнародного співробітництва українських інститутів, а відтак зміцненню національного інтелектуального потенціалу та його інтеграції в регіональні та світові науково-технічні та культурно-освітні процеси.

Метою нашого дослідження є забезпечення умов для розвитку особистісних якостей у межах академічного навчання, поліпшення взаємин з однокурсниками, однокласниками, колегами з аналогічних навчальних закладів, розвиток професійних умінь організаторів проектів, публічних дискусій, конференцій, форумів тощо. Це має сприяти ствердженню миру та безпеки шляхом розширення співпраці у сфері освіти, науки та культури в інтересах забезпечення поваги, справедливості, законності прав людини та основних свобод.

Велика кількість вищих навчальних закладів та значна кількість середніх навчальних закладів освіти мають в своєму складі клуби ЮНЕСКО, які не тільки допомагають урізноманітнити навчально-виховний процес, вивчаючи проблеми зникаючих мов, незворотних процесів глобального потепління, але й виховувати молодь, створюючи проведення різних конференцій та форумів.

На сьогодні у деяких дітей, які вивчають іноземну мову, спостерігається проблема, яка унеможливує застосування отриманих знань та умінь на практиці. За спостереженнями, під час уроку діти не зовсім розуміють необхідності застосування своїх знань і перекладають відповідальність за цей процес на вчителя, або тих однолітків, які плідно працюють. Часто отримані знання не використовуються повноцінно, тому відкладаються та забуваються. Зазначене спонукає сучасного вчителя до пошуку методів та прийомів, які б допомагали формувати та виховувати інтерес до отримання та використання знань.

Враховуючи захопленість сучасної молоді комп'ютерними та Інтернет-технологіями, можна передбачити, що на сьогодні у педагогів з'явилась можливість формування інтересу до отримання знань через використання цих зацікавлень у навчально-виховних цілях. Нами було виявлено, що, наприклад, створення

електронних презентацій за допомогою персонального комп'ютера (ПК) захоплює учнів, особливо тоді, коли вони можуть обирати саме ті навчальні теми та використовувати матеріали, які їх цікавлять.

Наведемо приклад проведення одного з таких заходів – форуму “Збереження культурних пам'яток та спадщини власного народу”, який було організовано в якості різновиду навчально-виховної діяльності, що сприяє не тільки обміну важливою інформацією між керівниками, вчителями, учнями, але й спрямовується на поліпшення та поглиблення знань у різноманітних галузях, насамперед, іноземної мови.

Під час форуму кожен з його учасників (вчитель чи учень) отримує можливість не тільки проявити себе шляхом виступів, але й беручи участь у різних видах навчальної діяльності: переклад змісту розповідей своїх співучасників для представників органів місцевого самоврядування, роботі в малих групах по захисту постерів та лозунгів. Це шанс досягти певних успіхів щодо поліпшення розмовного рівня іноземної мови та реалізації своїх амбіцій.

Підготовка до форуму “Збереження культурних пам'яток та спадщини власного народу” передбачала групову роботу над пошуком та опрацюванням інформації щодо історичних місць, які належать до тих, що знаходяться під охороною організації ЮНЕСКО. Ця робота складається з певних етапів:

- пошук та обробка підготовленої інформації (збір фактів, малюнків, постерів, фотографій, відеоматеріалів);
- опрацювання методом групових та індивідуальних занять (виготовлення слайдів, презентаційних матеріалів, емблем, лозунгів, стінних газет);
- підготовка до презентації на технічних засобах (комп'ютерах, проекторах, тощо) та налаштування необхідного обладнання;
- власне сама подача (доповідь іноземною мовою, яка супроводжується показом слайдів, фото, текстових матеріалів та груповим обговоренням).

У форумі взяли участь п'ять країн: Фінляндія, Естонія, Росія, Швеція та Україна. Мову проведення було обрано англійську – у форумі були учасниками тільки ті навчальні заклади, які поглиблено вивчають іноземну мову. Захід відбувається щороку в одній із вищезазначених країн у місті, яке належить до підзахисних ЮНЕСКО. Для всіх груп висувуються спільні ідеї:

- поглибити та поліпшити знання англійської мови, шляхом спілкування з іноземними громадянами: організаторами, вчителями та учнями;
- зняти труднощі, пов'язані з мовним бар'єром;
- навчитися зберігати, охороняти та примножувати здобутки власного народу.

Кожна група-учасниця має можливість ознайомитися з пам'ятками культури (перегляд презентаційних матеріалів), взяти участь у обговоренні (заходи-диспути) та внести свої пропозиції щодо запобігання знищенню пам'яток та проведення робіт, які сприятимуть їх збереженню (заходи-захисти). Всі запрошені отримують рівну кількість часу для презентації своєї країни шляхом показу підготовлених заздалегідь матеріалів. Учасники, як правило, працюють малими групами. Для презентації своїх матеріалів (слайдів, фільмів, які супроводжуються коментарями учасників) вони використовують технічні засоби: проектор, ПК, сенсорна дошка тощо. Окрім того, проводиться низка виховних заходів, спрямованих на виховання бережливого ставлення до навколишнього середовища та спонукання до подальших дій, спрямованих на збереження цінностей:

- збір інформації (робота в змішаних групах, де є представники з інших країн), яка стосується здобутків тих країн-учасниць, які досягли певних результатів для запобігання забрудненню;

- збір неорганічного кольорового сміття (на виділених забруднених територіях) та виконання з нього макетів, фігур (сонця, квітів, кораблів, тварин тощо), які б спонукали людство припинити знущання над навколишнім середовищем;
- звіт та презентація груп в присутності засобів масової інформації, задача яких є донести результати виконаної роботи до суспільства через газети, журнали та телебачення.

Висновки. Впровадження у навчально-виховний процес таких навчальних проектів, як форуми не тільки зумовлює покращення різних навчальних процесів (заучування нового матеріалу, запам'ятовування правил та нових конструкцій, осмислення вивченого, використання або вільне вживання вивченої іншомовної одиниці), але й викликає захоплення, цікавість до тих предметів, які вивчаються.

Повертаючись до іноземної мови (англійської), проведення таких заходів сприяє неабиякому поліпшенню мовленнєвих аспектів: поліпшує вимову, сприяє кращому формуванню мислення учнів, допомагає покращанню стосунків між учителями та однолітками. Зазначене спонукає не тільки вміння спілкуванню іноземною мовою та формуванню світогляду, а й допомагає у вирішенні важливих проблем, пов'язаних зі збереженнями національних пам'яток міста, країни, в якій вони проживають. А це, в свою чергу, не тільки дає кожному можливість відчувати свою необхідність, усвідомити свою значимість, а й показати вагомість власних ідей на прикладі їх втілення в проекти. Зазначене, за нашими дослідженнями, також сприяє вихованню громадянської позиції учнів. Спілкування з іноземними однолітками дає змогу застосувати свої знання на практиці, в невимушеному спілкуванні, де учні не мають часу замислитися за правильністю вимови, за вдалим використанням граматичних явищ та конструкцій, за ставленням до себе однолітків, вчителів, за отриманням гарної оцінки.

Зазначені види робіт допомагають виховувати любов до іноземної мови, до Батьківщини, повагу до інших культур та народів, бережливе ставлення до навколишнього середовища, до історичних пам'яток своєї держави. Слід зауважити, що подібні заходи формують в учнів почуття самоповаги за свою роботу кожна група отримує призи та нагороди. Окрім того, не залишаються без уваги й здобутки нації – найкраща презентація своєї країни та її визначних місць, найкраща відповідь-захист теж відзначається нагородами.

Список використаних джерел

1. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст – М.: Педагогика, 1971, - 278 с.
2. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України// Вісник НАН України – №3. – 2001. – С. 22–23.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. - М.: 1982.
4. Бабанський Ю.К. Методи навчання в сучасній загальноосвітній школі. - М.: Просвещение, 1985.
5. Бударний А.А. Індивідуальний підхід в навчанні // Радянська педагогіка. 1965. №7. С70-83.
6. Бутузов І.Д. Диференційований підхід до навчання учнів на сучасному уроці. - Новгород, 1972.
7. Індивідуальний підхід до школярів в процесі навчання. - Горький, 1974.

The problem of training pupils from gymnasiums with the profound study of foreign language (English) as to the protective attitude towards state heritages of Ukraine in the modern globalized, opened society in a way by organizing forums.

ХУДОЖНЯ КНИГА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНЯТ

У статті зроблена спроба розкрити можливості дитячої книжки у розвитку особистості дошкільняти, показати роль родини й вихователя у долученні дитини дошкільного віку до роботи з дитячою книгою.

Ключові слова: художня книга, жанр, вікові групи, прийоми, засоби, ілюстрації.

Дошкільний вік – це час, коли дитина починає пізнавати себе і навколишній світ. У мовленні виявляються емоційність дитини, її потреби, інтереси, темперамент, уява, дитяча творчість. Одним із найбільш ефективних засобів загального й мовленнєвого розвитку дитини є художнє слово. Важливо, щоб воно стало вірним супутником малюка від перших місяців його життя. Відповідно до концепції державної національної програми “Освіта” у загальноосвітніх навчальних закладах дошкільного типу проводяться заняття із художньої літератури у старшій дошкільній групі, а також ознайомлення з літературними творами дошкільнят усіх вікових груп на інших заняттях, мета яких – ознайомити дошкільнят із багатством української та зарубіжної літератури, збагачувати їх образне мовлення, словниковий запас, розширювати кругозір, на основі змісту виховувати у дітей найкращі моральні якості, підготувати їх до життя. Перед майбутніми педагогами постає завдання перебудувати навчально-виховний процес таким чином, щоб забезпечити становлення особистості дитини, розвиток її розумових і творчих здібностей, бажання і вміння самостійно пізнавати світ. У розв’язанні цих завдань важлива роль належить дитячій книзі.

Сьогодення вимагає від вихователів, батьків умілого підходу залучення дитини до роботи з дитячою книгою. Про дитячу книжку як засіб виховання, навчання і розвитку особистості знаходимо у працях педагогів-практиків Ш.О.Амонашвілі, О.В.Джежелей, А.А.Ємець, Л.В.Занкова, Л.М.Кіліченко, В.О.Мартиненко, І.Оморокової, З.І.Романовської, Г.П.Ткачук, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинського тощо. Однак зазначимо, що спеціальних досліджень з проблеми роботи з дитячою книгою у ДНЗ практично не існує. Актуальність окресленої проблеми, недостатня її розробка педагогічною та методичною наукою, нагальна потреба дошкільної практики зумовили необхідність дослідження теми. З огляду на це й визначилась тема статті, яка передбачає розглянути особливості роботи з художньою книгою у ДНЗ, показати роль вихователя у виборі художніх творів та специфіку роботи з текстом відповідно до вікової групи дошкільняти.

Спілкування з дитячою книжкою має принести радість, задоволення, допомогти задуматися дитині про себе, усвідомити своє „я”, свої потреби, читацькі інтереси. „Книжка повинна стати для кожного вихованця, – писав В.О.Сухомлинський, – другом, наставником і мудрим учителем... Це початок самовиховання думок, почуттів, переконань, поглядів. Воно можливе лише за умови, коли книжка входить у життя маленької людини як духовна потреба” [5, с. 28]. Майбутній фахівець повинен знати психологічні особливості дитини кожного віку, можливості сприймання нею тексту, чітко орієнтуватися у виборі художніх текстів для читання, вміти аналізувати художній твір, враховуючи історичний період, умови, коли жив і працював письменник, знати різні жанри фольклорних творів, українських та зарубіжних письменників, які писали для дітей. Вихователь ДНЗ при роботі з дитячою книгою повинен пам’ятати, що дитину треба ознайомити не тільки з літературними творами, а й жанрами, навчити орієнтуватися у змісті, визначати

головне, давати елементарну характеристику персонажам, навчити культури поведінки з книжкою, тобто підготувати дошкільня до роботи з підручником, посібником, художньою, науково-популярною у початковій школі. Метою статті є розкрити можливості дитячої книжки у розвитку особистості дошкільняти. Завдання – проаналізувати художні тексти, пропонувані для кожної вікової групи дошкільнят, розкрити їх багатство; розвивальні спроможності.

Літературний твір має стимулювати мовленнєву й інтелектуальну активність дитини, її мислення та уяву, бути для маленького читача об'єктом цілеспрямованих спостережень, елементарного аналізу, творчих дій. Сучасні психолого-педагогічні дослідження показують – систематична, різнопланова робота з художнім словом сприяє розширенню кругозору, збагаченню словника дитини, формує основи грамотності вже з раннього віку. Як зазначає О.Низовська, коли дитині систематично читають, прищвиджується ріст її мозку і формування мозкових структур [4, с. 14]. Ознайомлення дошкільняти із друкованим текстом, тлумачення ілюстрації до нього, спостереження за сюжетом, пояснення змісту слів, словосполучень, висловлювань сприяє активізації словника, розвитку мовлення. Крім того, діти починають асоціювати книжки з родинною любов'ю, з увагою і підтримкою, що значно полегшує їм психологічно процес успішного адаптування до сьогодення і подальшого входження у шкільне життя.

Розпочинаючи роботу з книжкою, батьки та педагоги мають спиратися на певні вікові можливості дітей. Важливо з перших місяців народження знайомити дитину з усною народною творчістю, поступово з роками урізноманітнюючи та збагачуючи її. Це вірші, пісні, колискові, пестушки, забавлянки, казки, які можуть бути використані батьками й вихователями в процесі спілкування з дітьми. Успіх в організації такої діяльності багато в чому залежить від розуміння дорослими особливостей сприйняття дітьми художніх творів. На першому році життя дитина сприймає, не зміст слова, а його інтонаційне забарвлення. Малюки цікавляться ритмічним сполученням звуків, слів та інтонацій, з якими вони вимовляються. Це дозволяє під час спілкування з дитиною раннього віку використовувати нескладні віршовані твори. Дошкільнята сприймають художні тексти на рівні емоцій, тому розвиток сприйняття літературних творів дітьми дошкільного віку залежить від уміння слухати. Формування слухової зосередженості є одним із найважливіших завдань дошкільного виховання. Здатність зосереджуватися на слуханні тексту починає інтенсивно розвиватися у дітей до двох років за умови систематичного використання дорослими художніх творів [2, с. 6].

Створення сприятливих умов і систематична робота з художніми творами дозволяє забезпечити такий рівень розвитку мовлення дітей, який надає їм можливість висловити своє бажання, думку, повторити те, що запам'ятали. Зміст дитячої книжки для дошкільняти раннього віку повинен передбачати нескладне відтворення предметних дій дорослого (принцип *читаю – демонструю*). Тому в роботі з такими дітьми переважають такі жанри, як колискові, забавлянки, ігрові й трудові пісеньки, як-от: “Котика сіренький”, “Кую, кую чобіток”, “Печу, печу хлібчик”, “Два півники, два півники горох молотили”, “Сороки-ворони” тощо.

Малята до трьох років залюбки переглядають книжки, називають знайомі малюнки, слухають коротенькі оповідання, казки, віршики, пісеньки тощо, а також намагаються самі розповідати про почуте, побачене. З такими дітьми можна розмовляти про будь-що, читати книжку чи розповідати за нею, розглядати й коментувати малюнки. Молодший дошкільний вік важливий період у формуванні активного інтересу до навколишнього й бажання спілкуватися, тому дуже важливо підтримувати контакт із різними людьми. Важливим засобом забезпечення такого контакту є художня література. Дитина дошкільного віку є слухачем, оскільки самостійно читати ще не вміє. Тому читання художнього твору забезпечує, з одного

боку, спілкування дитини з дорослим, а з іншого – знайомить малюка із загальнолюдським досвідом, відображеним у книзі.

Діти молодшої та середньої груп, крім раніше відомих, знайомляться з новими жанрами, зокрема такими, як легенда, переказ, міф, загадка, прислів'я. Чотири-п'ятирічні діти розуміють, що читати треба зліва направо чи згори донизу; що зміст передається друкованим текстом, а не малюнками; імітують читання улюблених книжок за зоровими підказками, називають певні літери й роблять спроби писати їх. Діти вже самостійно правильно тримають і гортають книжку, розглядають малюнки. Тому вихователь повинен виробляти в дитини навички бережного ставлення до книжки, вміння правильно її гортати, розглядати тощо. У цьому віці дітям пропонують відповідати на запитання тексту, спонукають висловити власні судження, пропозиції щодо оцінки ситуації чи поведінки персонажа.

Дошкільнята старшої групи, як правило, знають літери, починають самостійно читати окремі слова, навіть невеликі речення. Вони із задоволенням слухають не лише казки про тварин, а й чарівні та соціально-побутові казки, передбачені програмами ДНЗ для ознайомлення дітей цього віку, слухають й аналізують оповідання про природу, життя та вчинки дітей, залюбки вивчають напам'ять віршички, а також із великим задоволенням інсценують народні казки. Батьки і вихователі мають знати, які книжки найбільше приваблюють дітей певного віку, а отже, які видання краще купувати дітям, якими з них можна заохотити дитину до пізнавального спілкування.

При роботі з дитячою книгою в ДНЗ вихователь повинен знати, що:

- розуміння тексту залежить від особистого досвіду дитини;
- діти легко встановлюють та усвідомлюють зв'язки, послідовність подій;
- у центрі уваги дитини знаходиться головний персонаж, але діти, як правило, не розуміють його переживань, мотивів, учинків;
- емоційне ставлення до героїв у дітей яскраво виражене.

Вибір книжок – це лише перша сходинка у процесі спільного читання. Як же викликати у дітей цікавість до них?

Читання вголос – найкраща нагода зацікавити дітей книжкою і згодом допомогти їм навчитися читати, самостійно працювати з друкованими джерелами. Любов до книжки – як інтерес до читання й ціннісне ставлення до цього продукту духовної та матеріальної культури – з перших років життя формується у дітей на діяльній основі. Особливого значення набуває постійне залучення дошкільнят до різноманітної діяльності навколо книжки. Це не лише розглядання, слухання, читання, обговорення, придбання та лагодження, а й виготовлення книжок дітьми власноруч.

Важливим елементом сприйняття літературного твору дітьми є співпереживання. Малюк ставить себе на місце героя, подумки діє разом із ним, бореться з його кривдниками. У дитини виникає інтерес до долі героя, що змушує її стежити за перебігом подій, переживати нові почуття. Сприйняття мають надзвичайно активний характер. За даними О. В. Запорожця, Коваленко О.М. та Л.С.Славіної, активне ставлення іноді виявляється в несподіваних діях: діти вимагають переробити твір, якщо його кінцівка здається їм несправедливою, псують ілюстрації (зафарбовують або видряпують зображення негативних персонажів) тощо [3, с.19]. Дитину не задовольняє невизначеність ситуації, коли невідомо, хто з героїв позитивний, а хто – негативний або з поганою поведінкою. Тому дошкільня намагається виділити позитивних героїв, прагне будь-яким способом допомогти їм.

Під час ознайомлення дошкільників із художньою літературою використовуються різні прийоми формування повноцінного сприйняття твору:

виразне читання вихователя, бесіда про прочитане, повторне читання, розглядання ілюстрацій, пояснення незнайомих слів тощо. Діти люблять багаторазово слухати знайомі вірші, оповідання, казки. Під час повторення необхідно точно відтворювати первісний текст. Невеликі за обсягом твори повторюються відразу після первинного читання, великі – вимагають певного часу для осмислення. Можливим є перечитування окремих, найбільш цікавих для дитини частин. Повторне читання всього твору є доцільним через невеликий відрізок часу.

Особливе місце у вихованні й розвитку дітей займають казки. У молодшому дошкільному віці найдоступнішими є народні казки про тварин: «Солом'яний бичок», «Коза-Дерева», «Колосок», «Курочка та Півник», «Пан Коцький», «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат» тощо. Казки про тварин є одними з найдавніших. У них відсутні чарівні предмети, але є елемент таємничості, незвичайності. Казки про тварин прості й легко сприймаються дітьми, оскільки один і той же епізод може повторюватися кілька разів. Тут часто використовуються діалоги, пісеньки, що дозволяє залучати дітей до розповідання, інсценування. Діти дошкільного віку, краще сприймають казку, якщо її розповідати.

На п'ятому році життя в зв'язку з розширенням літературного й життєвого досвіду дитини, змінюється розуміння й осмислення художнього твору. Починається нова стадія літературного розвитку, виникає значний інтерес до змісту твору, до розуміння його внутрішнього смислу. У дітей формується здатність заглиблюватися у зміст твору, усвідомлювати почуття, які виникають під час слухання. Завдяки розвитку цієї здатності поглиблюється цілісне сприйняття дітьми художніх творів. Серед значущих особливостей можна назвати такі:

- здатність встановлювати причинні зв'язки в сюжеті;
- правильне оцінювання вчинків персонажів (при допомозі дорослого);
- інтерес до слова, прагнення неодноразово відтворювати його, осмислювати.

Сприйняття художньої форми в середньому дошкільному віці стає диференційним, оскільки увага дітей стійкіша. Це сприяє тому, що дошкільники вже здатні не просто слухати, а й вслуховуватись у звучання художнього слова. Їх можна навчити розрізняти на слух поезію і прозу, цілеспрямовано звертати увагу на деякі прийоми, які характеризують образне літературне мовлення (епітети, порівняння). Поступово в дітей поглиблюється відчуття поетичного мовлення, виробляється культура слухання, естетичне сприйняття.

Для розуміння змісту художнього твору важливе значення має словниковий запас дитини. Пояснення нових слів може передувати читанню (якщо без розуміння їх значення неможливе повноцінне сприйняття змісту), відбуватися під час читання (якщо їх легко замінити синонімами) або після нього (якщо вони принципово не впливають на загальне розуміння тексту). Наприклад, у казці «Кривенька качечка» до читання слід пояснити слова «кужілочка», «веретенце», бажано перед прочитанням казки провести екскурсію в краєзнавчий музей, або бесіду «Народні ремесла». Частина незрозумілих слів (застарілих, діалектизмів) під час читання може пропускатися.

Одним із ефективних прийомів пояснення слів є демонстрація наочності. На п'ятому році життя такі засоби наочності, як іграшка, предмет поступово замінюються малюнком, художньою ілюстрацією. Уміння бачити в ілюстраціях деталі допомагає дітям встановлювати зв'язок між прослуханим текстом і змістом зображеного.

Поглиблена робота з дитячою книгою повинна проводитись на заняттях із художньої літератури на шостому році життя – важливого етапу підготовки дітей

до навчання в школі. Готовність до шкільного навчання складається з багатьох чинників: розвитку пам'яті, уваги, мислення, волевої й емоційної сфер дитини. Особливе значення в реалізації завдань загального розвитку належить мовленнєвій та літературній освіті. Слухання, вивчення напам'ять, переказ художніх творів є важливими засобами формування інтересу до книги. Прагнення до самостійного читання виникає в дитини лише за умов постійного, систематичного залучення її до роботи з книгою. Загальновідомим є той факт, що першою художньою книгою, яку обирає дитина для самостійного читання, як правило, є добре знайома, багаторазово прочитана і розглянута. Тому завданням дорослого в цей період є формування доступного кола читання, ознайомлення дітей з авторами художніх творів, формування вибіркового, естетичного ставлення до літератури.

У старших дошкільників значно зростають можливості до сприйняття і осмислення літературних творів, що виявляється у здатності усвідомлювати події, яких не було в їхньому особистому досвіді:

- здатності співчувати літературним героям;
- прагненні до розуміння мотивів поведінки героїв;
- здатності відтворювати низку подій твору;
- наявності тематичних уподобань;
- свідомому ставленні до авторського слова, умінні помічати особливості мовлення, виділяти образні слова, яскраві моменти, відтворювати їх.

Бесіда після читання допомагає зрозуміти твір, поглибити естетичні переживання дітей. Важливим елементом роботи з дитячою книгою в старшому дошкільному віці є організація конкурсів, інсценувань, вікторин на основі прочитаних творів, виготовлення власних книжечок. Майбутній фахівець повинен опанувати методику роботи з дитячою книгою, вміти визначити об'єм художнього тексту для прочитання, провести бесіду для визначення якості засвоєння тексту дітьми, а також володіти вмінням вибору дитячої книги відповідно до віку дитини.

Отже, систематична робота з книжкою протягом усього дошкільного дитинства збагатить мовлення дитини, сприятиме всебічному розвитку, дозволить ознайомитись із елементарними науковими знаннями, сформує достатній рівень її життєвої компетентності в художньо-мовленнєвій діяльності. Дитячий інтерес до книжки цілком залежить від дорослого. Він обирає книжку для дитини, визначає, коли, скільки і з якою метою читатиме, яку вибере систему роботи з книжкою, як організує перегляд ілюстрацій тощо.

Список літератури

1. Богуш А.М. Ваші помічники – книги // Розкажіть онуку. – 2008. – №4. – С.51–54
2. Ємець А.А., Коваленко О.М., Шапка О.В. Що і як читати малюкам-дошкільникам / / ДНЗ. – 2008. – № 11. – С.5–24
3. Коваленко О.М. Робота з книжковими ілюстраціями в дитячому садку // ДНЗ. – 2007. – №4. – С.17–25
4. Низковська О. Книга-друг і помічник // Дошкільне виховання. – 2008. – №10. – С.13–17
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти Т.- К.: Рад. школа, 1997. – Т.4. – 640 с.
6. Українське дошкільня. Збірка для читання і розповідання дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку // Упорядники Н. та О.Зінкевичі. – К., 2004. – 558 с.

Summary. The article tries to depict the possibilities of children books to develop a pre-school child's personality, at shows the role of families and teachers in stimulating children of pre-school age to work with children books.

Key words: a book of fiction, genre, age groups, methods, devices.

Філінюк В. А.

ОСОБЛИВОСТІ НАРОДНОПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ЧИТАНКАХ 2-4 КЛАСІВ (ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИСЛІВ'ІВ)

У статті подано лексико-семантичний аналіз прислів'їв з читанок для 2-4 класів, укладено групи прислів'їв за їх семантичними ознаками та емоційним забарвленням.

Ключові слова: прислів'я, семантика, лексико-семантичний аналіз, емоційне забарвлення, структура прислів'я.

Поезія як один з видів мовної діяльності завжди була дієвим засобом духовного самовираження митця і народу. Особливості текстів, їх словесно-образна будова зумовлені самотутністю особистого та етнічного світогляду митця. Поетична мова виступає формою вираження колективного пізнання світу та засобом втілення індивідуальної свідомості. У зв'язку з цим, використання поетичних, у тому числі народнопоетичних творів, у початковій школі має не лише важливе мовленево-розвивальне, а й емоційно-естетичне та духовно-моральне значення.

Одним із найпоширеніших жанрових різновидів народнопоетичної творчості, який відзначається виразним дидактичним змістом, є прислів'я та приказки. Саме вони займають значне місце у сучасних підручниках з читання, розроблених сучасним авторитетним українським ученим, академіком АПН України О. Я. Савченко для 2-4 класів 12-річної школи [7-12]. Вони знаходять свою реалізацію найчастіше наприкінці вивчення нового матеріалу на конкретному уроці читання або на узагальнюючому уроці до тематичного розділу.

Прислів'я в етнопедагогіці – це вершина народної думки, сконденсований досвід багатьох поколінь, виражений лаконічно і надзвичайно доступно навіть для дитини молодшого шкільного віку.

Прислів'я – “завершений за змістом вислів, який становить граматично та інтонаційно оформлене судження, як правило, у формі складного речення, що має двочленну структуру” [3, с.537]. Інше тлумачення визначає його як “жанр фольклорної прози, короткий художній твір узагальнюючого характеру, що являє собою сталій образний вислів у формі логічно завершеного повного судження з висновком” [1, с.213].

Прислів'ям властива “ритмічна організація, звукове оформлення, що базується на композиційно-синтаксичній основі. Визначальну роль у їх організації відіграють позалінгвістичні компоненти” [2, с.553].

Необхідно зазначити, що робота над тлумаченням змісту прислів'я як один із видів діяльності на уроках читання проводиться переважно за алгоритмом: читання прислів'я, спроби його тлумачення учнями, ілюстрація його змісту прикладами з літератури чи власного життя, уточнення змісту [4; 5]. Саме така послідовність допомагає поетично формувати у дитини цього віку логічне мислення, бачити зв'язок навчання із життям.

Завдання цієї статті – описати лексико-семантичні особливості структури прислів'їв, запропонованих для використання у навчально-виховному процесі на уроках читання в початкових класах. Ілюстративний матеріал (прислів'я) вибрано із сучасних читанок для 2-4 класів.

Найдавніші за походженням ті вислови, “в яких збереглися залишки первісного дохристиянського світогляду: анімізму, тотемізму, зооморфізму” [2, с.538], а найближчими для розуміння є ті, “в яких зафіксовані певні суспільні відносини, реалії соціального життя, абстрактні поняття” [2, с.541]. Для початку розглянемо власне прислів'я, які можна згрупувати за такими семантичними концентрами:

Навчання і освіта

Вік живи – вік учися.

Грамоті учиться – завжди пригодиться.

Де сила не візьме, там розум допоможе
 До учіння треба терпіння.
 Добре того вчити, хто хоче все знати.
 І сила перед розумом никне.
 Казка вигадка, та в ній щось повчальне зрозумій.
 Книга вчить, як на світі жить.
 Книжка – маленьке віконце, а через нього весь світ видно.
 Людина без книги, як криниця без води.
 Не всякий, хто читає, в читанні силу знає.
 У дитинстві вивчене, що на камені висічене.
 Хто багато питає, той багато знає.

Праця

Бджола мала, а й та працює.
 Без охоти нема роботи.
 Без труда нема плода.
 Все трудом ставиться, все працею славиться.
 Діло майстра величає.
 Лінивому завжди ніколи.
 Маленька праця краща за велике безділля.
 Не поговоривши з головою, не берись руками.
 Не тяжка робота, коли є охота.
 Хто багато робить, то й і багато вміє.
 Хто дбає, той і має.

Що вміти, того за поясом не носити.

Рідна земля, Батьківщина

Всяка пташка своє гніздо знає.
 Погана та пташка, якій своє гніздо не миле.
 Та земля мила, де мати народила.

Моральні настанови

Біда друзів випробовує.
 В гурті пісня в лад іде.
 За добро добром платять.
 Зробиш добро – не кайся; вдієш лихо – начувайся.
 Нащо й ліпший клад, коли в сім'ї лад.
 Не смійся з другого, щоб тобі не було того.
 Око бачить далеко, а розум – ще далі.
 Приятеля легше знайти, аніж зберегти.
 Птицю розпізнають по пір'ю, а людину – по мові.
 Слово чемне усякому приємне.
 Хто за чуже хапається, свого позбувається.
 Чия відвага, того й перемога.
 Щира пісня гріє краще від кожуха.
 Як підеш, так і найдеш.
 Як посолиш, так і їстимеш.
 Яка головонька, так й розмовонька.

Кожна група прислів'їв включає слова, поєднані спільною семантикою, що виражаються різними частинами мови. Так, наприклад, серед одиниць лексико-семантичного поля „освіта” є такі, як *вчити, навчитися, питати, знати, читати, вивчений, повчальний, учіння, грамота, читання*. А до лексем семантичного поля с центром „праця” належать *працювати, робити, вміти, дбати, мати, труд, праця, діло, робота, безділля*.

Можемо зазначити, що усі ці слова входять до активного словника молодшого школяра, тому додаткової роботи над тлумаченням окремих слів проводити не

доводиться. А ще вони відображають основні види діяльності людини, до яких дитина поступово переходить у процесі навчання в школі. Саме в цьому полягає сила і доступність народних висловів, у цьому їхня дієвість та глибокий виховний потенціал.

Ефективному засвоєнню змісту прислів'я сприяє і те, що предикативність у них передається лексемами з позитивним емоційним забарвленням: *величати, радити, вітати, стрічати, дбати, славитися*. Таким чином у дитини формується стереотип: „Якщо я буду вести себе таким чином, то і про мене можна сказати гарні, приємні слова”. Позитивне спрямування викликає підсвідомий мотив до успішної праці. Звичайно, жодна педагогіка не обходиться без заборонних чинників. Тому і в українському фольклорі зустрічаємо зразки, де використовуються дієслова з негативним емоційним забарвленням: *марнувати, позбуватися, не знати, не могли*. Але їхня частка досить невелика, оскільки, як ми знаємо, навчання заборонами та обмеженнями викликає супротив та протидію.

Отже, основний акцент у прислів'ях робиться не на „не можу, не вмію, не буду”, а на „спробую, навчуся, буду”.

Як показало дослідження, у цьому народнопоетичному жанрі мало використовувані слова зі зменшувально-пестливим словотворчими афіксами, хоча деінде їх подибуємо (*маленький, головонька, розмовонька*). Цей факт пояснюємо тим, що така пестлива форма спілкування властива для казок, дитячого фольклору, колісанок тощо, а прислів'я спрямовують дитину у дорослий світ, де найчастіше для передачі інформації користуються нейтральною лексикою.

У будові стійких образних висловів спостерігаються “різні композиційні прийоми: зіставлення (на основі подібності, спорідненості), контрасту (протиставлення), антитези (суперечності), симетричної структури за принципом паралелізму, дилеми (взаємовиключення елементів), заперечення від протилежного” [3, с.548].

Щодо власне структури прислів'я, які зустрічаються в читанках, то вона може набути однієї з трьох найпоширеніших форм передачі змісту: наслідкової (де відображається послідовність дій чи причинно-наслідковий зв'язок), порівняльної (де одне явище зіставляється з іншим) чи протиставної (де одне явище знаходиться у протиріччі з іншим).

Наслідкова форма прислів'їв з читанки спрямовує дітей у майбутнє, дає відчуття перспективи. Зазвичай перша, частина пов'язана з теперішнім часом (активним рівнем психічного розвитку за Л. С. Виготським: *не вродився, багато читає, хто дбає*), а інша – із зоною найближчої перспективи (*навчився, більше знає, той і має*). Така двокомпонентна структура не викликає відчуття безапеляційності, неможливості, як фраза „треба вчитися”, „треба більше знати”.

Коли квітень з водою, травень з водою.

Мудрим ніхто не вродився, а навчився.

Не поговоривши з головою, не берись руками.

Хто багато читає, той більше знає.

Хто дбає, той і має.

Що роблю, за те й відповідаю.

Як підеш, так і найдеш.

Як посолиш, так і їстимеш.

Порівняльна форма прислів'я розкриває одну із особливостей людського пізнання: якщо людина не може відразу пояснити певний феномен, вона проводить аналогії, будує асоціативний ряд. На цьому принципі побудовано і ряд крилатих висловів. Зазвичай абстрактне поняття зіставляється з конкретним: *розум – свічка, тепло – доброта, пір'я – мова, книга – віконце*. Такий процес порівняння за функціональними характеристиками полегшує когнітивну діяльність школяра, адже дитині легше усвідомити, призначення вікна, а потім перенести таку алегорію на книгу.

Голова без розуму, як ліхтар без свічки.

*Зробиш добро – не кайся; вдієш лихо – начувайся.
Книжка – маленьке віконце, а через нього весь світ видно.
На сонці тепло, а біля матері добре.
Птах радіє весні, а дитина – матері.
Птицю розпізнають по пір'ю, а людину – по мові.*

Протиставна форма прислів'їв може бути відкритою чи прихованою. У відкритій формі ми відразу спостерігаємо наявність антонімічної пари чи протиставного сполучника. Наявність таких лексичних засобів допомагає легко відрізнити позитивну характеристику від негативної. Найчастіше такі прислів'я будуються на зіставленні різних за полярністю дій, оскільки дія – це перше, чим оволодіває дитина, перше, що викликає оцінку дорослих „добре” чи „погано”.

*Все добре переймай, а злого уникай.
Де сила не може, там розум допоможе.
Маленька праця краща за велике безділля.
Праця чоловіка годує, а лінь марнує.
Умій сказати, умій і змовчати.*

Прихована форма народнопоетичного вислову теж містить у собі протиставлення, але його важко помітити відразу. Таке заперечення будується на одиницях різної частиномовної приналежності (прикметник – дієслово *мала – працює*, прикметник – числівник *маленькі – багато*). Але при тлумаченні змісту прислів'я поступово відбувається реконструкція протиставної семантики (*малий – великий, мало-багато*).

*Бджола мала, а й та працює.
Де сила не візьме, там розум допоможе.
Казки маленькі, а розуму в них багато.*

Правильне методичне використання прислів'їв на уроках читання розвиває духовність (інтелектуальність, мораль, емоційність та релігійність у сукупності), а це спричиняє процес позитивних кількісних та якісних змін у структурі особистості молодшого школяра:

- 1) “у розумовій сфері людини – під пізнання предметів і явищ, до розуміння усвідомлення їх сутності та взаємозв'язку;
- 2) в емоційній сфері – від простих емоцій до здатності співчувати та переживати духовні стани;
- 3) у моральній сфері – від егоцентризму до гуманізму, альтруїзму;
- 4) у діяльнісно-вольовій сфері – від мимовільних дій до цілеспрямованості, саморегуляції, духовних вчинків;
- 5) в естетичному світосприйнятті – від споглядання естетичних об'єктів до потреби створювати красу” [13, с.9].

Таким чином бачимо, що лінгвістичний аналіз народних прислів'їв на прикладі підручників для читання для учнів початкових класів академіка АПН України О. Я. Савченко засвідчив, що їх застосування покликане справити істотний вплив на виховання та навчання молодших школярів завдяки зосередженню семантики навколо концентрів „освіта”, „праця”, „мораль”, за допомогою побудови у формі порад, а не заборон, а також шляхом врахування особливостей пізнавальної діяльності дитини: наслідування, порівняння та протиставлення.

Список використаних джерел

1. Дмитренко М. Українська фольклористика / М. Дмитренко. – К.: Редакція часопису “Народознавство”, 2001. – 574 с.
2. Каніщенко А. П. Система роботи над розумінням тексту у початковій школі / А. П. Каніщенко. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 95 с.
3. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість / М. Б. Лановик, З. В. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2005. – 591 с.

4. Методика викладання української мови: навч. посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. / за ред. д-ра філол. наук С. І. Дорошенка. – К.: Вища школа, 1989. – 423 с.
5. Савченко О. Я. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 22-27.
6. Савченко О. Я. Методика читання в початкових класах: посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта – 2007. – 334 с.
7. Савченко О. Я. Читанка: підруч. для 2-го класу. / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2002. – Ч. I – 128 с.
8. Савченко О. Я. Читанка: підруч. для 2-го класу / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2002. – Ч. II – 144 с.
9. Савченко О. Я. Читанка: підруч. для 3-го класу / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2003. – Ч. I – 144 с.
10. Савченко О. Я. Читанка: підруч. для 3-го класу. / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2003. – Ч. II – 160 с.
11. Савченко О. Я. Читанка: підруч. для 4-го класу / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2004. – Ч. I – 159 с.
12. Савченко О. Я. Читанка: підруч. для 4-го класу / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2004. – Ч. II – 175 с.
13. Юзвак Ж. Духовний розвиток: сутність мета, умови здійснення / Ж. Юзвак // Початкова школа. – 2000. – № 4. – С. 9-10.

This article is devoted to the lexical-semantic analysis of the proverbs from the reading-books for junior school, all the proverbs are grouped due to their semantic characteristics and emotional colouring.

Key words: proverb, semantics, lexical-semantic analysis, emotional colouring, proverb structure.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.016:51:004

Бубнова М.Ю.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. В статті визначаються педагогічні умови методичної підготовки майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій.

Ключові слова: педагогічні умови, методична підготовка, інформаційні технології.

Постановка проблеми. Вдосконалення шляхів керування професійним ростом майбутніх педагогів, їх пізнавальною діяльністю залишається важливою й актуальною проблемою для вищих педагогічних навчальних закладів нашої країни [1]. У навчальному процесі широко застосовуються сучасні інформаційні технології. Важливо при цьому щоб застосування комп'ютера в навчанні розвивало особистість, її здатність до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, особливо це стосується майбутніх вчителів математики.

Використанням інформаційних технологій в процесі методичної підготовки майбутніх вчителів математики полягає у створенні педагогічних умов взаємодії між студентами і викладачем, коли надається можливість застосувати інформаційні технології у майбутній професійній діяльності. Навчальний процес при цьому спроектований на досягнення кожним його учасником запланованих результатів, виявлення і розвиток особистісних якостей студентів, їхнього мислення, навичок самостійного надбання знань, готовності до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Дидактичні й психологічні аспекти застосування інформаційних технологій навчання знайшли відображення в працях В. Безпалька, В. Зінченка, В. Ледньова, В. Ляудіса, Ю. Машбиця, О. Леонт'єва, В. Рубцова, О. Співаковського, Л. Прокопенка, Н. Тализіної, О. Тихомирова та ін.

Активно вивчають шляхи ефективного навчання за допомогою використання інформаційних технологій такі науковці, як А. Воцінін, Р. Гуревич, М. Кадемія, Г. Китайгородська, Н. Ничкало, Є. Полат, С. Сисоева, Ю. Тараскін та інші вчені. Вони зазначають, що без створення належних педагогічних умов взаємодії між студентами і викладачем успішно застосувати інформаційні технології практично неможливо.

Мета статті полягає в тому, щоб на підставі аналізу наукової літератури дослідити процес методичної підготовки майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій, а також визначити умови, що забезпечують повну адаптацію студента до застосування інформаційних технологій, його стійку мотивацію до освіти та професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень, присвячених виявленню педагогічних умов, які сприяють рішенню тих чи інших освітніх задач, дозволяє констатувати, що більшість вчених виділяє в них основні групи: інформаційні, технологічні, особистісні. Оскільки саме педагог впливає на розвиток особистості студентів і організацію педагогічної взаємодії, то першим етапом реалізації будь-

яких психолого-педагогічних умов повинна бути підготовка педагогів до даного процесу, пов'язана із з'ясуванням ними цілей та цінностей, а також методологічних основ майбутньої діяльності.

Виявлення і створення педагогічних умов, які істотно впливають на процес навчання і формування позитивних установок на придбання професійних знань, умінь і навиків ґрунтується на чинниках, що впливають на формування професійних інтересів студентів. До їх числа входять: престижність професії; особисті схильності і потреби учнів; організація освітнього процесу.

На ефективність формування професійних інтересів майбутніх вчителів математики впливають такі педагогічні умови, як реалізація особистісно орієнтованого підходу до студентів в процесі методичної підготовки; усвідомлення перспективи майбутньої професійної діяльності; вдосконалення організації навчального процесу; педагогічна взаємодія.

Відношення до майбутньої спеціальності багато в чому визначається характером навчальної роботи, в якій, як вважають багато дослідників, повинна певним чином моделюватися майбутня професійна діяльність.

Педагогічними умовами комп'ютерного навчання є облік індивідуальних особливостей студента, що спрямований на врахування його здібностей, мотивів і індивідуальних особистісних якостей; розвиток комунікативних здібностей особистості; самооцінка індивіда, заснована на збереженні його індивідуальності; визначення студента як активного суб'єкта пізнання; соціалізація студента; саморозвиток, який означає, що основним пріоритетом комп'ютерного навчання є створення умов для самостійної навчальної діяльності студента [2, с. 38].

Дидактична інтеграція здійснюється через змістовий, методичний, психологічний і організаційний аспекти.

Змістовий аспект передбачає інтеграцію спеціальних знань, забезпечує підготовку студента до цілісного бажання проблеми формування знань з урахуванням психологічних особливостей, вміння самостійно орієнтуватися в складній ситуації, синтезувати знання навколо проблеми та системно застосовувати їх, вирішуючи конкретне завдання.

Методичний аспект передбачає інтеграцію професійної діяльності майбутнього вчителя математики (аналіз і розробка програмного забезпечення, створення критеріїв оцінювання, моделювання нових освітніх ситуацій) і навчально-пізнавальної діяльності студента. Оскільки математична програма – засіб, який доповнює й підсилює традиційну методику викладання, тобто є головним помічником викладача в навчальний час, то вона повинна відповідати всім вимогам, що максимально сприяють оптимізації навчального процесу та організації ефективної самостійної роботи студентів. З урахуванням цього сформульовані наступні критерії ефективності комп'ютерної програми, які можуть застосовуватись до всіх комп'ютерних навчальних програм як з математики, так і з інших навчальних предметів. Вони орієнтовані на наявність дидактичних, психологічних, технічних, методичних і педагогічних характеристик, що враховують основні вимоги до організації та проведення аудиторної і самостійної роботи студентів [3, с. 103].

Дидактичні характеристики: програма не повинна дублювати викладача в навчанні; обов'язкова наявність дидактичної значущості програми; обов'язкова наявність контролю успішності. Педагогічні характеристики: здатність студента керувати навчальним процесом самостійно; відповідність змісту самостійних робіт у певній комп'ютерній програмі до вимог навчальних програм; розвиток пізнавальної потреби студента; спонукування студента до пошуку інформації; розвиток у студента прагнення пошуку правильної відповіді. Методичні характеристики: здатність працювати в індивідуальному режимі; дроблення матеріалу невеличкими частинами; відповідність програми матеріалові підручника. Психологічні

характеристики: створення емоційного контакту; створення комфортності інтерфейсу для користувача; організація розумового процесу, результатом якого буде відкриття нових знань і вмінь; психологічний стан студентів – зацікавленість. Технічні характеристики: сумісність програми із системними вимогами комп'ютера, на якому вона буде демонструватися; забезпечення програми друком окремих її матеріалів; наявність зворотного зв'язку між комп'ютером і студентом; можливість редагування матеріалу.

Психологічний аспект застосування інформаційних технологій в процесі методичної підготовки майбутніх вчителів математики як засобу розвитку професіоналізму особистості визначає наступне: система «людина – інформаційні технології» дозволяє сприймати або не сприймати поточну інформацію, а також надає можливість повторно переглянути матеріал для більш повного розуміння; динамічність якості інформаційних технологій дають змогу перебувати людині в запропонованому розвиваючому процесі, а також бачити розбіжність між наявним досвідом та отриманою інформацією; інформаційні технології дають можливість уникати інформаційних перевантажень шляхом переключення на різні за змістом фрагменти інформації; дозволяють реалізувати індивідуальний підхід до розвитку й навчання дитини, пропонуючи оптимальне для конкретного вікового й освітнього рівня викладання навчального матеріалу.

Інформаційна технологія розглядається як засіб гуманітарно-технічного розвитку та визначається як система взаємозалежних індивідуально-професійних якостей з орієнтованими напрямками здійснюваної професійної діяльності та базових умінь, що забезпечують її виконання.

Найбільш ефективними є форми організації навчального процесу методичної підготовки майбутніх вчителів математики, коли застосовуються інформаційні технології як засіб спільної продуктивної взаємодії у вирішенні навчально-пізнавальних, виховних, методичних, розвиваючих завдань. Організаційний аспект методичної підготовки майбутніх вчителів математики реалізується шляхом інтеграції наступних форм навчання: комп'ютерні уроки-лекції, лабораторні й практичні заняття із застосуванням інформаційних технологій, дистанційне навчання (за необхідністю), робота в Інтернеті, телеконференції, семінари, спецкурси.

Сфера педагогічної діяльності, її специфіка вимагає від викладача математики мати чітку власну позицію, уміти науково її обґрунтувати, відстояти та спрогнозувати результати досягнень у професійній діяльності. Також педагогу потрібно виявляти готовність до прийняття нововведення, проектування мети власної діяльності, моделювання процесу професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей та потреб суспільства. Водночас від розвитку ціннісної орієнтації педагога залежать всебічність осягнення індивідом соціального середовища і, відповідно, – характер акмеологічної позиції. Для формування такої позиції майбутнього вчителя необхідно в процесі навчання застосовувати акмеологічний підхід.

Проблема реалізації акмеологічного підходу в процесі методичної підготовки майбутніх вчителів математики є досить актуальною і протікає у три етапи.

1. Організаційний, пов'язаний з підготовкою студентів до діяльності з реалізації акмеологічного підходу. Його завданнями є: актуалізація акмеологічних знань студентів; оволодіння засобами і методами акмеолого-орієнтованої освіти; зміна професійної позиції педагогів у відношенні студентів і змісту власної професійної діяльності.
2. Основний, спрямований на реалізацію акмеологічного підходу у професійній освіті. Його метою є формування акмеологічної спрямованості особистості студентів за допомогою цілеспрямованого застосування педагогами в навчально-виховній діяльності певних дидактичних умов та інформаційних технологій.

3. Діагностичний, що передбачає здійснення діагностики, оцінки та аналізу рівня сформованості акмеологічної спрямованості особистості студентів за допомогою застосування адекватних педагогічних і психологічних методів і методик [4, с. 156].

Реалізація акмеологічного підходу в професійній діяльності майбутніх вчителів математики, забезпечення студентів відповідним програмним забезпеченням, та методичними рекомендаціями щодо їх використання, створення ситуації успіху в навчальному процесі, забезпечення стійкої мотивації, педагогічна взаємодія, реалізація особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці, забезпечує умови для формування наступних компонентів методичної підготовки майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій:

- мотиваційно-вольовий компонент включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії, припускає наявність інтересу до професійної діяльності;
- функціональний компонент в загальному випадку виявляється у вигляді знань способів педагогічної діяльності, необхідних вчителю для проектування і реалізації тієї або іншої педагогічної технології;
- комунікативний компонент включає вміння ясно і чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати думки, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог;
- рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівні власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Компонент рефлексії є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних сенсів в спілкування з людьми, самоврядування, а також спонукачем самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності і формування індивідуального стилю роботи.

Отже, методична підготовка майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій буде проходити більш ефективно при реалізації наступних педагогічних умов: забезпечення стійкої позитивної мотивації та потреби оновлення методичного багажу; спрямованості діяльності викладача на підтримку, розвиток та саморозвиток студента; використання комплексу психолого-педагогічних знань та сформованої системи вмінь щодо організації навчального процесу на засадах особистісно орієнтованого навчання; вміння застосовувати інформаційні технології в процесі методичної підготовки майбутніх вчителів математики.

Висновки. У зв'язку з впровадженням засобів інформаційних технологій у сферу освіти майбутнім педагогам необхідні нові умови для якісних змін змісту, методів і організаційні форми навчання.

Навчання математики є областю, в якій комп'ютер принципово впливає як на зміст освіти, так і на методи навчання. Визначені педагогічні умови методичної підготовки майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій, та реалізація їх у підготовці майбутніх вчителів дозволить підвищити ефективність навчання.

Список використаних джерел:

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Бардашевский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М. : Изд-во Центра «Пед. поиск», 2003. – 256 с.

3. Гуревич Р. С. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: Посібник для пед. працівників і студентів пед. ВНЗ. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-социол. Ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.

Summary. In the article the pedagogical terms of methodical preparation of future teachers of mathematics are determined with the use of information technologies.

Key words: pedagogical terms, methodical preparation, information technologies.

УДК 373.1.013

Головка С.Г.

ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

У статті розкриваються та аналізуються основні дидактичні функції електронних засобів навчального призначення.

Ключові слова: дидактичні функції, електронні засоби навчального призначення, програмно-методичний комплекс.

Актуальним питанням сучасної дидактики є наукове обґрунтування та визначення пріоритетів та напрямів розробки методичного супроводу сучасних або інноваційних технологій навчання. В умовах зростаючої інформатизації суспільства та потреб опрацьовувати, аналізувати та засвоювати великі обсяги різнопланової інформації, важливе місце займають технології навчання, які всебічно використовують можливості сучасних інформаційних технологій. Оскільки основою сучасних технологій накопичення, передачі обробки та інтерпретації отриманих результатів є комп'ютерна техніка та її мережі, то саме комп'ютер як ефективний засіб навчання та реалізації навчальних впливів є важливою складовою та, одночасно, ознакою комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання.

На сьогодні реалізація комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання забезпечується через широке використання комп'ютера як засобу навчання нового покоління, важливою особливістю якого є можливість організувати інтерактивне навчання та здійснювати ефективне управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

В свою чергу, функції такого засобу навчання реалізуються шляхом використання спеціально розробленого програмно-методичного забезпечення, яке реалізується через електронні засоби навчального призначення.

Питання проектування, розробки та методично обґрунтованого використання педагогічних програмних засобів нового покоління, що забезпечують реалізацію комп'ютерної підтримки навчання учнів загальноосвітньої школи, є порівняно новим та недостатньо розробленим в дидактиці. Окремі аспекти його висвітлені, зокрема, в роботах [1-3].

Разом з тим значний інтерес викликає питання про місце педагогічних програмних засобів в навчальному процесі загальноосвітньої школи, їх основні дидактичні функції та можливості. Тому в статті ставляться завдання розкрити основні дидактичні функції педагогічних програмних засобів нового покоління та на основі аналізу сучасних електронних засобів навчального призначення, розроблених для загальноосвітньої школи, показати їх можливості в удосконаленні навчального процесу.

У практиці сучасної загальноосвітньої школи використання комп'ютера носить, поки що, локальний характер. Це пов'язано, в першу чергу, з питаннями апаратного та програмно-методичного характеру (наявність в предметних кабінетах та школі загалом комп'ютерної техніки, відповідного програмного забезпечення для підтримки шкільних курсів, методичного супроводу, достатня кваліфікація вчителя тощо). Тому доцільно на цьому етапі говорити про реалізацію локальних технологій навчання або монотехнологій. В науково-методичній літературі виокремлюють такі монотехнології: комп'ютерних навчальних програм, комп'ютерного моделювання, комп'ютерного контролю, комп'ютерних баз даних, комп'ютерних дидактичних матеріалів, комп'ютерних лабораторних робіт [4, с. 141-146]. Основним засобом реалізації означених технологій навчання є комп'ютер, який використовується з чітко визначеною дидактичною метою на певному етапі навчального процесу.

Перспективними технологіями навчання, які, проте, потребують значно більших програмно-методичних ресурсів та наявності сформованого та досить розвинутого інформаційного середовища, є технології дистанційного навчання фізики з використанням розгалужених мереж передачі інформації.

На початковому етапі запровадження комп'ютерно-орієнтовані технології сприяють удосконаленню системи навчання через використання принципово нових засобів, основою яких є комп'ютер. Для ефективного використання засобів навчання необхідно мати спеціально розроблені дидактичні матеріали, які орієнтовані на досягнення тих чи інших навчальних цілей. Для традиційних засобів навчання (діапроектор, епіпроектор, кіноустановка, відеомагнітофон тощо) це, відповідно, діафільми, кіно та відеофільми, прозорки тощо. Особливістю таких засобів навчання є їх рецептивний характер. Вони хоча і забезпечують реалізацію широкого спектру дидактичних функцій, проте не мають механізму зворотного зв'язку і мають обмежені можливості щодо функції управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

У цьому відношенні сучасні електронні засоби навчального призначення мають значні переваги. Проблема їх розробки набула актуальності у контексті розвитку програмованого навчання, заснованого на ідеях цілепокладання та проектування (програмування) результатів навчання, які розвивалися в дидактиці наприкінці минулого століття. На цьому етапі мова йшла про програмоване навчання саме у розумінні планування, проектування навчання, а не використання спеціального програмного забезпечення, тим більше, що на той час оснащення середньої загальноосвітньої школи комп'ютерною технікою було далекою перспективою. Як правило, це були програмні засоби спрямовані на виявлення рівня сформованості навчальних досягнень.

Очевидно, що перспективна ідея програмованого навчання не набула належного розвитку саме тому, що на той час не було адекватного засобу навчання, який давав би можливість ефективно реалізовувати заплановані функції педагогічного програмного засобу. Логічно, що проблема розробки електронних засобів навчального призначення набула особливого розвитку сьогодні, коли відбувається помітний процес інформатизації середньої загальної освіти, оснащення шкільних кабінетів мультимедійною та комп'ютерною технікою.

Сучасний педагогічний програмний засіб варто розглядати з одного боку як специфічне програмне забезпечення, розроблене з використанням сучасних пакетів прикладних програм, комп'ютерної графіки, мультимедіа, гіпертекстових технологій тощо, а з іншого – як методичне забезпечення реалізації основних дидактичних впливів. Дидактичні можливості та вимоги поліфункціональності дають підстави говорити про сучасні ППЗ як про програмно-методичні комплекси (ПМК) - пакети ППЗ різноманітного призначення та з широкими функціональними можливостями.

На сьогодні комп'ютерну підтримку навчального процесу в середній загальноосвітній школі забезпечують педагогічні програмні засоби, які охоплюють

як основну, так і старшу школу. Особливий інтерес представляють вітчизняні ППЗ. Перший багатофункціональний педагогічний програмний засіб для загальноосвітньої школи "Фізика – 7", розроблений у 2003 р. корпорацією "Квазар-Мікро" за участю науковців лабораторії математичної і фізичної освіти Інституту педагогіки АПН України.

На сьогодні Інститутом педагогіки розроблені та апробовані електронні засоби навчального призначення з фізики, біології, математики, хімії, української мови, української літератури, трудового навчання, іноземної мови, географії [6-10].

Структура, зміст та особливості використання окремих з перелічених програмних засобів більш детально описані в методичній літературі [1-3]. Оскільки проектування ППЗ для загальноосвітньої школи та розробка їх методичного супроводу є перспективним напрямком розвитку дидактики, то особливої актуальності набуває проблема визначення загальних підходів до розробки педагогічних програмних засобів та їх дидактичних функцій.

Аналізуючи результати теоретичних досліджень у напрямку створення електронних засобів навчального призначення, досвід роботи над структурою та змістом програмно-методичних комплексів, а також особливості в навчальному процесі загальноосвітньої школи, видається можливим висловити деякі узагальнені міркування щодо призначення, особливостей розробки та використання, дидактичних функцій та можливостей педагогічних програмних засобів нового покоління.

1. Теорія та практика навчання в умовах запровадження особистісно-орієнтованих інформаційних технологій навчання, орієнтованих на формування та розвиток в учня загальноосвітньої школи широкого кола компетенцій, показує, визначає що сучасні засоби мають орієнтуватися на досягнення конкретних дидактичних цілей і забезпечувати реалізацію навчальних впливів та цілеспрямоване управління навчально-пізнавальною діяльністю. Тому при створенні електронних засобів навчального призначення доцільно взяти за основу ідею програмованого навчання – цілепокладання у плануванні навчання шкільних предметів та цілеспрямованого управління його результатами, підкріплюючи та реалізуючи її засобами нових інформаційних технологій.

2. Сформулюємо основні дидактичні можливості електронних засобів навчального призначення нового покоління, які пропонуються до використання в практиці загальноосвітньої школи:

- послідовне або вибіркове опрацювання теоретичного матеріалу;
- закріплення навчального матеріалу, що вивчається традиційними методами;
- опанування змісту явищ та процесів за допомогою імітаційного комп'ютерного моделювання;
- закріплення вивченого матеріалу за допомогою спеціально розробленої тестової системи;
- ознайомлення з технологією розв'язування навчальних задач з основних розділів та тем шкільних курсів;
- виконання віртуальних лабораторних робіт;
- підготовка до виконання реальних лабораторних робіт у шкільних лабораторіях;
- отримання довідкової інформації (робота з бібліотеками);
- організація групової та індивідуальної роботи учнів з використанням електронних засобів навчального призначення;
- використання окремих ілюстративних матеріалів, відеофрагментів та моделей під час традиційних уроків шляхом їх проектування на екран цифрового проектора, телевізор, монітор комп'ютера;
- створення оригінальних (авторських) уроків з використанням конструктора уроків;
- організація самоперевірки та перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу;
- навчання розв'язування навчальних задач та перевірка сформованості відповідних практичних вмінь та навичок.

3. Сучасні педагогічні програмні засоби є поліфункціональними за своїм призначенням та дидактичними можливостями. Тому поняття електронний або педагогічний програмний засіб можна розширити і говорити про перспективність саме програмно-методичних комплексів (ПМК), які об'єднують, з одного боку, спільною методичною ідеєю, а з іншого - алгоритмом реалізації, окремі електронні засоби навчального призначення (педагогічні програмні засоби).

Якщо розглянути дидактичні можливості електронних засобів навчального призначення в аспекті монотехнологій комп'ютерного навчання, можна відзначити, що їх використання в навчальному процесі загальноосвітньої школи є важливим кроком до реалізації не тільки окремих монотехнологій комп'ютерного навчання, а й узагальненої комп'ютерно-орієнтованої технології навчання шкільних предметів.

Так, наприклад, електронні засоби навчального призначення «Бібліотеки електронних наочностей» (біологія, фізика, хімія, географія) є ефективними засобами реалізації не тільки технології комп'ютерних дидактичних матеріалів (як змістовного збірника статичної і динамічної наочності), а й технології комп'ютерного моделювання, оскільки містять комп'ютерні моделі найбільш важливих фізичних явищ та процесів, які вивчаються в шкільному курсі, та частково технології комп'ютерних баз даних, оскільки бібліотеки електронних наочностей фактично є базою даних (об'єктів) і побудовані відповідним принципом. Електронні засоби навчального призначення «Віртуальні лабораторії» (хімія, фізика) реалізують технологію комп'ютерних лабораторних робіт.

Означення «програмно-методичний комплекс» може стосуватися електронних засобів навчального призначення для загальноосвітньої школи «Фізика», «Хімія», «Українська література» тощо. За своєю структурою, змістом та призначенням ці засоби є комп'ютерними навчальними програмами з широким використанням комп'ютерного моделювання, комп'ютерних дидактичних матеріалів та віртуальних лабораторних робіт.

Можливості здійснювати самоперевірку рівня засвоєння навчального матеріалу, реалізовані у тестовій формі, та тренажер з розв'язування навчальних задач з можливістю перевірки відповідних умінь, дають можливість говорити про використання елементів технології комп'ютерного контролю. Крім того, мережеві версії відкривають майбутні перспективи організації дистанційного навчання фізики.

4. Таким чином, можемо зробити висновок, що поступово на зміну окремим монотехнологіям комп'ютерного навчання в загальноосвітній школі, які спрямовані на досягнення конкретних дидактичних цілей, і передбачають досить фрагментарне неупорядковане використання комп'ютерної техніки та можливостей сучасних інформаційних технологій, мають прийти узагальнені комп'ютерно-орієнтовані технології, використання комп'ютера в яких буде дидактично впорядкованим та методично обґрунтованим. А способом, шляхом реалізації таких технологій стануть саме поліфункціональні програмно-методичні комплекси.

5. Сучасний педагогічний програмний засіб має забезпечувати реалізацію широкого кола дидактичних функцій, пов'язаних з управлінням навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Зокрема, наявність у складі програмно-методичного комплексу підсистем, використовуючи які вчитель може орієнтуватися на еталонні вимоги, дає можливість ефективно реалізовувати коригуючі та управлінські впливи навчальної діяльності [5, с. 11].

Архітектура електронних засобів навчального призначення передбачає можливість організації індивідуального та групового навчання з використанням локальної мережі. Це дозволяє вчителю здійснювати неперервний моніторинг навчального процесу та вчасно робити його корекцію, накопичувати та зберігати

історію навчання та результати виявлення та оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів, за допомогою спеціального конструктора тестів проектувати структуру та наповнювати змістом еталонні вимірники навчальних досягнень, адаптуючи їх до конкретних умов (індивідуально-типологічні особливості учнів, однорідність учнівської групи тощо).

Для розширення функцій управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів загальноосвітньої школи з використанням педагогічних програмних засобів доцільно передбачити можливість проведення підсумкових (тематичних) оцінювань навчальних досягнень учнів, розширення бази завдань еталонного характеру та удосконалення алгоритму процедури їх сортування та вибору, реалізацію підсистеми поелементного аналізу результатів контролю з метою виявлення логічних кроків, на яких були допущені ті чи інші помилки, що вплинули на отриману відповідь.

6. Використання педагогічних програмних засобів нового покоління суттєво розширює можливості комп'ютера як засобу навчання. Якщо при реалізації монотехнологій комп'ютерного навчання в загальноосвітній школі, що носять локальний характер, удосконалюється традиційна система навчання шкільних предметів за рахунок принципово нових засобів, мультимедійних засобів навчання, то використовуючи програмно-методичні комплекси можна говорити про комп'ютерну підтримку навчання шкільних предметів в широкому розумінні, тобто, про комп'ютерно-орієнтоване навчання в загальноосвітній школі. При цьому комп'ютер із мультимедійного засобу, який у порівнянні з іншими засобами навчання суттєво удосконалює традиційне навчання, перетворюється у важливу складову освітньо-інформаційного середовища.

Таким чином, з одного боку, використання педагогічних проблемних засобів в навчальному процесі дає можливість удосконалювати традиційні уроки фізики в школі, за рахунок його окремих функціональних можливостей, в першу чергу, мультимедійних.

З іншого боку, вчитель отримує можливість проектувати навчальний процес, максимально використовуючи його можливості; обирати принципово нові та удосконалювати традиційні методи, форми та засоби навчання. При цьому розширюються можливості реалізації творчого підходу, забезпечується високий рівень інтеграції з іншими дисциплінами шкільного курсу, індивідуалізація навчання та його особистісна зорієнтованість. Як показує досвід запровадження комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання з ґрунтовно спроектованим та розробленим методичним супроводом (що досягається саме через відповідні педагогічні програмні засоби), роль учителя в навчальному процесі не лише не нівелюється, а й суттєво підвищується, змінюючись якісно.

Список використаних джерел

1. Бугайов О.І. Коваль В.С. Комп'ютерна підтримка курсу фізики в середній школі: реальність і перспективи //Фізика та астрономія в школі.- 2001.- № 3.- С. 2001.
2. Бугайов О.І., Головка М.В., Коваль В.С. Концептуальні положення щодо розробки педагогічних програмних засобів з фізики (з досвіду створення програмно-методичного комплексу "Фізика 8" //Комп'ютер у школі та сім'ї.- 2004.- № 8(40).- С. 13-16.
3. Бугайов О.І., Головка М.В., Коваль В.С. Програмно-методичний комплекс "Фізика-8" //Фізика та астрономія в школі.- № 1.- 2005.- С. 22-27.
4. Іваницький О.І. Сучасні технології навчання фізики в середній школі.- Запоріжжя, 2001.- 265 с.
5. Оленюк І.В. Методичні основи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації у процесі навчання фізики /Автор. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. н.- К., 2005.- 20 с.
6. Педагогічний програмний засіб "Фізика 7" для загальноосвітніх навчальних закладів. Версія 1.0. /Автори сценарію: Бугайов О.І., Коваль В.С.- К.: Квазар-Мікро, 2003.

7. Педагогічний програмний засіб “Фізика 8 кл. для загальноосвітніх навчальних закладів”. Версія 1.0. /Автори сценарію: Бугайов О.І., Головка М.В., Коваль В.С.- К.: Квazar-Мікро, 2004.
8. Педагогічний програмний засіб “Фізика 9 кл. для загальноосвітніх навчальних закладів”. Версія 1.0. /Автори сценарію: Чалий О.В., Лукомський В.П., Селезньов Ю.О., Цехмістер Я.В.- К.: Квazar-Мікро, 2004.
9. Педагогічний програмний засіб для загальноосвітніх навчальних закладів “Бібліотека електронних наочностей “Фізика, 7-9 кл.”. Версія 1.0. /Автори сценарію: Бугайов О.І., Головка М.В., Коваль В.С.- К.: Квazar-Мікро, 2004.
10. Педагогічний програмний засіб “Віртуальна фізична лабораторія 7-9 кл.”. Версія 1.0. /Авт. сценарію: Бугайов О.І., Головка М.В., Коваль В.С.- К.: Квazar-Мікро, 2004.

Summary. The basic didactics functions of electronic facilities of the educational setting open up in the article and analysed.

Key words: didactics functions, electronic facilities of the educational setting, programmatic methodical complex.

УДК 377.1(477)“19”

Ковальчук Г.П.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В ШКОЛАХ КОЛГОСПНОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В КІНЦІ 20-Х – ПОЧАТКУ 30 РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті здійснена спроба наукового аналізу досвіду загальноосвітніх шкіл ШКМ кінця 20-х – початку 30-х років ХХ ст. України в організації трудової підготовки учнів. Зміст діяльності ШКМ автор розглядає у контексті навчально-виховної роботи сучасної школи.

Ключові слова: трудове навчання, школи селянської молоді, політехнічна освіта, школи колгоспної молоді, суспільно-корисна праця, продуктивна праця, загальноосвітня школа, трудова підготовка.

У сучасних умовах розбудови національної школи України все більш актуальною стає потреба об'єктивної оцінки педагогічного досвіду минулого на основі наукового аналізу різних документів, неупередженого ставлення дослідників до ідеологій чи персоналій на різних етапах розвитку нації з врахуванням історії і традицій кожного народу, його ментальності тощо. При зміні соціально-економічних умов у ХХ столітті простежується оновлення змісту, форм і методів трудової підготовки школярів, окреслюються закономірності розвитку та певна специфічність в освітніх процесах, і зокрема, трудової підготовки учнів у 20-х – початку 30 років ХХ століття. У зв'язку з цим зростає значення не тільки пошуку нових підходів до навчально-виховного процесу, але й повернення до накопиченого досвіду попередніх років. В процесі реалізації „Національної стратегії розвитку освіти України ХХІ століття” щодо подальшого удосконалення роботи загальноосвітньої і професійної школи відповідно до основних напрямків реформування важливе місце відводиться модернізації системи трудової підготовки учнівської молоді відповідно до сучасного соціально-економічного розвитку країни та наявного ринку праці [5]. Тому проблема організації трудової підготовки учнів у школах сільської та колгоспної молоді (ШСМ, ШКМ) даного часу заслуговує на увагу.

Питанням трудової підготовки учнівської молоді засобами політехнічної освіти і продуктивної практики присвячені роботи П.Атутова, С.Батишева, Д.Сергієнка, М.Скаткіна, Д.Сметаніна, В.Струманського, С.Шабалова та ін. Важливі аспекти трудового навчання і виховання вивчали А.Вихрущ, Л.Денисенко, В.Журавель, Н.Калініченко, Г.Левченко, В.Мадзігон, М.Матюша, В.Оржеховська, В.Сидоренко, Д.Тарнопольський, Г.Терецьук, М.Тименко, Д.Тхоржевський та ін. Проте питання діяльності шкіл селянської і колгоспної молоді (ШСМ, ШКМ) ще не знайшли вичерпного історико-педагогічного аналізу у сучасних дослідженнях. Тому метою нашої статті є розкриття історичного досвіду трудової підготовки учнів у ШСМ і ШКМ на державному і регіональному рівнях, теоретичного і практичного аспектів трудового навчання і виховання сільських школярів з метою трансформації і розвитку перспективних ідей, форм, технологій в сучасних умовах розбудови національної школи.

На початку 20-х р.р. життя вимагало організації нових шкіл, які б готували дітей до певного виду виробничої праці на основі загальної і політехнічної освіти. У жовтні 1922 р. на V-му з'їзді комсомолу України було ухвалено рішення про організацію шкіл селянської молоді (ШСМ). За ініціативою комсомолу вони почали відкриватися на селі. Відкриття були зумовлені певними причинами. У тезах про школу селянської молоді, ухвалених Колегією Наркомпросу 5/VI-1923 р., зазначалося, що одним із головних завдань Комуністичної партії і Радянської влади щодо села виступає інтенсифікація сільського господарства. Нагальною потребою стало і зміцнення селянського господарства, кооперування селянських мас тощо. Це неможливо було реалізувати, як зазначалось у партійних і державних документах, без підвищення рівня культури села і, насамперед, молоді. У тезах про школу селянської молоді також наголошувалось, „...що недостатньо лише говорити про сільськогосподарський ухил. Школа на селі повинна працювати не тільки над підвищенням загального культурного рівня, але й давати, головним чином, практичне трактування загальноосвітньому матеріалу і пов'язати його з теорією і практикою сільського господарства, застосовуючи безпосередньо продуктивну працю в ньому, як основу всієї загальноосвітньої роботи” [2, с.121]. У діяльності ШСМ також знайшли своє відображення ідеї і досвід А.Макаренка, оскільки у другій половині 20-х років все більша увага зверталася саме на роботу трудової колонії імені О.Горького, керівником якої був видатний педагог, на бажання поєднати навчання з продуктивною працею як необхідної умови для успішного впливу праці на формування якостей особистості, що включали посильність, результативність, творчий характер, осмисленість, педагогічну доцільність праці, її колективний характер. Робота ШСМ будувалася на базі початкової школи за трирічним терміном навчання. У них учні вивчали загальноосвітні предмети, обов'язкові для V-VII класів семирічної школи, знайомилися з теорією і практикою організації сільськогосподарського виробництва, основами агрономії тощо. Оскільки робота з організації ШСМ мала виключно політичне й економічне значення, вона перебувала у центрі уваги Комуністичної партії і Радянської держави.

У листопаді 1923 р. Пленум ЦК ЛКСМУ розглянув питання про ШСМ. З метою пристосування школи до умов та інтересів села з метою підвищення рівня сільського господарства, Пленум вважав за необхідне другий концентр частини сільських семирічок перетворити на агрономізовані старші класи. Ця ініціатива комсомолу була схвалена і підтримана ЦК КП(б) України. Для керівництва ШСМ при Головоцвяху Наркомосу УРСР було створено спеціальний орган з представників ЦК КП(б) України, ЦК ЛКСМУ, Наркомзему, сільськогосподарської кооперації. Активна участь ШСМ у соціалістичній перебудові села, у піднятті його культурного, агрономічного і політичного рівня сприяла вихованню в учнів позитивних моральних якостей, зміцнювала зв'язок школи з життям, давала учням відповідні навички проведення такої роботи, сприяла підготовці освічених організаторів нового села. Проте у цьому і наступних роках цих шкіл відкрилося мало, хоча два роки роботи показали, що такі школи життєздатні, їх діяльність

широко обговорювалась на сторінках періодичних видань. Першим серед журналів питання про ШСМ підняв харківський „Шлях освіти” у 1923 р. рубрикою про організацію шкіл такого типу під керівництвом сільського комсомолу та за підтримки населення у створенні матеріальної бази. Планувалося будувати ШСМ на базі загальноосвітньої початкової школи і укомплектувати дітьми незаможних селян віком 12-16 років з метою виховання нового селянина, який би розумів високу культуру землеробства та прагнув до кооперації. Роком пізніше в засобах масової комунікації про ШСМ, зокрема у виданні „На шляхах до нової школи” йшлося про те, що така школа не може бути суто професійною і що в організації роботи треба поєднувати загальноосвітні знання з агрономічними і соціально-економічними. Крім цього, на селі організовувались сільськогосподарські гуртки відповідно до потреб селянських спілок, у яких діти отримували загальноосвітні та спеціальні знання і набували відповідного фаху. На кінець 1923 р. таких гуртків у Кам'янець-Подільському окрузі було 78 [3, арк.8], у Шепетівському – 25 [8, арк. 36].

15 жовтня 1926 р. Політбюро ЦК КП(б) України на своєму засіданні заслухало питання про школи селянської молоді і прийняло постанову, яка схвалює заходи по агрономізації частини семирічок на селі. Четверта сесія ВУЦВКу 9-го скликання (1926 р.) у постанові „Про запровадження загального навчання” вказала надати сільським семирічним школам практичного сільськогосподарського ухилу, утворюючи з них центри сільськогосподарської пропаганди шляхом впровадження за їх допомогою в індивідуальні селянські господарства кращих сільськогосподарських культур та знання про засоби поліпшення сільського господарства, кооперування та усунування виробничих процесів, забезпечивши ці школи відповідними земельними ділянками й виробничими засобами, щоб можна було вести на цих ділянках сільське господарство. Настанови про підпорядкування роботи сільських шкіл завданням кооперування села значно зміцнили їх зв'язок з життям [9, с.90].

У багатьох ШСМ належним чином була поставлена дослідна робота з агрокультурами, посіви яких мали значення для всього району. Школи досягли ряд успіхів в налагодженні зв'язків уроків хімії та фізики з сільськогосподарською працею учнів. Відзначимо ще одну своєрідну форму трудового виховання молоді. На підставі Постанови Ради народних комісарів УСРР від 6-го січня 1927 р. і Постанови ВУЦВК й РНК від 3 травня 1926 р. була розроблена „Інструкція про передачу вихованців з дитячих будинків до сільського господарства на трудове виховання”. Передбачалось, що для здійснення такої „передачі” вихованець повинен мати вік від 12 до 17 років, бути фізично здоровим і дати свою згоду. Селянські двори одержували додатково наділи землі, які протягом трьох років звільнялися від податку [7, с.26].

Розвиток таких шкіл пройшов два періоди: перший період з 1923 р. до 1929 р. включно, другий – з 1930 р. до 1934 р. Така зміна була зумовлена тим, що суголосно завданням всезагальної колективізації сільського господарства СРСР школи селянської молоді (ШСМ) переорганізуються у школу колгоспної молоді (ШКМ). Зауважимо, що це була „не проста зміна вивісок, – як зазначається у звертанні наркома освіти Бубнова до усіх відділів народної освіти, ШКМ і шкіл підвищеного типу, – а глибоке і докорінне перетворення життя і роботи школи”. Мета, завдання, зміст і методи організації роботи ШКМ упродовж її функціонування від 1923 р. до 1934 р. змінювалися залежно від тих завдань і вимог, що висувалися партією й урядом у галузі політичного й економічного життя країни, докорінного перетворення села. У Постанові ЦК ВЛКСМ зазначалося: „ШКМ повинна стати масовою школою підготовки працівників для колгоспів, яка забезпечує загальнокультурну, політехнічну, виробничо-технічну підготовку” [2, с.125].

У 1927 р. Наркомос України затвердив для II концентру новий навчальний план шкіл колгоспної молоді (ШКМ).

**Навчальний план агрономізованої семирічної школи
на 1927/28 навчальний рік**

Назва предметів		V кл.	VI кл.	VII кл.
1	Суспільствознавство	4	4	4
2	Природознавство:			
	а) фізика, хімія і астрономія	3	3	3
	б) зоологія, біологія, анатомія людини і гігієна	3	3	3
3	Сільське господарство	4	4	4
4	Математика:			
	алгебра	2	2	2
	геометрія	2	2	2
	арифметика	1	1	1
5	Географія	2	2	2
5	Українська мова	4	4	4
6	Російська мова	2	2	2
7	Німецька мова	2	2	2
8	Співи	1	1	1
9	Малювання	1	1	1
10	Фізкультура	2	2	2
11	Виробнича і громадсько-політична робота	3	3	3
Разом		36	36	36

Навчальні плани склалися на місцях відповідно до примірних програм і методичних вказівок, надісланих Наркомосом і органами народної освіти [4, с. 60].

Велику увагу роботі ШКМ приділив XV з'їзд партії (1927 р.), який увійшов до історії як з'їзд колективізації. З'їзд вказав, що для вирішення основного завдання партії на селі – об'єднання дрібних індивідуальних селянських господарств у велике колективне, – необхідно з особливою гостротою поставити перед ШКМ найважливіші практичні завдання: підготовка активних працівників по колективізації сільського господарства, всебічна турбота і допомога бідноті, практична робота по вихованню нової людини. У такій обстановці і рішеннях з'їзду, може зростати роль ШКМ в соціалістичному будівництві села. Необхідно неухильно підвищувати вимоги до якості роботи ШКМ, і в першу чергу до виробничої підготовки у напрямі колективізації і кооперації. Це повинно визначити лінію роботи ШКМ. XV з'їзд ВКП(б) прийняв директиву: „Розширити мережу шкіл селянської молоді і вжити ряд заходів до зміцнення ядра батрацько-бідняцької молоді (збільшення стипендій, відпуск коштів та утримання гуртожитків для батраків і маломісних бідняцьких дітей і т. п.)” [9, с.156].

Тому перед ШКМ висувалися важливі завдання. Вона повинна була дати:

1. Загальний культурний розвиток і політичне виховання обсягом, що дасть змогу самостійно орієнтуватися у навколишньому середовищі і подіях, бути свідомим, активним громадянином Радянської Республіки, будівничим нового села.
2. Агрономічну освіту обсягом, що дасть можливість без особливої матеріальної і технічної допомоги від держави, через кооперацію неухильно підвищувати продуктивність селянського господарства.
3. Знання правильних форм землевикористання і землевпорядкування” [2, с.122].

Починаючи з 1927/28 навчального року, у зв'язку з реорганізацією багатьох семирічних трудових шкіл у школи колгоспної молоді (ШКМ), Наркомос кілька разів переглядав навчальні плани шкіл (ШКМ). У кожному новому варіанті таких

навчальних планів збільшувалась кількість годин на вивчення математики, фізики, хімії, природознавства, основ промислового і сільськогосподарського виробництва (технології, слясарної і токарної справи, агрохімії, ґрунтознавства, городництва, садівництва, лісництва, бджільництва, меліорації та ін.), а також на працю учнів на пришкільних земельних ділянках, в господарствах радгоспів і колгоспів. Така практика часто призводила до скорочення годин на вивчення суспільствознавства (особливо з історичних розділів програми), української і російської мови та літератури, іноземної мови, малювання, співів та інших гуманітарних навчальних предметів.

Визнання того, що ШКМ виникли з метою підготовки кадрів культурних хліборобів-кооператорів і активістів села, і що вони із самого початку бачили своє завдання у максимальній допомозі бідноті, не є підтвердженням, що ці завдання у початковий період діяльності розв'язувались вдало. Видруковані у 1928 р. програми для ШКМ мали певні недоліки, як-от: „Роль школи у справі політичного перевиховання селянської молоді, вихідців із родин з дрібнобуржуазною психологією, ще вкрай, слабка; робота школи не завжди відповідає прогалинам і потребам найбільш вразливих верств населення; далеко не усі випускники школи стають авангардом працівників для проведення колективізації сільського господарства і поліпшення побутових умов села” [2, с.125]. Усе це є свідченням політизації та ідеологізації виховної роботи в цілому і зокрема трудової підготовки в загальноосвітніх школах ШКМ.

Починаючи з 1928/29 навчального року, у зв'язку з запровадженням політехнічного навчання, значну частину семирічних трудових шкіл на Україні було реорганізовано в селах – у школи колгоспної молоді (ШКМ). Питання про шляхи розвитку загальноосвітньої школи на Україні в період індустріалізації країни і колективізації сільського господарства набули особливого значення [1, с.69].

На шляху удосконалення роботи ШКМ важливу роль відіграла Всеукраїнська нарада у справах семирічної школи, що відбулась 23-26 вересня 1929 р. в Харкові. Її учасники висловились за те, що семирічка повинна готувати працівників індустріалізації та колективізації. Провідним напрямом діяльності визначили політехнізацію із забезпеченням обладнанням, майстернями, лабораторіями, кабінетами (агрокабінетами та дослідними ділянками на селі) й перебудову сільських за типом ШКМ. На їх думку, школа, зберігаючи засади комплексної системи, має працювати переважно за дослідницькими методами, за методом проєктів.

20 грудня 1931 р. науково-методичний сектор НКО України затвердив програму з політехнічного навчання для ШКМ, підготовлену працівниками секції політехнічної праці УНДПУ під керівництвом Т.Гарбуза. Програма призначалась для старшого концентру семирічки і передбачала вивчення головних галузей виробництва: будівельну справу, гірництво, машинобудівництво, транспорт, хімію, металургійну промисловість, електрифікацію, сільське господарство, вивчення основ соціалістичної організації виробництва. Крім цього, пропонувалась „Програма навичок з механічного оброблення дерева для 5-6 та 7 груп”, „Програма навичок з механічного оброблення металу для 5, 6 та 7 груп”, „Електротехнічні навички”, „Агротехнічні навички та вміння”. Цікавим був підхід авторів до структури самої програми. Зокрема, вони пропонували звернути увагу на організаційно-виробничі вміння, виробничо-технічні знання і навички, інструментознавство, механічні пристрої, матеріалознавство. Відзначимо такі характерні особливості документа. По-перше, програма була надзвичайно переважена матеріалом для вивчення, що знижувало її реальність. По-друге, містили великі труднощі, і це закономірно, у спробі визначити об'єкти праці. По-третє, розв'язання багатьох питань було розраховане на умови великих промислових центрів і потужну матеріальну базу школи. По-четверте, вивчення

змісту програми засвідчує потребу в учителях в вищу освіту та відповідною професійною підготовкою [6, с. 29].

Крім цього, учні ШКМ мали можливість здобути загальноосвітню підготовку, що дозволяло їм продовжувати свою освіту в будь-якому вищому навчальному закладі. ШКМ була не тільки школою, у якій здобували політехнічну освіту і здійснювалось комуністичне виховання підлітків колгоспників і селян, що навчалися у цій школі, але і школою, яка була центром, опорою, навколо якої організовували різні заходи, спрямовані на підвищення кваліфікації всього дорослого населення (дослідницька робота, курси, виставки, доповіді і т.п.). Суспільно корисна праця виводила учнів за межі школи, сприяла вихованню у них інтересу до навколишнього життя. Саме суспільно корисна робота найкраще допомагала поєднати школу з законами життя, з життям місцевого населення. Ця робота сприяла пошуків діяльності органів самоврядування, наповнювала самоврядування життєвим змістом і розширювала його діяльність, підвищувала суспільну значущість такої роботи, її виховний ефект.

У багатьох сільських школах, за прикладом ШКМ, були створені пришкольні земельні ділянки, на яких учні під керівництвом учителів-біологів проводили дослідження з вирощування сільськогосподарських культур. Робота учнів на них поєднувалася з вивченням природознавства, функціонуванням шкільних кутків природи, гуртків юних натуралістів. Так, на земельній ділянці у 12 га учні Попівської семирічної школи Балаклійського району на Харківщині вирощували кукурудзу сорту „Міннезота 23”, були учасниками районної і окружної сільськогосподарських виставок, нагороджені похвальною грамотою. На земельній ділянці Диканської семирічної школи на Полтавщині учні створили ділянку з вирощування розсади плодових дерев, дослідну ділянку з чотирьохрізною сівозміною, дослідні ділянки овочевих культур тощо [1, с. 107]. Значну роботу в напрямку ознайомлення школярів із різними видами сільськогосподарського виробництва проводила Радянська ШКМ Волчанського району, Ново-Світлівська ШКМ Луганського району, Липецька ШКМ Гадяцького району та ін., які добре організували роботу на дослідних ділянках і підтримували тісні зв'язки із Всесоюзною сільськогосподарською академією ім. В.І. Леніна. Результати дитячої дослідницької діяльності впроваджувались на полях окремих колгоспів.

Таким чином у роботі ШКМ передбачалась активна участь школярів у виробничій продуктивній праці, теоретичне й практичне ознайомлення з науковими засадами виробничих процесів, поєднання виробничої праці з фізичним вихованням й інтелектуальним розвитком, вироблення у школярів трудових навичок, формуванням у них готовності підпорядковувати свою трудову діяльність колективу, підготовка сільськогосподарських кадрів нижчого та середнього рівнів. Широко впроваджувався у практику роботи цих шкіл „метод проектів”. Водночас, у цих школах праця була не тільки засобом навчання, але й джерелом і методом виховання.

Значне місце у діяльності ШКМ займала дослідницька робота в галузі сільського господарства, навколо неї будувалася вся інша робота. Вона допомагала школі зміцнювати зв'язки з місцевим населенням, допомагала розвивати інтерес селян до нових, передових форм і методів ведення і організації сільського господарства. Ця робота в значній мірі сприяла озброєнню учнів глибокими і міцними знаннями в галузі біології, ботаніки, хімії і надавала усій загальноосвітній підготовці учнів більш життєвий і дієвий характер.

ШКМ були, особливо в перший період свого розвитку, тими центрами, навколо яких проводилася вся культурно-масова робота на селі. Вплив цієї роботи на суспільно-політичне виховання як на самих учнів, так і на молодь та доросле населення села мали велике значення. Саме ця робота сприяла підвищенню культурно-політичного рівня населення, вихованню нових кадрів для села.

Підкреслюючи велике виховне й освітнє значення суспільно корисної праці, започаткованої ШКМ, її величезний внесок у будівництво нового села, необхідно вказати й істотні недоліки в її діяльності. Це, насамперед, її політизація, прагнення зробити суспільну корисну роботу учнів центром шкільного життя, підпорядкувати їй усю освітню і виховну роботу школи. У деяких школах траплялись випадки, коли „навчанням жертвували заради суспільно корисної праці, дуже часто учнів для виконання останньої відривали від занять у школі”[2, с.138].

Отже досвід роботи ШКМ має не тільки історичний інтерес, він може бути використаний і в роботі сучасної сільської школи. Зміст цієї роботи, звичайно, зараз інший, але підхід до цієї роботи, її значення не тільки як великого виховного чинника, але і як результат практичної допомоги селу, колективним і фермерським господарствам повинні бути використані в практиці роботи загальноосвітніх закладів. Масовість цієї роботи, методична підготовка учнів до неї, широка самодіяльність, активність і ініціатива учнів в організації і проведенні цієї роботи, тісний зв'язок з молоддю села, з учнями молодших класів і дошкільними установами, активна участь у цій роботі вчителів шкіл, які не тільки разом з учнями проводили культурно-освітню роботу, але і були їх керівниками, надаючи повсякденну методичну і організаційну допомогу – все це безумовно позитивні сторони в діяльності ШКМ, – вони при критичному підході до них, з урахуванням умов і часу, можуть бути реалізовані в умовах розбудови національної школи України.

Використані джерела

1. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / М.С. Гриценко; за ред. С.А. Литвинова. – К.: Рад. школа, 1966. – 260 с.
2. Жесткова Т.П. Общественно полезный труд учащихся ШКМ среди населения / Т.П. Жесткова // Очерки по истории советской школы. Московский ордена трудового красного знамени государственный педагогический институт им. Ленина. Ученые записки №320. – Москва, 1969. – С. 120-169.
3. Каменецкая окружная инспектура народного образования. Протоколы заседаний окрнаробраза, переписка с районными отделами наробраза о работе трудовых школ. 5 ноября 1924 г. – 1 сентября 1925 г. – ДАХО (Державний архів Хмельницької області), ф. Р-5, оп.1., спр.1025, 15 арк.
4. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967) / Редкол.: Бондар А.Г. (відп. ред.), О.Г. Дзевєрін, Б.С. Кобзар, Г.С. Костюк та ін. – К.: Рад. школа, 1967. – 483 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), лишень.
6. Програма з політехнічного виховання для старшого концентру семирічки. Ч.1. – Х.: Рад. школа, 1932. – 64 с.
7. Трудова політехнічна школа: міфи і реальність (1917-1941) / за ред. Д.О. Тхоржевського, А.В.Вихруца. – К., 1994. – 136 с.
8. Шепетівський окружний виконавчий комітет. Окрінспектура народної освіти. Плани роботи, акти перевірки роботи трудових шкіл Шепетівського округу. 25 січня – 26 березня 1928 р. – ДАХО (Державний архів Хмельницької області), ф.Р-1086, оп.1., спр.58, 132 арк.
9. Яницький Г.М. Розвиток народної освіти на Україні (1921-1932 pp). / Г.М. Яницький. – К.: Вид. Київ. ун-ту, 1965. – 256 с.

Summary In the article there was made an attempt of scientific analysis of FZS secondary schools' work experience in 1920's – at the beginning of 1930's of the 20th century in Ukraine in the matter of organization of labor of students. Matters of FZS are viewed by the author in the context of educational work of a present school.

Key words: labor education, schools of village youth, polytechnic education, schools of folkhoz youth, socially useful work, efficient work, secondary school, labor training.

УДК 373.5.016:3

Ковальчук Г.П., Присакар В.В.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ НА ШЛЯХУ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті аналізується організація трудової підготовки учнів в умовах розбудови національної школи в Україні. Автори приділяють особливу увагу застосуванню інноваційних технологій у системі трудового навчання і виховання, як невід'ємної складової частини всього навчально-виховного процесу освітніх закладів, як інтегративної основи загальної і допрофесійної підготовки.

Ключові слова: трудова підготовка, трудове навчання, трудове виховання, інноваційні технології, технологія проектного навчання, інтерактивне навчання, система освіти.

Реалізація завдань трудового виховання учнів, що ґрунтуються на основних положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепції профільного навчання в старшій школі, в умовах переходу до нових економічних відносин, відбувається у складних соціально-економічних умовах перехідного періоду. Спрямований курс на нову соціально-економічну політику та впровадження соціально орієнтованих ринкових реформ зумовили об'єктивні труднощі, що негативно впливають на ефективність функціонування державної системи трудового виховання учнів. Початок демократичних перетворень в Україні засвідчив не тільки досягнення, але й недоліки, характерні для сучасної системи трудового виховання учнів. З одного боку, помітно знизилась роль трудового навчання у загальноосвітній підготовці школярів, а, з іншого боку, цей шкільний предмет через орієнтацію змісту освіти на виготовлення нескладних виробів за допомогою переважно ручних інструментів, які сьогодні застосовуються в реальних виробничих умовах дуже рідко, втратив статус базового універсального компонента підготовки до праці на виробництві. Серед учнів і батьків утвердилась думка, що практичне навчання з цього предмету потрібне лише тим, хто буде застосовувати у своїй професійній діяльності трудові практичні навички. Тим самим, фактично знецінюється роль предмета „Трудове навчання” як загальноосвітнього компонента. Така концептуальна невизначеність породжує бажання деяких педагогів, освітян витіснити із школи практичне навчання, що, звичайно, матиме згубні наслідки для дітей. Тому незалежно від того, чи буде сьогоднішній учень застосовувати у майбутній професії трудові практичні дії, предметно-практична перетворювальна діяльність на уроках трудового навчання абсолютно необхідна для успішного розвитку кожного учня.

Постає питання: „Якою ж має стати сучасна трудова підготовка учнівської молоді? Які орієнтири маємо бачити у цій непростій в силу ситуації, що склалася?”. За останні десятиріччя відбулися відчутні зміни на ринку праці на користь професій промислового і сільськогосподарського виробництва, а також житлового будівництва і обслуговування населення. Вже сьогодні спостерігається брак висококваліфікованих робітничих кадрів. На ринку праці в пошуках засобів фізичного виживання появляється цілий пронарок молодих людей, які маючи за плечима загальну середню освіту, а то й лише неповну середню освіту, на жаль, почали відверто зневажливо ставитись до робітничих професій.

Сьогодні вивченням цієї проблеми займається широке коло сучасних фахівців-дослідників (А.Вихрущ, Р.Гуревич, С.Дем'янчук, В.Дідух, Т.Завгородня, Н.Калініченко, О.Коберник, В.Кухарський, Г.Левченко, М.Левківський, В.Мадзігон,

О.Сухомлинська, В.Сидоренко, Г.Терещук, Д.Тхоржевський та ін.). Трудове виховання вони розглядають як своєрідний інтегратор наукових знань, практичних умінь і навичок, на основі якого діти ознайомлюються із трудовою діяльністю людей, вивчають явища із життя суспільства, засвоюють взаємозв'язки, які виникають у процесі виробництва, що сприяють успішній адаптації учнів до умов реального життя та ін. Проте, як зазначають вище згадані вчені-педагоги, необхідність прискореного розвитку економіки, запровадження новітніх виробничих технологій, тотальна інформатизація зумовили здійснення рішучих кроків у модернізації освітянської галузі в Україні. Проте намагання якнайшвидше наблизитись до Європейських стандартів, не відстати у цьому поступі від країн-сусідів призвели до того, що інколи головні зусилля були сконцентровані на зовнішніх формах реформування освіти, виражених у організаційно-методичному впровадженні інноваційних технологій у системі освіти. Водночас на другий план відступає особистість учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, залучення його до трудової діяльності. І якщо у сільській місцевості участь школярів у праці в сімейному індивідуальному чи колективному, фермерському господарстві не дивина, то у місті, навпаки, частина батьків намагається вберегти дітей від роботи. У цьому випадку чи не єдиним засобом трудового виховання стають уроки з предмету „Трудове навчання”, дуже рідко – гурткові позакласні чи позашкільні заняття. Ось чому сьогодні важливо зберегти статус школи як організатора трудового виховання. Саме трудове навчання і виховання за змістом і технологічним навантаженням може слугувати стрижнем такої підготовки у сензитивний віковий період формування як технічного інтелекту молодшої людини, так і її практичної, психологічної готовності до праці у виробничій сфері.

Отже, з огляду на це, метою нашої статті є необхідність обґрунтування модернізації трудового навчання і виховання на сучасному етапі, впровадження інноваційних технологій як невід'ємної складової частини всього навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів.

Інструктивно-методичний лист МОН України надає навчальним закладам широкі можливості для виділення певної кількості годин на трудову підготовку, формування навчальної програми залежно від наявних умов, використання матеріально-технічної бази інших закладів освіти тощо. Крім того, у ньому запропоновано, за бажанням учнів та їхніх батьків, організувати профільне навчання, у межах якого можна проводити допрофесійну і професійну підготовку старшокласників [1]. Лише за таких умов можлива успішна реалізація основних положень інструктивно-методичних документів, які скеровують діяльність сучасної школи, а головне – на якісну підготовку молоді до трудової діяльності, виховання у неї поваги до праці, бажання працювати на благо нашої країни, поваги до людей праці тощо. В іншому випадку в школах на вивчення трудового навчання буде відводиться мінімальна кількість годин, а решта додаткового часу використовуватиметься на інші навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації з цих дисциплін, як це робиться в окремих навчальних закладах і сьогодні. Однак реалізувати зазначені можливості дуже важко і передусім через падіння престижу трудової підготовки. Саме через це, наприклад, у більшості загальноосвітніх закладів на вивчення трудового навчання у 5 та 6 класах відводиться, як правило, по 1 годині в тиждень, а про збільшення часу навіть не йдеться мова. Старшокласники за власним бажанням майже не обирають технологічний профіль навчання, не задумуються над доцільністю допрофесійної та професійної підготовки. Такий стан речей уже нікого не дивує, адже до вказаної навчальної дисципліни (а інколи й до вчителів, які її викладають), подекуди, неважливо ставляться і учні, і їхні батьки, і громадськість, і вчителі інших предметів, і адміністрація шкіл, і керівні органи освітянської галузі. Панує думка,

що на цій посаді може працювати будь-хто, тобто в разі потреби на посаду вчителя трудового навчання може бути прийнятий не фахівець, а будь-який учитель-предметник, якого приваблює ця робота або якому потрібне додаткове навантаження.

Для сучасного перехідного періоду в житті України характерні суперечливі тенденції, які неминуче позначаються на підготовці молоді до майбутньої трудової діяльності. Кардинальні переміни у соціально-економічному житті країни, що відбулися за останні роки, вимагають перегляду, переосмислення й оновлення змісту трудового навчання. У зв'язку із всеохоплюючою інформатизацією виробництва й інших сфер народного господарства провідна роль у формуванні фундаментальних основ підготовки школярів до майбутньої професійної діяльності якось непомітно перейшла від трудового навчання до загальноосвітніх предметів гуманітарного та природничо-математичного циклу. Упродовж 90-х років не вдалося розробити ефективного механізму для збереження та розвитку матеріальної бази трудового навчання і виховання учнів, у нормативних документах недостатньо уваги приділено поліпшенню професійної підготовки та умов діяльності вчителів трудового навчання. Частина фахівців розглядає трудове навчання як загальноосвітній предмет, а інша – вважає його головною метою професійної підготовки учнів. До цього варто додати, що реальний стан системи трудового виховання у загальноосвітній школі сьогодні викликає у багатьох дітей, їх батьків та педагогічної громадськості незадоволення. Пояснюється, насамперед, це тим, що величезний загальноосвітній і виховний потенціал трудового навчання та виховання використовується вкрай незадовільно.

Відомі науковці О.Коберник, Г.Левченко, В.Мадзігон, В.Сидоренко, Г.Терещук, Д.Тхоржевський та інші у своїх працях відзначають незадовільний стан проблеми трудового навчання і виховання учнів, недостатню їх політехнічну озброєність, факти розвалу матеріальної бази трудового навчання, самоусунення підприємств від школи, а вчителів – від проблем трудового виховання учнів, підміни їх підготовки до продуктивної праці підготовкою до подальшого навчання, відсутність належного методичного забезпечення технічної творчості учнів, зменшення граничної наповнюваності класів для поділу на підгрупи, послаблену увагу до питань диференціації й індивідуалізації трудового навчання, неготовність учнів до узагальнення і систематизації знань про технічні об'єкти, необізнаність у питаннях застосування набутих знань, несформованість фундаментальних понять з технікознавства тощо. Тому на сучасному етапі реформування шкільної освіти одним із головних завдань загальноосвітньої школи є підготовка учнів до майбутньої трудової діяльності, забезпечення їх професійного самовизначення тощо.

При вивченні основ наук учні знайомляться з найважливішими галузями сучасного виробництва і з навчальним матеріалом, який використовується для ілюстрації практичного застосування відповідних знань (природничих, технічних, суспільних). При цьому в предметах з основ наук учні не можуть одержувати систематизованих знань про основи виробництва, однак при сучасному рівні науково-технічного прогресу без цього неможливо уявити змісту освіти на будь-якому рівні, тому одне з головних завдань трудового виховання насамперед є ознайомлення учнів з основами виробництва, які включають три складових елементи: технічне оснащення, технологію праці та управління трудовими процесами. Ознайомлення із складовими елементами виробництва потрібне не лише для того, щоб дати учням уявлення про нього як про важливу частину середовища, але й показати його динаміку, що знаходить своє відображення у науково-технічному прогресі на шляху безперервного удосконалення знарядь праці, технологічних процесів, організації виробництва. Як результат – з'являються нові професії, а існуючі наповнюються новим змістом. Зазначений процес є перманентним і закономірним. „Система

трудового виховання має показати, що в умовах сучасного науково-технічного прогресу удосконалення своєї професійної майстерності, оволодіння новими, більш прогресивними професіями стає вимогою часу” [6, с. 49].

Сучасне виробництво характеризується тим, що тут відбувається досить диференційований поділ праці між окремими спеціалістами. Кількість професій і спеціальностей, які існують у різних галузях народного господарства, вимірюється тисячами. Усі професії потрібні, усі вони почесні, проте популярність їх серед молоді далеко не однакова. При цьому вони, як правило, не мають справжнього уявлення про зміст наявних професій, про їхні буденні сторони. Водночас частина молоді ставляться зневажливо до масових виробничих професій. Таке становище пояснюється до певної міри неправильним або недостатнім трудовим вихованням з боку батьків, школи, а також тим, що досить часто наша преса, радіо, телебачення та інші засоби масової інформації недооцінюють значення трудового виховання, тому саме воно повинно займати важливе місце в системі заходів, спрямованих на підвищення ролі робітничих професій. Якщо у радянській школі на перший план висувались інтереси держави, а інтереси кожної окремої особистості були на другому плані, то на сучасному етапі ситуація докорінно змінилась. У перспективі профорієнтаційна робота повинна проводитись, як у всьому цивілізованому світі, де вона розглядається як один із головних чинників забезпечення прав людини. Хоч таке завдання і поставлено, але сучасна економічна ситуація в країні не сприяє його розв'язанню. Тому особливу роль в цьому процесі має відігравати координація діяльності класного керівника, учителів-предметників та трудового навчання у здійсненні профорієнтаційної роботи, забезпечуючи при цьому якнайшвидше „вхід” у світ професій, що головним чином, вписується у зміст трудового виховання.

Завдання профорієнтації полягає в ознайомленні учнів з професіями та правилами їх вибору, вихованні спрямованості на самопізнання як основу професійного самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами щодо набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією, а також забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості. У рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо здійснення профорієнтаційної роботи зазначено, що її центром є загальноосвітня школа, а головною умовою ефективності – зв'язок школи з громадськістю, з колективами підприємств, професійно-технічних і вищих навчальних закладів. Саме школа повинна забезпечувати високий рівень загальної і політехнічної освіти дітей та учнівської молоді, виховувати в неї моральну готовність працювати, формувати початкові трудові навички, тобто створювати основу для формування готовності до свідомого вибору професії. Тому „...сучасний профорієнтаційний процес має сприяти залученню молоді до роботи в певному регіоні, раціональному розподілу, ефективному використанню й закріпленню її на певному робочому місці; слід співпрацювати з плановиками, економістами та статистами, щоб мати достовірні дані про наявність робочої сили на певний час, систематизувати знання про всі професії через наукову професіографію” [4, с.3].

У зв'язку з формуванням в Україні ринкових відносин відбувається переорієнтація економіки на ринкові механізми господарювання. Світовий досвід свідчить, що будь-які реформи потребують фахівців у різних галузях діяльності. Навіщо, що в умовах жорсткого ринку праці не всі робітники будуть мати постійну роботу протягом усього трудового життя. Молодь найменше підготовлена до сучасної соціально-економічної ситуації. Серйозного перекирчування зазнала система уявлень молоді про престижність освіти і праці. Деформуються уявлення нових поколінь про рівень професіоналізму та культури праці. За результатами опитування студентів міст Хмельницького та Кам'янець-Подільського та ряду загальноосвітніх навчальних закладів Хмельницької області дали підстави зробити наступні

узагальнення: 65 % випускників не мають чітких уявлень про свою майбутню професію; у 73 % старшокласників, які вже обрали професію, домінує мотив бажання мати відповідну професію; майже 78 % випускників орієнтуються на вибір та можливості своїх батьків, а не на свою придатність і здібності; 63 % учнів випускних класів з поглибленою профільною підготовкою не змогли чітко визначити суть та зміст обраної ними професії.

З наведених вище даних можна зробити висновок, що при виборі майбутньої професії старшокласники мають слабке уявлення про самого себе та світ професій, орієнтуються в основному на поради та матеріальне становище батьків, відомості, які отримують за допомогою реклами та засобів масової інформації.

Враховуючи таку ситуацію, змінився зміст діяльності центрів професійної орієнтації учнівської молоді. У відповідності з наказом Міністерства праці України від 23 листопада 1994 р. № 63, яким було затверджено нове „Положення про територіальний центр професійної орієнтації населення”, до складу державної служби зайнятості як структурного підрозділу відповідної територіальної служби і його діяльності, профорієнтація учнів школярів почала здійснюватися під керівництвом відповідного територіального центру зайнятості. У новому Положенні змінились і функції центрів. Головною метою їх діяльності стало сприяння ефективній зайнятості населення та підвищення соціальної захищеності громадян шляхом реалізації єдиної державної політики у сфері професійної орієнтації на відповідній території.

Аналіз ситуації в сучасному освітньому просторі України дозволяє стверджувати, що в деяких загальноосвітніх закладах учителі та адміністрація створюють належні умови для визначення здібностей і нахилів учнів, проведення відповідної роботи щодо розвитку цих якостей, які потім матимуть неабияке значення для вибору майбутньої професії. У ЗОШ № 22 м. Вінниці, № 2, 5, 12 і 16 м. Кам'янця-Подільського, ЗОШ № 2 м. Дунаєвець, Маківського колегіуму Дунаєвецького району Хмельницької області учителі плідно працюють над формуванням в учнів загальних трудових знань, необхідних для залучення їх до продуктивної праці та оволодіння певною професією, знайомлять дітей з основами економіки, різними формами господарської діяльності, створюють умови для їх органічного включення у трудову діяльність, формують в учнів уявлення про наукові основи виробництва, сприяють їхньому професійному самовизначенню. У названих школах налагоджена допомога учням старших класів при виборі майбутньої професії. Для активізації професійної спрямованості старшокласників проводяться диспути, вечори, усні журнали, засідання дискусійних клубів, круглі столи, написання творів-роздумів, рольові ігри „Професійне самовизначення і життєвий вибір особистості”, „Що я робитиму через 5, 10 років”, „Що я можу”, „Що я хочу”, „Що зараз потрібно”, „Моє дерево бажань”, „Я серед людей”, „Я і світ професій”, „Моя позиція”, „Моє життєве кредо”, „Мій вибір”, „Мій життєвий шлях”, „Моя життєва стратегія”, „Кроки до професійного успіху”, „Моя життєва програма”, „Мій професійний проект” та ін.

Проводячи профорієнтаційну роботу, не можна відриватись від реальних умов, в яких працює школа. Адже відомо, що різні райони і мікрорайони нашої країни мають неоднакову виробничу базу. Таким чином, економіка певного району визначає до певної міри можливості працевлаштування, а отже, обмежує вибір професії. Виникає питання: як це узгодити з вільним вибором професії. Відповідаючи на таке запитання, слід мати на увазі, що індивідуально-психологічним особливостям людини завжди відповідає не одна, а багато професій і що нахили учнів піддаються формуванню.

Досвідом роботи загальноосвітніх закладів, науковими дослідженнями доведено, що велике значення у трудовому вихованні має послідовно продумана і чітко організована суспільно корисна, продуктивна праця. Виконання різних видів робіт,

а саме: виготовлення навчальних посібників, науково-технічного обладнання, роботи на замовлення дитячих садків і ясел, шкільних кабінетів мають виховний ефект, оскільки школярі усвідомлюють роль матеріального виробництва в житті сучасного суспільства, що їх праця буде корисною і вони намагаються виконати роботу найкращим чином, не шкодуючи сил і часу.

Ефективність трудового виховання школярів залежить від єдності колективного та особистісного у суспільно корисній і продуктивній праці. Тільки участь у колективній праці дає змогу людині вибудовувати адекватні моральні стосунки з іншими людьми – приятель і товариське ставлення до всіх працюючих, обурення і засудження людини, яка не хоче працювати або працює незадовільно. Установлення трудових взаємин між учнями відкриває додаткові можливості для виховання почуття відповідальності, дисциплінованості, поваги до товаришів, оскільки результати роботи кожного позначаються на наслідках роботи колективу в цілому. Сильніші учні при необхідності приходять на допомогу слабкішим, тому рівень відповідальності останніх неухильно зростає. Вони на реальному досвіді переконуються, що від організованості колективу, його згуртованості і єдності значною мірою залежить успіх у досягненні результатів праці.

Провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання, як підкреслено в Державному стандарті освітньої галузі „Технологія”, є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Проектно-технологічний підхід дає можливість реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, тобто уникнути жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів. Новий зміст трудового навчання, що ґрунтується на засадах проектно-технологічної системи, базується на гнучкій організації процесу навчально-трудої діяльності учнів, де пріоритет належить засобам активного навчання і сучасним педагогічним технологіям, а це, в свою чергу, вимагає розроблення відповідної методики, перегляду деяких важливих питань проведення уроків трудового навчання.

Провідні положення проектно-технологічної методики ґрунтуються на врахуванні особливостей особистості учнів; зв'язку ідеї проекту з реальним життям; зміні основної схеми взаємодії вчителя й учнів, що припускає суб'єктно-суб'єктне, рівнопартнерське навчальне співробітництво вчителя й учнів; значному підвищенні рівня автономності учнів при вирішенні особистісно-значимих проблем у процесі активно-пізнавальної розумової діяльності; значному підвищенні рівня внутрішньої мотивації учнів до якіснішого оволодіння змістом навчання [5, с.5].

Використання інтерактивних технологій на уроках трудового навчання – це своєрідний перехід від навчання, орієнтованого на запам'ятовування і відтворення до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того, щоб навчати учнів проектуванню і виготовленню виробів та забезпечити засвоєння відповідних понять та вмінь, що передбачені змістом програми з трудового навчання учителю варто ретельно планувати свою роботу, спираючись на такі вимоги:

- систематично давати завдання учням для попереднього підготування: знайти відповідні об'єкти-аналоги для виготовлення, продумати послідовність виготовлення виробу, виконати попередні замальовки форми чи конструкції майбутнього виробу і т.д.;
- відібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням „ключ” до вдосконалення чи вибору оптимальної форми (або конструкції) об'єкту проектування;
- під час проведення інтерактивних вправ важливими є такі кроки учителя: 1) чітко формулювати завдання, які повинні виконати учні, працюючи в інтерактивній взаємодії; 3) підтримувати зворотний зв'язок з учнями, весь час

слідкувати за тим, чи зрозуміли вони завдання, якщо ні, то ще раз пояснити; 2) давати учням час поміркувати над завданням, щоб вони відчули, що це власне та „робота”, яку очікує від них учитель, і до якої необхідно ставитись серйозно. на одному уроці можна використовувати не більше ніж одну-дві інтерактивні вправи у поєднанні з активними та іншими традиційними методами навчання (демонстрація з поясненням, бесіда, розповідь тощо) [3, с. 174].

Таким чином, організація трудової підготовки учнів у сучасній школі передбачає послідовне розв'язання таких основних завдань.

1. У початковій школі трудове виховання здійснюється (перший ступінь) через ручну, художню і сільськогосподарську працю. Основою трудового виховання на цьому ступені є зміст трудового навчання, який складає інтегровану основу (ядро) знань, умінь і навичок, засвоєваних на всіх етапах навчання, вводяться елементи творчості (художньої, технічної, прикладної).
2. В основній школі (другий ступінь) завдання трудового виховання реалізується у системі загальної трудової і технологічної підготовки школярів, участі їх у різних видах соціально-трудої діяльності та профільної підготовки учнів 8-9 класів. Така організація профільної трудової підготовки (навчання) учнів можлива при наявності відповідних умов шляхом „проведення інтеграції змісту професійної трудової і загальноосвітньої підготовки та введення навчальних дисциплін профільного і професійного навчання, починаючи з 8 (9) класу, що дає можливість по закінченню школи одержати професійну підготовку, яка відповідає середній професійній освіті у повному обсязі”.
3. У старшій школі (третій ступінь) трудове виховання школярів повинно здійснюватись на основі поглибленої соціально-трудої, профільної і професійної підготовки, знайомства з основами кібернетики і новими інформаційними технологіями [2, с. 9].

Отже, аналіз сучасного освітнього простору України дозволяє зробити висновок, що незважаючи на зміни, які відбулися в усіх сферах суспільного життя та переорієнтацію трудового навчання і виховання, професійної орієнтації учнівської молоді, переважна більшість педагогів спрямовують власні зусилля на гармонійний розвиток кожного учня відповідно до його можливостей і задатків, використовують власний творчий досвід, плідно працюють над формуванням у школярів необхідних знань для залучення їх до продуктивної праці та оволодіння певною професією. При цьому важливо також подолати падіння престижу трудової підготовки, подбати про поповнення та відновлення матеріально-технічного оснащення навчальних майстерень загальноосвітніх шкіл, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів і закладів профосвіти, на базі яких школярі зможуть набувати загально-трудої навичок, отримувати початкову професійну підготовку, залучати до її організації широке коло фахівців (науковців, педагогів-практиків, представників виробничої сфери і громадськості та ін.).

Список використаних джерел

1. Дятленко С. Інструктивно-методичний лист про вивчення трудового навчання та креслення у 2007/08 навчальному році // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – №4. – С.3-6.
2. Загальноосвітня підготовка учнів в процесі трудового навчання / Д.О. Тхоржевський, В.О. Дідух, В.К. Сидоренко та ін.; за ред. Д.О. Тхоржевського. – К., 1998. – 184 с.
3. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посібник / В.Г. Гетта, Р.С. Гуревич, О.М. Коберник та ін. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
4. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2004. – 18 с.
5. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід. Навчальний посібник / За ред. О.М. Коберника, В.К. Сидоренка. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.

6. Салмина Г.М. Трудовое образование в школе: проблемы, поиски, решения / Г.М. Салмина. – Юж.-Урал. науч. – образоват. центр РАО, Челяб.госуд.ун-т. – Челябинск, 2001. – 198 с.

Summary: The article analyzes the organization of pupils labour training in condition of the national school modernization in Ukraine. Authors pay the special attention to the application of innovative technologies in the system of labour teaching and upbringing, as essential part for the teaching process of educational institutions as integrative basis for general and preprofessional training.

Key words: labour training, labour teaching, labour upbringing, innovative technologies, the technology designed teaching, interactive teaching, system of education.

УДК 373.5.016:007

Медведєва М.О.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ІНФОРМАТИКИ

У статті розглядаються особливості реалізації особистісно орієнтованого навчання з використанням інформаційних технологій при вивченні теоретичних основ інформатики студентами вищих навчальних закладів. Розкрито методичні умови використання нових форм організації навчально-виховного процесу, розроблено методичні рекомендації з впровадження їх у практику ВНЗ. Запропонована альтернативна схема організації навчального простору для індивідуальних та групових практичних занять, яка покращує ергономіку робочого місця студента та забезпечує більш комфортні умови навчальної діяльності.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, теоретична інформатика, дискретна математика, граф, організація навчального простору.

Впровадження ІТ у навчально-виховний процес відкриває широкі перспективи підвищення ефективності навчання та інтенсифікації педагогічної діяльності. Динамізм сучасного соціального та економічного життя, постійно зростаючі вимоги до рівня підготовки майбутніх фахівців зумовлюють зміну пріоритетів в організації навчально-виховного процесу, його спрямованість на особистісно-професійне зростання випускників, на забезпечення умов для розкриття потенціалу кожного. Як стверджують науковці: “Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення та підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі” [5, С.5].

В сучасних умовах комп’ютер став виступати як необхідний та надійний засіб розв’язання багатьох навчальних та професійних задач, як знаряддя людської діяльності, застосування якого якісно змінює і збільшує можливість нагромадження і застосування знань, значно розширює межі пізнання. Застосування комп’ютерів як засобів навчання створює передумови для вдосконалення традиційних методик навчання. Перевага комп’ютера перед іншими технічними засобами навчання полягає в тому, що він одночасно є інформаційним, контролюючим і навчальним засобом, що є особливо важливим в умовах кредитно-модульної системи навчання. Різні аспекти навчального процесу у математичній освіті описані у відомих авторів [1,2,4,7].

Традиційні курси дискретної математики, які викладаються у ВНЗ, розраховані на аудиторію, достатньо підготовлену в галузі математики, причому підготовка є більш математичною, а ніж інформативною. Враховуючи те, що більшість розділів дискретної математики, яка є складовою теоретичних основ інформатики, (булеві функції, математична логіка, теорія графів, мови та граматики, алгоритми тощо) є теоретичною основою фундаментальної освіти з комп'ютерних наук, інформаційних систем, ми вважаємо логічним побудувати курс дискретної математики, який розраховано на майбутніх фахівців в галузі інформатики, з високим рівнем застосування комп'ютерних графічних моделей [3].

Розглянемо особливості, що з'являються в основних формах навчальної діяльності студентів із впровадженням ІТ у навчально-виховний процес теоретичних основ інформатики на прикладі елементів теорії графів.

Проведення лекційних занять.

Як було визначено вище, основною формою організації навчально-виховний процесу є лекція, яка за використання засобів ІТ набуває нового вигляду інтерактивного спілкування. З метою підтримки лекційної діяльності з використанням ІТ було розроблено:

- цикл презентацій з основних тем дискретної математики, як складової теоретичних основ інформатики
- електронний конспект лекцій, побудований у вигляді гіпертекстового документу.

Презентації, які доповнюються необхідними коментарями є доступними студентам у локальній мережі ВНЗ. Отже, студенти отримують можливість перегляду матеріалу лекційного курсу та презентації з метою попереднього ознайомлення або повторення.

Згідно з проведеними дослідженнями, 45% студентів використовують лекційні матеріали, розміщені у мережі ВНЗ, для попереднього ознайомлення, та 80% студентів – для закріплення та повторення матеріалу. За наявності електронного курсу-конспекту лекцій втрачається необхідність ведення конспекту студентами – це, в свою чергу, сприяє концентрації уваги студентів на навчальному матеріалі в процесі лекції.

В роботі також використовується така форма лекції як міні-лекція: лекційний час розділяється на *блоки подання матеріалу* та *обговорення матеріалу*.

Блок подання матеріалу. У блоці подання матеріалу викладач доносить до аудиторії основні положення, запланованого для вивчення матеріалу, після чого, у блоці обговорення матеріалу, застосовуються різні форми інтерактивної взаємодії, від простих запитань до колективних та письмових. Час лекції, за такої форми, розбивається у пропорції: 15 хвилин – блок подання матеріалу, 10 хвилин – блок обговорення. Лекційні 90 хвилин, таким чином, містять три міні-лекції (5 хвилин відводяться на організаційні моменти).

Блок обговорення матеріалу. Основна форма, що використовується на молодших курсах – індивідуальне усне запитання або репліка. За допомогою таких запитань студенти уточнюють для себе зміст нового матеріалу, а викладач має змогу коригувати викладення матеріалу у наступних блоках лекцій. В подальшому така форма інтерактивності замінюється на групові форми, тобто запитання від групи студентів. Також використовуються форми “поштова скриня” та “анкета”, які дозволяють акумулювати запити студентів для подальшого опрацювання та самоаналізу викладача. “Поштова скриня” – це запитання у письмовій формі, які складаються в скриню. Робота з ними може проходити таким чином: один або кілька студентів, які вважають, що добре зрозуміли новий матеріал, у довільному порядку, обирають запитання зі скрині та відповідають на них під контролем викладача. Часто, таким чином, можна виявити робочі групи, які в подальшому продовжують спільно працювати на практичних заняттях. Необхідно зауважити,

що всі запитання студентів, які стосуються нового лекційного матеріалу, обов'язково виносяться на обговорення на форумі з предмету.

Форма інтерактивної співпраці "анкета" полягає в тому, що студенти пишуть свої запитання на одному листку (одній сторінці у форумі), який впродовж блоку обговорення "подорожує" аудиторією. Під час такої подорожі листок попадає від тих студентів, в яких виникли запитання, до тих студентів, хто може на них відповісти. Такі відповіді контролюються викладачем та за необхідності коригуються або доповнюються. Якщо така робота проходить на форумі, вона може вийти за межі лекційного часу.

Проведення практичних занять.

Особливої уваги заслуговує проведення практичних занять з використанням ІТ. Основні форми навчальної діяльності під час практичних занять з теоретичних основ інформатики, зокрема, дискретної математики – індивідуальна та заняття в невеликій групі. Всі види завдань розраховані на використання сучасних математичних пакетів, призначених для аналогових та числових обчислень, таких як MathCAD, Math Lab та інші. В локальній мережі ВНЗ пропонується повний перелік завдань для виконання студентами (для всіх модулів навчального курсу).

Організація практичних занять за індивідуальною формою.

Організація практичних занять за індивідуальною формою дозволяє студентові зробити самостійний вибір послідовності виконання завдання. До того ж, завдання розподілені за рівнем складності, тож студент отримує можливість самотестування та самооцінювання, виконуючи завдання різного рівня складності та відслідковуючи свою успішність. Індивідуальна форма роботи на практичних заняттях супроводжується консультативно-контролюючою діяльністю викладача, яка може здійснюватись з використанням фронтальних засобів ІТ, зокрема, мультимедійного проектора та сенсорної дошки [6]. Якщо утруднення студентів у виконанні практичних завдань є систематичними та непоодинокими, використовується саме фронтальна форма роботи.

Автором розроблено навчально-методичні матеріали до практичних занять, розраховані на використання різних середовищ математичних прикладних пакетів. Наведемо приклади деяких з них.

Практичне заняття, спрямоване на використання прикладного математичного пакету MathCAD.

Тема: "Унарні й бінарні операції над графами".

Мета роботи – дослідження унарних, бінарних операцій над графами і формування практичних навичок розв'язування завдань з використанням основ теорії графів.

Основні поняття і визначення.

Всі унарні операції над графами можна об'єднати в дві групи.

Першу групу складають операції, за допомогою яких з вихідного графа G_1 , можна побудувати граф G_2 з меншим числом елементів. До групи входять операції видалення ребра або вершини, ототожнення вершин, стягування ребра. Другу групу складають операції, що дозволяють будувати графи з великим числом елементів. До групи входять операції розщеплювання вершин, додавання ребра.

Ототожнення вершин. У графові G_1 виділяються вершини u, v .

Визначають оточення Q_1 вершини u , і оточення Q_2 вершини v , обчислюють їх об'єднання $Q = Q_1 \cap Q_2$. Потім над графом G_1 виконуються наступні перетворення:

- з графа G_1 видаляють вершини u, v ($H_1 = G_1 - u - v$);
- до графа H_1 приєднують нову вершину z ($H_1 = H_1 + z$);
- вершину z сполучають ребром із кожною з вершин $w_i \in Q$ ($G_2 = H_1 + zw_i, i = 1, 2, 3 \dots$)..

Стягування ребра. Дана операція є операцією ототожнення суміжних вершин u, v в графові G_1 .

Найбільш важливими бінарними операціями є: об'єднання, перетин, декартовий добуток і кільцева сума.

Об'єднання. Граф G називається об'єднанням або накладенням графів G_1 і G_2 , якщо $V_G = V_1 \cup V_2$; $U_G = U_1 \cup U_2$ (рис.1).

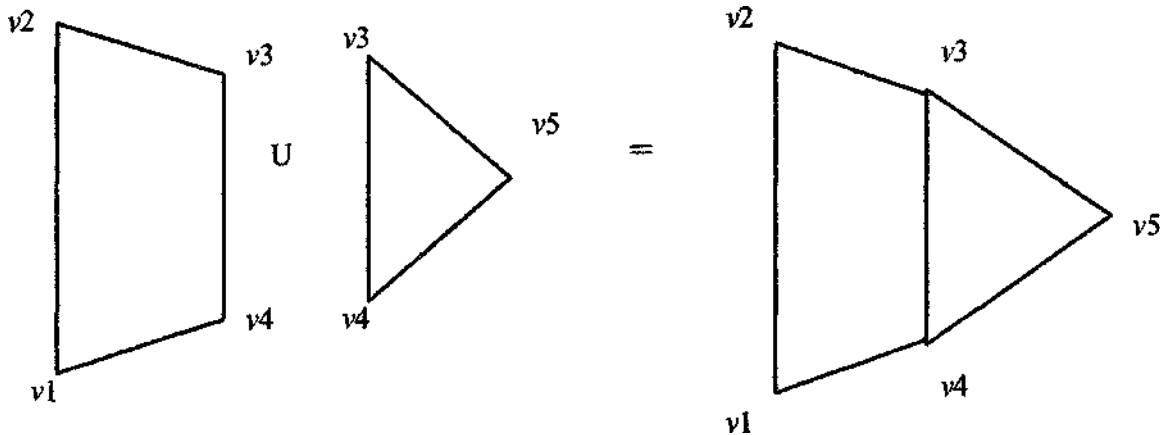


Рис. 1 Об'єднання графів G_1, G_2

Об'єднання графів G_1 і G_2 називається диз'юнктивним, якщо $V_1 \cap V_2 = \emptyset$. При диз'юнктивному об'єднанні жодні два з об'єднуваних графів не повинні мати спільних вершин.

Перетин. Граф G називається перетином графів G_1, G_2 , якщо $V_G = V_1 \cap V_2$ і $U_G = U_1 \cap U_2$ (рис.2).

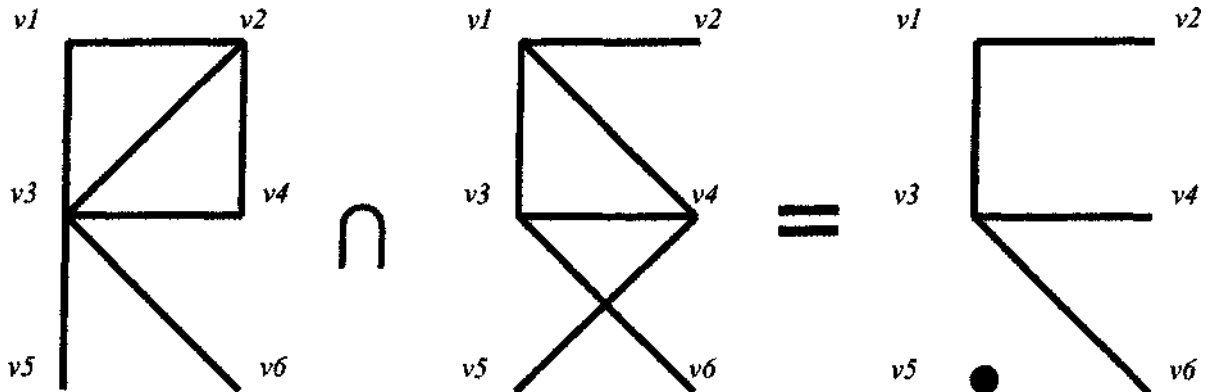
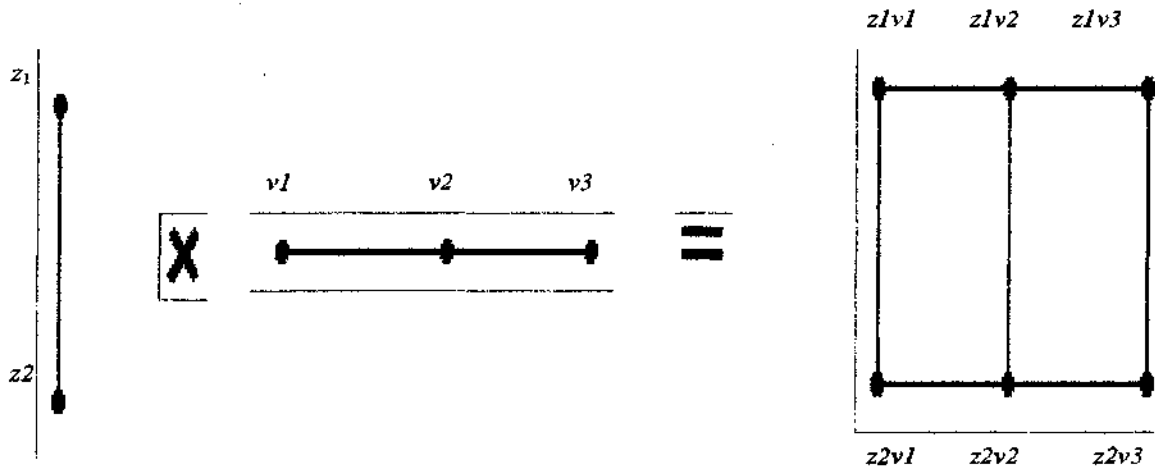
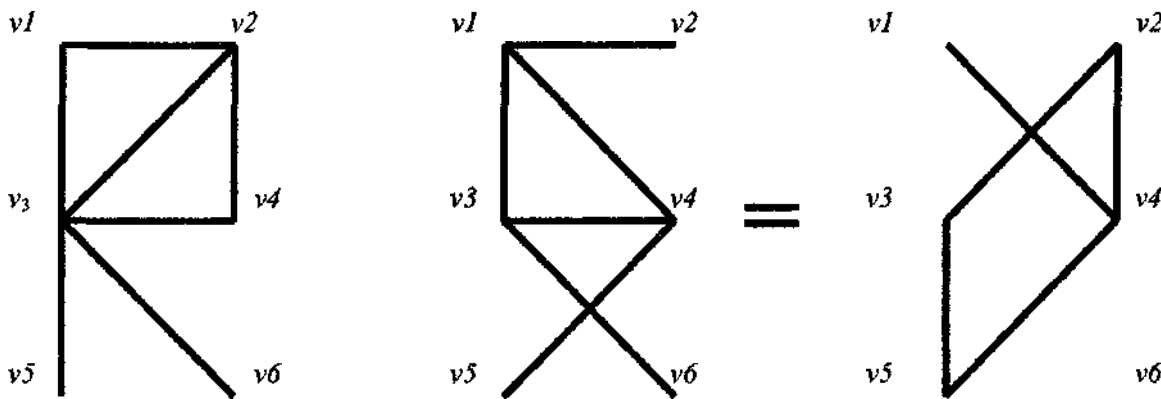


Рис.2 Перетин графів G_1, G_2

Операція "перетину" записується таким чином: $G = G_1 \cap G_2$.

Декартовий добуток. Граф G називається декартовим добутком графів G_1 і G_2 якщо $V_G = V_1 \times V_2$ – декартовий добуток безлічі вершин графів G_1, G_2 , а безліч ребер U_G задається таким чином: вершини (z_i, v_k) і (z_j, v_l) суміжні в графові G тоді і лише тоді, коли $z_i = z_j$ ($i = j$), а v_k і v_l суміжні в G_2 або $v_k = v_l$ ($k = l$), суміжні в графові G_1 (рис.3).

Кільцева сума графів представляє граф, який не має ізольованих вершин і складається з ребер, присутніх або в першому вихідному графові, або в другому. Кільцева сума визначається наступним співвідношенням: $G = G_1 \oplus G_2$ (рис.4).

Рис. 3. Декартовий добуток графів G_1, G_2 Рис. 4 Кільцева сума графів G_1, G_2 **Практичне завдання**

1. Виконайте генерацію матриць M_1, M_2 суміжності неорієнтованих помічених графів G_1, G_2 . Мітки вершин виберіть з підмножини натуральних чисел $\{1, 2, \dots, n\}$. Порядок графів, визначається викладачем. Обчисліть матрицю суміжності додаткового графа (доповнення) G_1 . Порядок графа n визначається викладачем.

2. Обчисліть матриці суміжності підграфів H, Q графа $G_1(-G_1)$.

Наприклад:

$$H = G_1 - v_i, i = 1, 2, \dots, n;$$

$Q = G_1 v_i - v_j, i = 1, 2, \dots, n, i \neq j$ 3. Виконайте операцію ототожнення вершин (стягування ребра, розщеплювання вершини) в графові $G_1(-G_1)$, номери вибраних для виконання операції двох вершин (вершини) погоджуйте з викладачем.

4. Виконайте операцію об'єднання (перетину, кільцевої суми) графів $G = G_1 \cup G_2 (G = G_1 \cap G_2, G = G_1 \oplus G_2)$.

5. Виконайте операцію декартового добутку графів $G = G_1 \times G_2, i = 1, 2$

Зміст звіту

1. Матричні та графічні представлення графів $G_1(-G_1), H, Q, G_2, G_3$.

2. Протоколи та результати виконання операцій ототожнення вершин (стягування ребра), розщеплення вершини, об'єднання, перетину, кільцевої суми, декартового добутку графів в матричній і графічній формах.

Практичне заняття з використанням прикладного математичного пакету Maple. (На відміну від MathCad, мова Maple не наближена до математичного представлення).

Тема: "Матриці графів"

За великої кількості вершин і ребер малюнок графа втрачає наочність. У таких випадках для завдання графів і роботи з ними використовуються матриці.

Матрицею порядку m на n називається таблиця з елементів, розташованих в m рядках і n стовпцях.

Наприклад, в наступній матриці 3 рядки і 4 стовпці, тобто 12 елементів:

$$\begin{bmatrix} 1 & 3 & 7 & 0 \\ 6 & 1 & 1 & -9 \\ 4 & 0 & 0 & -5 \end{bmatrix}$$

Рядки нумеруються зверху вниз, а стовпці – зліва направо. Кожному елементу матриці присвоюються два індекси: перший індекс вказує на номер рядка, якому належить елемент, другий – на номер відповідного стовпця.

Наприклад, якщо елементи у наведеній вище матриці позначити $b_{i,j}$, то $b_{1,1} = 1$, $b_{1,4} = 0$, $b_{3,4} = -5$. Тобто, елемент $b_{i,j}$ знаходиться на перетині i -ої рядка та j -го стовпця.

Якщо $m = n$, то матрицю називають квадратною.

Опишемо граф з п'ятьма вершинами, який зображено на рисунку 5. Для цього кожній вершині поставимо у відповідність рядок і стовець з однаковим номером. При цьому $b_{i,j} = 1$, якщо ребро $\{V_i, V_j\}$ належить графові G , і $b_{i,j} = 0$, якщо ребро не належить. Така матриця називається матрицею суміжності графа G .

Розраховується вона функцією `adjacency`. Знайдемо матрицю суміжності для графа, зображеного на рис.5.

```
> with(networks): G:=void(5): connect({1}, {2, 3}, G): addedge({2, 5}, G): draw(G);
adjacency(G);
```

$$\begin{bmatrix} 0 & 1 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \end{bmatrix}$$

Якщо ребра графа орієнтовані, то $b_{i,j} = 1$, якщо ребро $[V_i, V_j]$ належить графові (тобто воно виходить з вершини V_i), та $b_{i,j} = 0$, якщо ребро $[V_i, V_j]$ або не належить графові, або входить у вершину V_i .

```
adddge([1, 5], G): K:=adjacency(G);
```

$$K = \begin{bmatrix} 0 & 1 & 1 & 0 & 2 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \end{bmatrix}$$

Будь-який граф можна задати матрицею суміжності.

Будь-яку квадратну матрицю, що складається лише з нулів і одиниць, можна розглядати як матрицю суміжності деякого графа, і по ній побудувати відповідний граф.

Окрім матриці суміжності існує матриця інцидентності графа.

Якщо кожній вершині поставити у відповідність рядок, а кожному ребру – стовпець з однаковим номером. При цьому $b_{ij}=1$, якщо вершина інцидентна (належить) ребру e_j , інакше. Така матриця має назву матриця інцидентності графа G .

Коли ребро орієнтоване: якщо ребро e_j виходить з вершини B_i , то $b_{ij} = -1$, а якщо входить $b_{ij} = 1$ та, якщо не належить графові, то $b_{ij} = 0$.

Вважається матриця інцидентності функцією incidence. Знайдемо матрицю інцидентності для графа, зображеного на рис.5.

$T := \text{incidence}(G);$

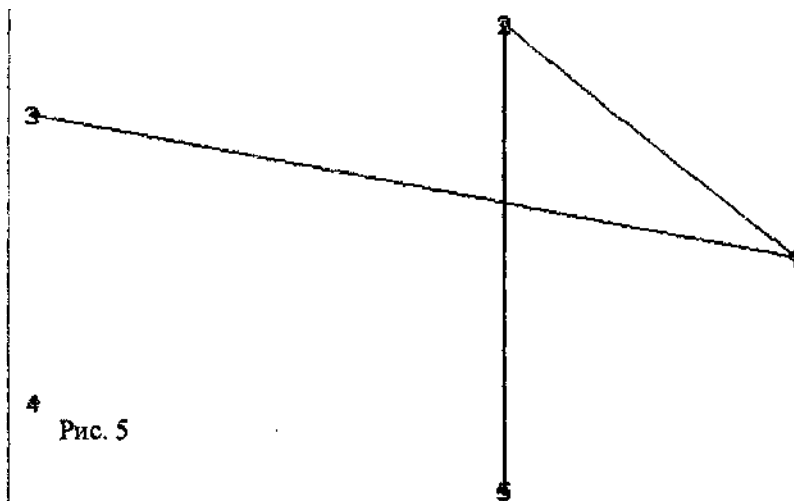


Рис. 5

$$T = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 0 & -1 \\ 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 \end{bmatrix}$$

Сума чисел, що стоять в будь-якому із стовпців, дорівнює ступеню вершини, відповідної вибраному стовпцю. Що можна сказати про суму чисел, що стоять в будь-якому з рядків?

Окрім матриць суміжності та інцидентності у графа існують інші матриці. Наприклад, матриця досяжності графа.

Практичне завдання:

1. Граф заданий матрицею суміжності. Як за цією матрицею визначити: а) кількість вершин графа; б) кількість ребер, що виходять з вершини B_i ; с) кількість ребер, що входять у вершину B_i ; д) кількість ребер в орієнтованому графові?
2. Що означає, якщо $b_{i,i} = 1$. Яка особливість вирізняє граф, якщо в матриці суміжності всі елементи на "головній діагоналі" (з верхнього лівого кута в нижній правий) дорівнюють нулю?
3. Створіть граф, відповідний матриці суміжності:

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 0 & 1 & 0 \end{bmatrix}$$

4. Знайдіть матриці суміжності та інцидентності графа, зображеного на рис.6.
 > X:=cycle(12): connect ({1, 2, 5, 6}, {3, 7, 8}, X): connect({10}, {1, 11, 4}, X): draw(X);

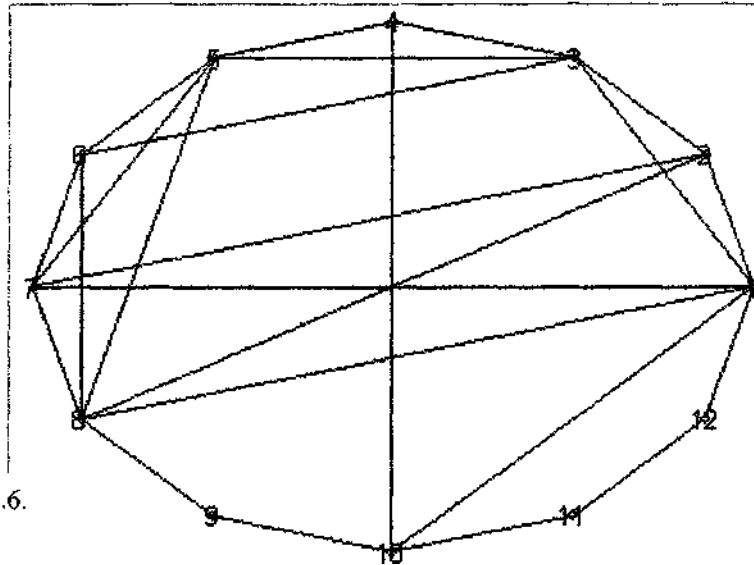


Рис.6.

Іншою формою роботи на практичних заняттях є робота у малих групах, до 5 студентів, частіше це група із 2-3 студентів. Для таких занять було розроблено окремий комплект розрахунково-графічних завдань, які потребують складних обчислень. Завдання розподіляються між учасниками групи, діяльність кожного контролюється лідером групи та викладачем; результат завдання, виконаного групою зараховується всім учасникам групи.

Впровадженням зазначеної форми навчання було встановлено, що традиційна схема формування простору навчальних приміщень не дозволяє ефективно реалізувати групову роботу. Розташування засобів ІТ (комп'ютерів, периферійних пристроїв) за традиційною схемою (з досвіду дослідження, проведеного в Уманській філії Європейського університету) створює певні перешкоди для більш ефективного розв'язування завдання групою. Наприклад, традиційна схема організації навчального простору ускладнює спілкування між членами групи та сприяє зниженню уваги студентів на роботи своїх колег (рис. 7).

Окрім того, за традиційного розташування робочих місць студент знаходиться відразу перед кількома комп'ютерами. Він кутовим зором може спостерігати зображення на моніторах сусідніх РМ (рис. 7,а). Що, в свою чергу, негативно впливає на увагу та зосередженість студента, у багатьох випадках знижує ефективність виконання роботи.

Тому, в результаті консультування із фахівцями щодо санітарних норм та рекомендацій науковців, було розроблено та запропоновано альтернативну авторську схему організації навчального простору "бокс" (від англ. "box" – коробка), яка суттєво підвищила ефективність групової роботи на практичних заняттях з теоретичних основ інформатики.

Запропонована авторська схема розташування робочих місць у навчальних приміщеннях дозволяє уникнути зазначених проблем, хоча також має свої недоліки. Зокрема, запропоноване розташування РМ утруднює фронтальне викладення матеріалу на звичайній чи сенсорній дошці, тому на практичних заняттях фронтальні засоби ІТ було замінено на розсилання матеріалів безпосередньо на робоче місце кожного студента. Це забезпечується програмним забезпеченням для організації роботи в мережі. В результаті, необхідні навчальні матеріали, відповідь на поставлене запитання та додаткові роз'яснення кожен студент може отримати та відкрити на своєму РМ.

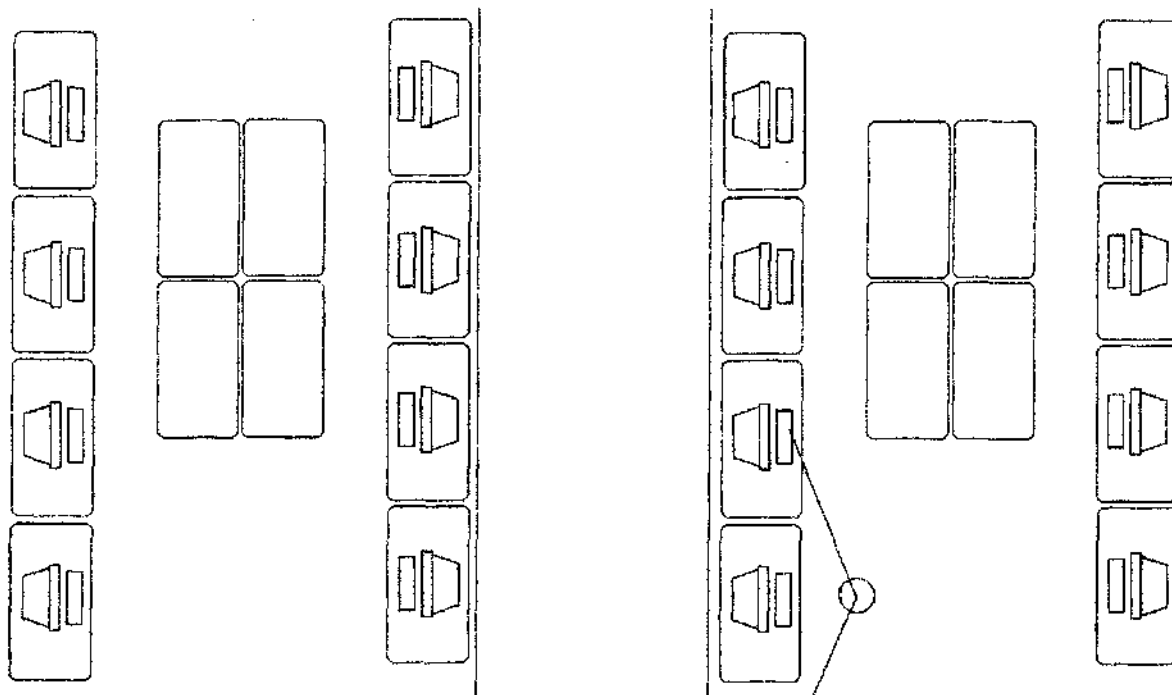


Рис. 7. Стандартна схема організації навчального простору комп'ютерного класу

Рис. 7а. Схематично зображено студента на робочому місці та його поле зору, у яке попадає інший монітор

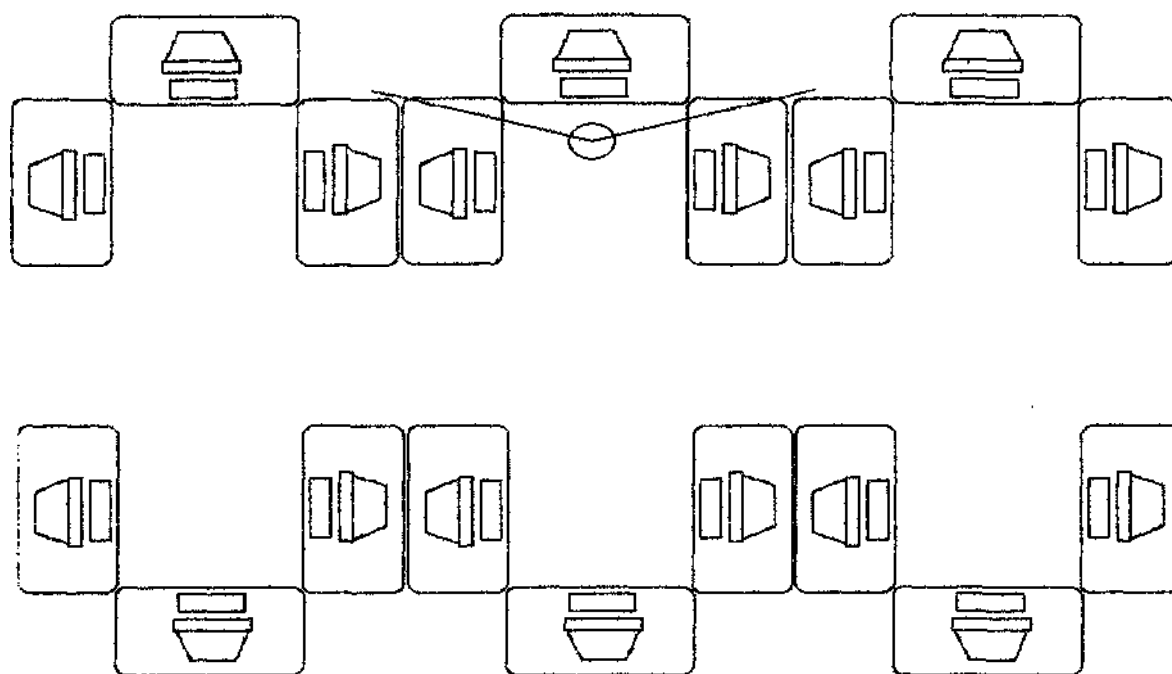


Рис. 8. Схема організації навчального простору "бокс" для індивідуальної та групової роботи

За впровадження альтернативної організації навчального простору "бокс", яка схематично зображена на рисунку 8, для студентів створюються зручні, комфортні умови діяльності. Схема є ефективною як для виконання індивідуальних робіт, так для роботи групи над спільним завданням. Як видно з рисунку, в поле зору користувача потрапляє лише монітор його робочого місця. Ця схема, за необхідності, та, якщо

дозволяє навчальна аудиторія, може бути доповнена додатковим робочим столом для обговорення завдань групою, який розташовується безпосередньо у центрі боксу. Можна припустити, запропонована організація навчального простору для фронтальних демонстрацій вимагає обладнання аудиторії відповідної конструкції стільцями, які можуть обертатися навколо власної вісі. Завдяки цьому студент може, не залишаючи свого робочого місця, змінювати положення на 180°. Але, вважається більш доцільним використання програмного забезпечення, яке дозволяє виконувати фронтальні та індивідуальні розсилання навчальних матеріалів безпосередньо на робочі місця студентів.

Список використаних джерел

1. Гончарук П.А. Психологія навчання. – К.: Вища школа, 1985. – 144 с.
2. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: Посіб. для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 303 с.
3. Иванов Б. Н. Дискретная математика: Алгоритмы и программы. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2002. – 288 с.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988.– 192 с.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбан, К.М. Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Изд, 2004. – 24 с.
6. Робота з мультимедійною дошкою/ упоряд. В. Лапінський. – К.: Шк. світ, 2008. – 111 с.: ілюстр., табл. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
7. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: Монографія. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.

The article deals with peculiarities of realization of the personal oriented teaching using the informational technologies in studying the theoretical basis of informatics by students of higher educational establishments. The methodological conditions of using new forms of organization teaching and educational process have been uncovered, the methodological recommendations with implementation them into practice of higher educational establishment have been developed. The alternative scheme of organization the educational space is proposed for individual and group practical lessons, which improves the ergonomics of working place of the student and supplies more comfortable conditions for educational activity.

Key words: personal oriented teaching, theoretical informatics, discrete mathematics, graph, organization of educational space.

УДК 373.3.016:51:004

Моцик Р.В.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розкриваються можливості використання комп'ютера на уроках математики в початкових класах.

Ключові слова: комп'ютер, навчання, завдання, початкові класи, урок математики.

Постановка проблеми. Використання інформаційних технологій у закладах освіти, обов'язковою частиною матеріального забезпечення яких є комп'ютер, створює нові можливості подання навчального матеріалу, стимулює учнів до

активної навчальної діяльності, надає право кожному реалізувати свою, сформовану відповідно до особистих якостей і вимог, траєкторію навчання. Виникає проблема необхідності модернізації процесу навчання, зокрема – впровадження інформаційних технологій при навчанні молодших школярів.

Однак, деякі педагоги сумніваються в реальності досягнення цілей комп'ютерної грамотності в молодших класах. Одні з них вважають, що комп'ютери є не що інше, як ще один засіб відволікання уваги дітей у класі. Інші наполягають на тому, що неможливо підготувати вчителів до використання комп'ютерів на уроках і компетентному навчанні дітей комп'ютерної грамотності без серйозної професійної підготовки їх в області обчислювальної техніки. Треті виражають побоювання, що постійне використання комп'ютерів у школі призведе до такого стану, коли підростаюче покоління людей не зможе додавати і віднімати числа, якщо не буде поруч комп'ютера. Одним із серйозних аргументів проти включення комп'ютерів у зміст шкільного навчання є настільки швидкий розвиток обчислювальної техніки, що навіть постійно оновлювана програма буде хронічно відставати від нього.

Досить серйозним запереченням є і та обставина, через яку діти будуть набагато менше спілкуватися один з одним, оскільки значну частину часу вони проводитимуть за комп'ютером. Більшість батьків, учителів й учнів схильні до того, що набуті знання про комп'ютер і навички роботи на ньому роблять дітей більш підготовленими до життя в сучасному світі, а також надають нові можливості для їх творчого розвитку як учнів, та і їхніх учителів.

Аналіз останніх досліджень.

Базовими і концептуально-значимими по сьогоднішній день виявилися дослідження С. Я. Колеснікова, Г. В. Ломаковської, Ю. І. Машбиця, Й. Я. Ривкінда, Ф. М. Ривкінда, О.Я. Савченко [3, с.10-13; 4, с.12-14], зокрема М. М. Левшина, який вперше в Україні розробив зміст комп'ютерної пропедевтики для 1-4 класів з одночасним її впровадженням у дидактико-методичний комплекс з математики, є автором першої програми з інформатики для молодших школярів та системи методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування у вихованців початків інформаційної культури [2, с.22-23].

Мета статті: проілюструвати на прикладах можливість використання комп'ютера на уроках математики у початкових класах.

Виклад основного матеріалу. Використання комп'ютерів у навчальній діяльності школярів є одним з ефективних засобів підвищення мотивації й індивідуалізації їх навчання. Кожне завдання викликає у дітей емоційний підйом, і навіть відстаючі учні охоче працюють з комп'ютером, а неправильний результат, одержаний внаслідок прогалин у знаннях, спонукає частину з них звертатися за допомогою до вчителя або самостійно рухатись далі. З іншого боку, цей метод навчання дуже привабливий і для вчителів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання дитини, зрозуміти її, спонукає знаходити нові, нетрадиційні форми і методи навчання.

Проведення звичайного уроку з використанням комп'ютера дозволяє вчителеві перекласти частину своєї роботи на комп'ютер. Процес навчання при цьому стає більш цікавим та інтенсивним. Однак, комп'ютер не замінює вчителя, а тільки допомагає йому. Підбір дидактичного матеріалу залежить насамперед від навчального матеріалу й рівня підготовки школярів.

Комп'ютер дозволяє якісно змінити контроль за діяльністю учнів, забезпечуючи при цьому гнучкість керування навчальним процесом. Комп'ютер дозволяє перевірити всі відповіді, а в багатьох випадках він не лише фіксує помилку, але досить точно визначає її характер, що допомагає вчасно усунути причину, яка обумовлює її появу. Діти більш охоче відповідають комп'ютерові і, якщо вони роблять помилку, то горять бажанням якомога швидше її виправити.

Урок, на якому використовується комп'ютер, вимагає серйозної підготовки від вчителя. Крім звичайних методичних питань і проблем постає і така проблема: як використовувати комп'ютерів у класі мало, а учнів багато. Як організувати навчальний процес?

Якщо у старших класах допускається, щоб лише частина класу працювала за комп'ютером, то в початкових така організація неможлива. У дітей, які не встигли виконати програму, пеується настрій. Щоб не травмувати учня, учителеві доводиться дуже ретельно продумувати структуру уроку, організацію його роботи.

На наш погляд, виправдовують себе такі форми роботи.

У першому класі доцільно працювати парами з умовним поділом "учитель" — "учень". Спочатку програму виконує "вчитель", а "учень" сидить поруч і дивиться, ставить запитання, коли щось не зрозуміло. Другого разу виконують програму разом, обговорюючи своє рішення. І втретє програму виконує "учень" самостійно, а "вчитель" спостерігає, деколи даючи поради. Таким чином, встигає попрацювати весь клас і, крім того, учні, які виступають у ролі, "вчителів" краще засвоюють матеріал. Адже відомо, що 80% інформації засвоюється тоді, коли навчаєш інших.

У другому класі працюємо аналогічно, тільки програму виконуємо двічі: 1-ий раз—"вчитель", 2-ий раз—"учень". Фаза колективного виконання існує лише тоді, коли програма складна в інформативному й навчальному планах. Але все-таки необхідно поступово виключати її з роботи. Діти вже мають певні навички роботи з комп'ютером, набули базу знань, тому навіть слабший учень може самостійно виконати програму після первинного ознайомлення з нею.

У 3-4-их класах переходимо до індивідуальної роботи за комп'ютером. У цей період дитина починає відчувати себе особистістю. У неї починає прокидатися інтерес до того, що думають про неї дорослі, однокласники. Це спричиняє до того, що дитина, відповідаючи усно або працюючи біля дошки, починає боятися зробити помилку, щоб інші з неї не сміялися. Коли учень працює за комп'ютером, такого не відбувається. По-перше, там їх тільки двоє: комп'ютер і учень, тому помилку ніхто, крім комп'ютера, не побачить. По-друге, помилку на комп'ютері можна легко виправити, натиснувши клавішу. По-третє, отримавши низьку оцінку, можна завжди повернутись на початок і виконати програму ще раз. Отже, комп'ютер допомагає підтримувати інтерес до навчання і сприяє гуманізації навчального процесу.

Але знову постає питання, як організувати роботу, щоб усі учні на уроці мали змогу працювати за комп'ютером? Практика підказала, що потрібно працювати почергово, тобто, коли перша група працює на комп'ютерах, то друга виконує завдання з підручника або з картки. У міру того, як перші будуть завершувати роботу, то інші будуть займати їхні місця. Але оцінки за цей урок буде дві: одна за роботу в зошиті, а друга за роботу на комп'ютері. Адже дитина повинна обов'язково виконати обидва завдання. Така форма організації дозволяє виробляти в дітей швидкість мислення, вміння миттєво орієнтуватись у потоці інформації, що так необхідно у сьогодишньому житті.

Наведемо фрагмент уроку із використанням комп'ютера у 2-му класі [1, с.24-26].

Тема: Таблиці додавання та віднімання чисел 2,3,4. Розпізнавання геометричних фігур. Вимірювання та порівняння довжин сторін трикутника.

Мета: Перевірити засвоєння учнями таблиць додавання та віднімання чисел 2, 3, 4. Формувати вміння розпізнавати багатокутники. Вдосконалювати вміння вимірювати та порівнювати довжини відрізків. Виробляти навички, щодо розв'язування простих задач.

I. Контроль, корекція та закріплення знань.

Самостійна робота.

I варіант

1) 10-8	9 + 4	7 + 4
13-4	11-2	8 + 2 + 3
8 + 3	12-3	16-6-2

2) Діти посадили 10 тополь, а кленів — на 4 менше. Скільки кленів посадили діти?

II варіант

- | | | |
|---------|-------|-----------|
| 1) 10-7 | 8 + 3 | 11-2 |
| 12-4 | 11-3 | 7 + 3 + 5 |
| 9 + 3 | 7 + 4 | 18-8-3 |

2) Оля засушила 10 дубових і ясеневих листків. Дубових листків було 3. Скільки ясеневих листків засушила Оля? Із результатами самостійної роботи вчитель може ознайомити учнів на наступному уроці.

Усні обчислення.

- 1) Фронтальна робота на основі вправи 123.
- 2) Задача 124. Спочатку доцільно з'ясувати, що кількість склянок молока, які можна долити в кожен банку, визначається порожньою частиною банки на малюнку. А місткість порожньої частини можна обчислити як різницю місткості всієї банки і її заповненої частини.

II. Розвиток математичних знань.

- 1) Робота над задачею 127.
- 2) Задача 126. Пригадати, як можна дізнатися, на скільки одне число більше чи менше від другого. Після запису розв'язання задачі у зошиті можна запропонувати учням сформулювати кожне запитання по-іншому, так, щоб замінити слово „більше” на „менше”, і навпаки. Наголосити, що розв'язок при цьому залишається незмінним.

Підсумувати, що не має значення, яке слово вжито в запитанні: „більше” чи „менше”, в обох випадках потрібно від більшого числа віднімати менше.

- 3) Практична робота за вправою 129.

Учні вимірюють довжини сторін трикутника, знаходять найдовшу та найкоротшу сторони і порівнюють їх довжини, складають приклад на віднімання.

- 4) А тепер ви будете працювати за комп'ютером. Програмне завдання:

1. Під якими номерами знаходяться геометричні фігури, що однакові за кольором, розміром, формою.

2. Які фігури не є многокутниками?

На комп'ютері зображені геометричні фігури різних кольорів:



Якщо ви вважаєте, що фігури однакові за кольором, то розташуйте їх один під одним. Утримуючи ліву кнопку „мишки” на фігурі, перенесіть її у потрібне місце, звільнюючи цим саме положення фігур.

Якщо є фігури однакові за розміром чи формою, то вкажіть їхній порядковий номер у табличках: „ОДНАКОВІ ЗА РОЗМІРОМ” та „ОДНАКОВІ ЗА ФОРМОЮ”.

Ви працюєте парами. Спочатку завдання виконує „вчитель”, потім „учень”. Під час виконання завдання „учень” може ставити запитання „вчителю”. А якщо виникнуть важкі моменти, то звертайтеся до вчителя.

Коли завершите виконувати завдання, підніміть руку, щоб учитель оцінив його виконання. Адже за цей урок ви повинні отримати 2 оцінки: за роботу в зошиті і на комп'ютері.

5) Самостійна робота за вправою 125. Сильніші учні замість цієї вправи виконують вправу 128. Цим учням можна запропонувати накреслити схему розрізів чотирикутника. Один з учнів може повідомити всьому класу результати своїх міркувань.

Підсумок уроку.

Урок у комп'ютерному класі вимагає додаткової підготовки, чіткої організації. Учителеві потрібно більше зусиль і часу, щоб його підготувати й провести на належному рівні. Але такий урок ніколи не проходить безслідно. У пам'яті будь-якої дитини, навіть найслабшої, щось залишається. А це створює умови для подальшого засвоєння матеріалу. Проте захоплюватись уроками в комп'ютерному класі не можна. Треба пам'ятати про гігієнічні норми, про граничні навантаження на дитину, про збереження її здоров'я. Тоді такі уроки будуть приносити користь дитині і велике моральне задоволення вчителю.

Висновок. Комп'ютер сьогодні – це один з найважливіших педагогічних засіб, який має величезний дидактичний потенціал. Не скористатися таким засобом просто неможливо. Але в повній мірі використати цей потенціал у змозі лише підготовлений учитель-фахівець, який любить дітей і здатний впроваджувати нові технології у навчальний процес.

Список використаних джерел

1. Богданович М.В. Математика: Підручник для 2 класу / М.В.Богданович – К. : Освіта, 2002. – 160 с.
2. Левшин М.М. Аналіз досвіду вивчення інформатики в початкових класах / М.М. Левшин // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – №1. – С.22-23.
3. Ривкінд Ф.М. Основи комп'ютерної грамотності – молодшим школярам / Ф.М. Ривкінд // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – №2. – С.10-13.
4. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С.12-14.

This article is about the possibility of using a computer at the Mathematics lessons on primary school.

Key words: computer, studies, tasks, primary school, a math lesson.

УДК 372.21

Суцєва І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНЯТ

У статті розглядається питання формування екологічної культури дошкільнят, а також адаптовані на дошкільний вік основні ідеї екології: організм і середовище, угруповання організмів і середовище, людина і середовище.

Ключові слова: екологічне виховання, дошкільнята, організм, середовище, людина.

Формування екологічної культури населення, початок її становлення припадає на перші сім-вісім років життя дитини. Дошкільне дитинство – відповідальний період життя людини: закладаються основи правильного ставлення до навколишнього світу /природи, речей, людей/, ціннісної орієнтації в ньому. Робота з екологічного виховання дітей цього віку має великі можливості та перспективи.

© Суцєва І.В., 2010

В екології центральними поняттями є взаємодія окремо взятого організму із середовищем його існування і функціонування екосистеми – угруповання живих організмів, які проживають на одній території й взаємодіють між собою. Обидва поняття у формі конкретних прикладів з найближчого оточення дитини дошкільного віку можуть бути їй представлені і стати основою розвивального погляду на природу і відношення до неї.

Взаємодія людини з природою – це надзвичайно важливий аспект екології, який став основою бурхливого розвитку соціальної екології і екології людини, не може залишатися поза увагою пізнання дитиною навколишнього світу. Конкретні приклади використання людиною природних ресурсів, наслідки цього впливу на природу і на здоров'я людей можуть бути використані дошкільною педагогікою з метою формування в дітей початкової позиції з цього питання [5, с.8-12; 6].

Основою екологічного виховання є адаптовані на дошкільний вік основні ідеї екології: організм і середовище, угруповання організмів і середовище, людина і середовище.

Метою екологічного виховання дітей є формування основ екологічної культури, що дозволяє надалі, відповідно до концепції про загальну середню екологічну освіту, успішно оволодівати практичним і духовним досвідом взаємодії людини і природи, який забезпечить її виживання та розвиток. Ця мета відповідає концепції дошкільного виховання, яка, орієнтуючись на загальнолюдські цінності, ставить задачу особистісного розвитку дитини: закласти у дошкільному дитинстві підвалини особистісної культури, гуманістичні якості людини. Краса, добро, істина у чотирьох основних сферах дійсності – у природі, рукотворному світі, оточуючих людях та самому собі – це ті цінності, на які орієнтується дошкільна педагогіка нашого часу [1, с.33-38; 5, с.10-14].

Природа планети – це унікальна цінність для всього людства: матеріальна, середовище існування людини і основа її підприємницької діяльності. Духовна, тому що спонукає і стимулює до творчої діяльності. Природа, відтворена у різноманітних творах мистецтва, складає цінності рукотворного світу.

Формування основ екологічної культури – це формування свідомо-правильного ставлення безпосередньо до самої природи у всьому її різноманітті, до людей, які її оберігають та відновлюють, а також до людей, які створюють на її основі матеріальні і духовні цінності. Це також відношення до себе, як до частини природи, розуміння цінності життя і здоров'я та їх залежності від стану навколишнього середовища. Це усвідомлення своїх умінь позитивно взаємодіяти з природою [2, с.19-23; 4].

Початкові елементи екологічної культури складаються на основі взаємодії дітей під керівництвом дорослих з предметно-природним світом, який їх оточує: рослинами, тваринами, їх середовищем існування, предметами, виготовленими людьми з матеріалів природного походження.

Зміст екологічного виховання включає два аспекти: передачу екологічних знань та їх трансформацію у відношення. Знання є обов'язковим компонентом процесу формування основ екологічної культури, а відношення – кінцевим його продуктом. Екологічні знання формують свідомий характер відношення і дають початок екологічній свідомості. Відношення, побудоване без розуміння закономірних зв'язків у природі, соціоприродних зв'язків людини і оточуючого середовища, не може бути стержнем екологічної свідомості, бо воно ігнорує об'єктивно існуючі процеси і спирається на суб'єктивний фактор [3, с.87-88; 5, с. 10-12].

Біоцентричний підхід до питань екологічної освіти, який розташовує у центрі уваги природу і розглядає людину як її частину, висуває необхідність вивчення закономірностей, які існують в самій природі. Тільки знання дозволяють людині правильно взаємодіяти з нею і самій жити за її законами.

Вивчення законів природи може починатися у дошкільному дитинстві в рамках екологічного виховання. Можливість і успішність цього процесу доведена багаточисельними дослідженнями вітчизняних та зарубіжних вчених педагогів, психологів, біологів. У цьому випадку зміст екологічних знань охоплює наступне коло питань:

- зв'язок рослинних і тваринних організмів із середовищем існування, морфофункціональна пристосовуваність до нього; зв'язок із середовищем у процесі росту і розвитку;
- різноманіття живих організмів, їх екологічна єдність; угруповання живих організмів;
- людина як жива істота, середовище її існування, яке забезпечує здоров'я і нормальну життєдіяльність;
- використання природних ресурсів у господарській діяльності людини, забруднення навколишнього середовища; охорона та відновлення природних ресурсів.

Ознайомлення з конкретними прикладами життя рослин і тварин, їх зв'язок з певним середовищем існування і повною залежністю від нього дозволяє сформуванню у дошкільнят початкові уявлення екологічного характеру. Діти засвоюють те, що механізмом зв'язку є пристосованість будови і функціонування різних органів, які контактують із зовнішнім середовищем. Вирощуючи окремі екземпляри рослин і тварин, діти пізнають різний характер їх потреб у зовнішніх компонентах середовища на різних етапах росту і розвитку. Важливим аспектом при цьому є пояснення праці людей як фактора, який формує середовище.

Друга позиція дозволяє ознайомити дітей з групами живих організмів – сформуванню перші уявлення про деякі екосистеми, трофічні залежності, які існують в них, а також внести розуміння єдності і різноманіття форм живої природи, дати уявлення про групи схожих рослин і тварин, які проживають в однакових умовах.

Третя позиція бере початок в екології людини, вона забезпечує уявлення про біологічні потреби людини, які можуть бути задовільнені лише у нормальному життєвому середовищі. У дітей з'являється розуміння самоцінності здоров'я і перші навички здорового способу життя.

Четверта позиція – це елементи соціальної екології, які дозволяють продемонструвати на деяких прикладах використання в господарській діяльності природних ресурсів. Ознайомлення з цими явищами дозволяє виховувати в дітей економне і бережливе ставлення до природи.

Всі зазначені позиції змісту екологічних знань для дітей дошкільного віку узгоджені із змістом освітньої області "Екологія", яка представлена в концепції загальної середньої екологічної освіти. Етап дошкільного дитинства можна розглядати в плані її пропедевтики.

Виникає питання: чи зможуть дошкільнята опанувати знання про різноманітні взаємозв'язки у природі? З якого віку починати екологічну освіту, екологічне виховання?

Практикою дошкільного виховання виявлено: елементарно наочно представлені зв'язки природних явищ зрозумілі вже дітям молодшого дошкільного віку.

Чисельними педагогічними дослідженнями встановлено також, що дошкільнята розуміють залежність життя рослин від таких факторів як волога, світло, тепло, ґрунт; з цікавістю ставляться та розуміють явища пристосування диких тварин до середовища існування. Експериментальними роботами доведено, що за умов спеціальної організації спостережень, старші дошкільнята можуть простежувати і розуміти ланцюжки біоценологічних зв'язків в деяких біотопах, наприклад, зв'язки в середині угруповання лісових рослин; зв'язки між мешканцями луку (рослини, комахи).

Практика ознайомлення дошкільнят з природою і сільськогосподарською працею дорослих дає велику кількість прикладів впливу людини на природу. Праця дітей в куточку природи та на ділянці, турбота про тварин і рослини, які оселилися в дитячому садочку, бесіди про працю у сільському господарстві дозволяють встановлювати залежність життя та стану різних природних об'єктів від людської діяльності. Задача полягає в тому, щоб в результаті педагогічної роботи діти змогли осмислити ці залежності і зрозуміти: від практичних дій, поведінки, зусиль (дітей і дорослих) залежить стан, добробут і саме життя рослин і тварин в їхньому оточенні.

Слід зазначити, що формування таких уявлень може здійснюватися упродовж всього дошкільного періоду.

У молодшому віці діти можуть простежувати поодинокі зв'язки. При послідовній та систематичній роботі в старшому дошкільному віці діти здатні розуміти зв'язок комплексу ознак, залежність життя живої істоти одночасно від ряду факторів (наприклад, рослині, окрім води, необхідне тепло, світло, поживний ґрунт; риби у акваріумі не зможуть жити за умов дуже холодної або дуже гарячої, брудної води, без світла, рослин, їжі).

Вихователь (спеціально на цьому наголошуючи) показує, як людина стає у ряді випадків важливим фактором життя живих істот.

Узагальнюючі дослідження показують, що найбільші можливості пізнання різноманітних залежностей у природі притаманні дітям 5-6 років, якраз перед вступом до школи. Діти, з якими систематично проводиться робота, можуть не тільки зрозуміти окремі фактори впливу, але й засвоїти локальні системи знань з області різноманіття, росту і розвитку, а також пристосованості тварин і рослин до середовища існування.

Так, встановлена можливість пізнання старшими дошкільнятами різноманіття тваринного світу з екологічної позиції, в основі якої лежить конвергентна подібність неродинних об'єктів, які живуть в однаковому середовищі. В експериментальному навчанні діти легко виділяли тварин (наземно-повітряних), що літають, і знаходили подібність їх ознак (наприклад, крила і здатність до польоту є в більшості птахів, комах, кажанів, також легко знаходили пристосувальну єдність тварин, що плавають у водному середовищі (риби, кіти, дельфіни).

Об'єднання тварин у такий спосіб дає наступні переваги: по-перше, діти оперують наглядними образами і роблять висновки на основі наглядно-образного мислення, яке переважає у дошкільнят; по-друге, здійснюється екологічний підхід до розгляду конкретних об'єктів і об'єднання їх в групи на основі подібності провідних ознак, взаємозв'язку із середовищем існування.

Важливим змістовним елементом екологічного виховання в перші шість років є формування в дітей початкового розуміння специфіки живого організму, його цінності і неповторності.

Передача екологічних знань – це перший етап у формуванні правильного відношення до навколишнього світу. Їх трансформація відбувається в результаті використання вихователями особистісно-орієнтованих методів роботи з дітьми. Яскравим проявом цього є діяльність дитини. Сама присутність елементів екологічної інформації слугує показником відношення дитини до світу природи, речей, до людей, до себе. Відношення дітей неоднорідне: в ньому може мати перевагу пізнавальний, естетичний або гуманістичний компонент.

Перевага пізнавального аспекту у відношенні – це яскраво виражена цікавість до явищ та подій у природі. Про естетичну направленість можна говорити, якщо увага дитини зосереджена на зовнішніх /сенсорних/ якостях явищ і саме за ними робить оцінювання. При виразній гуманістичній направленості відношення проявляється співчуття, стурбованість, діюча готовність до надання допомоги.

Самостійна діяльність дитини відбувається за бажанням та супроводжується позитивними емоціями і є інтерпритацією отриманої інформації. Наявність такої діяльності є показником відношення дитини до того змісту, який вона несе. У процесі екологічного виховання можуть з'являтися наступні види діяльності:

- сюжетно-рольова гра, яка відображає різні події у природі або природотворчу діяльність дорослих;
- практична діяльність по створенню або підтриманню умов для живих об'єктів в зеленій зоні дитячого садка /праця на природі/, а також діяльність по відновленню предметів /ремонт іграшок, книжок/;
- дитяча творчість на основі отриманих вражень від природи або діяльності людей в природі;
- спілкування з природою, безпосередній контакт з об'єктами рослинного і тваринного світу – комплексна діяльність, яка включає спостереження, оцінювальні роздуми, красування, догляд та інше;
- експериментування: практична пізнавальна діяльність з об'єктами природи, яка супроводжується спостереженням, висловлюванням. Досліди з живими об'єктами є позитивною діяльністю лише тоді, коли вивчаються потреби живих істот не носять руйнівного характеру;
- мовленнєва діяльність /питання, повідомлення, участь у бесіді, діалозі/; обмін інформацією, враженнями, уточнення уяви про природу за допомогою слова;
- спостереження /самостійна пізнавальна діяльність/, яка забезпечує отримання інформації про природу і діяльність людей в природі;
- огляд книжок, картин, телепередач з природничим змістом – діяльність, яка допомагає отримати нові та уточнити вже набуті знання про природу.

Спостереження за самостійною діяльністю дітей, аналіз її змісту дозволяють вихователю виявити їх індивідуальні особливості, рівень екологічного виховання.

Різноманітна діяльність природним чином пов'язує екологічне виховання з усіма процесами розвитку особистості маленької дитини.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д.Бех. – Київ., 2003. – 270 с.
2. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996.– 186 с.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996. – 220 с.
4. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1.– С.5-7.
5. Николаева С.Н. Экологическое воспитание дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: ООО «Фирма» Изд-во АСТ, 1998. – 320 с.
6. Советы педагогу-воспитателю / Сост. Л.А. Байкова и др.– Рязань, 1998.– 136 с.

The question of forming of ecological culture of under-fives is examined in the article, and also the basic ideas of ecology are adapted on preschool age: organism and environment, groupment of organisms and environment, man and environment.

Key words: ecological education, under-fives, organism, environment, man.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Барановська С.А.

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається сутність поняття «педагогічно-виконавська майстерність вчителя музики», виявлено комплекс спеціальних знань й умінь, які є основою формування педагогічно-виконавської майстерності.

Ключові слова: педагогічно-виконавська майстерність, музичні знання, виконавські вміння.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань, які стоять перед вищими навчальними закладами є створення умов для розвитку творчої особистості вчителя, вдосконалення його фахової підготовки. Як творець навчального процесу, вчитель планує завдання, виховання і розвитку школярів, добирає методи та організаційні форми навчання, розробляє оптимальний варіант навчального матеріалу, визначає дидактичні й педагогічні засоби мотивації учіння, керує ним. Обсяг творчих завдань учителя може бути різноманітним: від внесення принципових інновацій до змісту, форм і методів навчально-виховного процесу до вирішення окремих питань, які виникають у конкретних ситуаціях діяльності та спілкування з учнями. Але особлива значущість творчої діяльності вчителя зумовлюється неповторністю її основного результату – сформованої особистості школяра в усьому багатстві індивідуальної своєрідності суб'єкта. У здійсненні цього завдання сучасна школа орієнтується на самобутню особистість вчителя, якій не властиві прояви формалізму, шакарублості, догматизму. Таку особистість не можна формувати частинами, оскільки вона становить цілісне утворення і проявляється в багатогранній єдності особистісних якостей, які неможливо вдосконалювати і розвивати тільки внаслідок накопичення професійного досвіду. Лише в різнобічній змістовно організованій діяльності можливе виховання багатой, наділеної різними творчими здібностями особистості вчителя.

Творчість вчителя проявляється по-різному, зокрема, у вдалому виборі педагогічних засобів навчально-виховної роботи; умінні обґрунтовувати інтуїтивні рішення; емоційному забарвленні уроку; умінні розвивати ідею; індивідуальному способі практичної реалізації нової теорії; створенні неповторної архітекτονіки і композиції уроку; організації самостійної роботи учнів; віднаходженні власного тону спілкування з учнями; умінні фантазувати та імпровізувати на уроці. Спираючись на сильні сторони особистості та таланту, цілеспрямований творчий пошук спонукає вчителя до постійного самовдосконалення в різних ланках педагогічної діяльності, об'єктом та підсумком якої є творення особистості учня.

Таким чином, теоретичне і практичне розв'язання зазначеної проблеми передбачає формування професійної майстерності майбутнього педагога в усіх ланках навчальної діяльності, спрямованість його на творчість. З цих позицій формування педагогічно-виконавської майстерності вчителя музики є актуальним і набуває особливої значущості.

Аналіз наукових досліджень. Серед сучасних засобів професійної підготовки вчителя, що широко обговорюються у вітчизняній і зарубіжній літературі, важливе місце відводиться питанням формування педагогічної, а також музично-

виконавської майстерності майбутніх фахівців. При висвітленні інструментальної підготовки вчителя музики з точки зору теорії педагогічного управління у роботах Л. Арчажнікової, Є. Куришева, Г. Падалки, О. Рудницької наголошується на необхідності єдності психолого-педагогічної і спеціальної підготовки музикантів, педагогізації навчання спеціальному музичному інструменту [1, 2].

З огляду на це курс «Основний музичний інструмент» дає можливість поєднати специфічні музично-виконавські завдання з педагогічними на засадах діяльнісного підходу, орієнтації на творчість студентів, контекстності навчання, інтеграції наукових положень психолого-педагогічного та музичного циклів.

Метою статті є визначення певного обсягу спеціальних знань і умінь, які є основою формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, а також розвитку його творчої особистості.

Виклад основного матеріалу. На думку науковців, педагогічно-виконавська майстерність учителя музики – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує вільне володіння музичним інструментом і собою під час втілювання художньої ідеї музичного твору з метою досягнення взаємодії з учнями для формування у них музичної культури [1, 2].

Складовими педагогічно-виконавської діяльності вчителя музики виступають спеціальні знання, вміння й навички, а також музично-педагогічний досвід. Педагогічно-виконавська майстерність майбутнього педагога ґрунтується на базових знаннях і вміннях із предметів психолого-педагогічного та музичного циклів.

Пріоритетним напрямком набуття знань в галузі психолого-педагогічної науки є спрямованість на творчість. Звідси впливає той обсяг психолого-педагогічних знань, який забезпечує процес формування виконавсько-педагогічної майстерності вчителя.

Вчитель повинен володіти знаннями:

- 1) психології творчості;
- 2) вікової та диференційної психології;
- 3) психології навчання та виховання;
- 4) загальної педагогіки;
- 5) музичної психології та педагогіки.

Музичні знання учителя за своїм змістом мають бути обширними і значними за обсягом і включати знання, набуті з різних літературних джерел.

Вчитель повинен володіти такими спеціальними знаннями:

- 1) фактологічними;
- 2) музично-теоретичними;
- 3) музично-естетичними;
- 4) музично-виконавськими;
- 5) музично-слуховим досвідом (знання інструментальної, симфонічної, оперної музики).

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.

Тому різні історичні відомості і факти дають змогу учителеві глибше зрозуміти творче обличчя композитора, його художні прагнення, особливості його творчої індивідуальності, а також причини виникнення конкретного опусу. Відповідно до цього вони збагатять уявлення вчителя про цей музичний твір, допоможуть правильніше розкрити художній задум, а також ідейно-образну концепцію автора.

Однак, крім музично-історичних відомостей, велике значення в діяльності інтерпретатора набувають музично-естетичні знання, які 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. Виявлення суті естетичного ідеалу в конкретному музичному творі вимагає від учителя певного обсягу музично-естетичних знань, які дають йому можливість відчутти красоту звучання, зрозуміти естетичну позицію автора, його ставлення до конкретного образу, до прекрасного в мистецтві в цілому.

Щоб бути музикантом у кращому розумінні цього слова, потрібно мати уявлення про музично-виразні засоби класичної, романтичної і сучасної музики, зрозуміти значення гармонії у взаємозв'язках з іншими елементами музичної виразності.

Музично-теоретичні знання дають учителю 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, течії з метою зіставлення їх;
- г) форму, структуру, фактуру та інші елементи музичної виразності.

Музична діяльність вчителя, пов'язана з накопиченням певного фонду музичних знань, є необхідною для нього: вона дає йому змогу глибше зрозуміти явища музичного мистецтва, основні закономірності розвитку історії й теорії музики в їхньому взаємозв'язку і взаємозумовленості для того, щоб використати їх у практичній роботі з учнями. Знання теорії, історії музики, а також виконавського мистецтва допомагають учителю всебічно охопити різні музичні явища, орієнтуватися у різноманітних музичних стилях і напрямках; дають змогу розпізнавати на слух відомі музичні твори; розвивають уміння грамотно характеризувати стиль, форму засоби музичної виразності. Вчитель повинен мати високий рівень музичної культури, основу якої становлять музичні знання. Саме завдяки їм у процесі музично-педагогічної діяльності вчитель може цікаво й захоплююче розповідати дітям про музику, всебічно висвітлювати факти з музичного життя, критично осмислювати музично-естетичні погляди представників різних композиторських шкіл, а також обговорювати тенденції розвитку сучасної музики.

Вчитель повинен усвідомити роль і місце знань в досягненні певного результату педагогічно-творчої діяльності, а також виробити такі якості особистості, які в подальшому дадуть йому змогу ефективно самовдосконалюватися. А втім саме прагнення до вдосконалення виконавської майстерності не може обмежуватися вузькопрофесійними мотивами, оскільки вони можуть негативно позначитися на творчому розвитку особистості вчителя в цілому. Так, при надмірному захопленні вузьколокальними питаннями виконавства і деякої індіферентності до музично-педагогічних і музично-естетичних проблем спостерігається відхилення від справжнього розуміння явищ музичного мистецтва, а також власного професійного призначення в процесі виховання і розвитку школярів. Характерно, що недооцінка ролі знань для ефективного розвитку власної особистості, удосконалення своєї професійної діяльності призводить до того, що вчитель не набуває системних знань про музику, які дають йому змогу орієнтуватися в різноманітних музичних явищах, а також успішно розв'язувати різні музично-педагогічні проблеми. Таким чином, діяльність вчителя як виконавця повинна мати професійно-педагогічну спрямованість і визначатися загальною позицією вчителя щодо своєї професійно-педагогічної діяльності, а саме тим, якою мірою він ідентифікує себе зі своєю

професійною роллю і стає активним суб'єктом педагогічної праці. Проте, за відсутності пропорції спеціального і професійно-педагогічного вчитель не зможе правильно розуміти і творчо тлумачити різноманітні факти і відомості, які стосуються і музичної педагогіки. Наслідком може бути можливість прояву споживацького ставлення до мистецтва, до своєї майбутньої професії. Отже, усвідомлення ролі і функції знань для розвитку своєї творчої особистості визначається не тільки метою формування виконавської майстерності, а й насамперед позицією вчителя-вихователя, духовного наставника молоді.

Однією із складових виконавсько-педагогічної діяльності вчителя, показником рівня його творчого розвитку є вміння.

Уміння як категорія вищого порядку має якісні ознаки, що можна пояснити особливостями функціонування окремих видів умінь (наприклад, виконавських) і їхньою потенційною можливістю щодо формування творчої особистості музиканта.

У виконавстві (музичному) вміння мають динамічний опосередкований характер і упереджують розвиток «пластичної» навички, формують її, проходять «крізь» неї, проявляючись у новій якості.



Ця «наскрізна» функціональна, особливість уміння є передумовою для таких узагальнень: 1) навичка мимоволі включається в операціональний склад уміння; 2) «наскрізна» природа функціонування умінь робить можливою класифікацію умінь за принципом завершеності; 3) опора на знання і навички в процесі формування уміння, а також функціональне «присвоєння» навички підтверджують існування елементів репродукції в якісній основі уміння; 4) функціональні особливості виконавських умінь свідчать про діалектичну природу цього явища, зумовлюючи можливість їхніх подальших якісних перетворень. Виконавські вміння проявляються двоюко: 1) як завершені вміння (уміння, що перейшли в навичку), або як уміння-навичка; 2) незавершені вміння, або проміжні, які на даному проміжку часу не ведуть до формування навички, оскільки є пошуковою діяльністю особистості щодо конкретної форми музичного вираження. Однак, ці вміння через певний проміжок часу на іншому матеріалі (музичному) проявляються в новій якості, реалізуючись у своїй завершеній формі як уміння-навичка.

Уміння не можна назвати творчим, якщо в ньому не переважають продуктивні елементи. Отже, якісною основою творчого уміння є дія двох компонентів – репродуктивного і творчого при перевазі творчого.

У виконавстві вміння мають творчий характер і пов'язані з інтерпретацією музики.

Виділяємо групу спеціальних умінь, які сприяють формуванню педагогічно-виконавської майстерності вчителя:

- 1) уміння ясно і точно відтворювати авторський текст;
- 2) уміння аналізувати і порівнювати авторські редакції;
- 3) уміння передавати інтонаційний зміст музичного твору;
- 4) уміння фразування;
- 5) уміння «горизонтального» слухомислення (розуміння функціонального значення гармонічних звучань у їх взаємозв'язку);
- 6) уміння агогіки і артикуляції;
- 7) уміння педалізації (вибіркове використання прямої, синкопованої, фонові, вібруючої, мелодичної, гармонічної, лівої педалі тощо);
- 8) уміння цілісного художнього виконання музичного твору (художньо-виконавська інтерпретація);
- 9) словесна інтерпретація музичного твору.

Важливе місце у діяльності вчителя музики займають уміння словесної характеристики музичного твору, який виконується. Майстерність учителя полягає саме у наданні привабливої форми мовної анотації, адекватній музичному образу.

Словесна інтерпретація сприяє глибшому емоційному осягненню виконуваної музики, допомагає уявити, відчувати і осмислити її ніби заново, на новому, більш високому рівні. Учитель по винен мати певний запас музичних знань, музично-слухового досвіду, оволодіти виконавськими навичками і вміннями, а також навичками виразної мови, і на цій основі будувати свою подальшу самостійну роботу.

Слід зазначити, що для музиканта-виконавця, чия діяльність не пов'язана з необхідністю розмірковувати вголос про свої музичні враження, асоціативні уявлення, навички словесного опису важливі не такою мірою, як, наприклад, для вчителя музики. Лише музично-педагогічна діяльність, вимагає певних навичок спілкування з учнями, умінь перекодувати свої враження з музичної мови на вербальну, дати словесний звіт про ті або інші процеси. Вчитель музики внаслідок специфіки своєї діяльності повинен уміти втілювати свої думки і почуття в мовну форму, тому що це один із ефективних методів впливу на вихованців, які формують в них активне творче сприйняття музичних творів. Більше того, як пропагандист музичної культури серед школярів, організатор дитячої музичної творчості учитель музики покликаний не лише повідомляти нові відомості, давати необхідну інформацію про музику, а й насамперед навчати дітей творчо мислити, розмірковувати про природу музичної творчості, її характерні особливості і, виявляючи необхідні зв'язки і закономірності творчого процесу, визначати засоби музичної виразності, а також способи виконавського втілення їх, тобто формувати творчий потенціал учнів.

На індивідуальних заняттях з основного музичного інструмента процес формування педагогічної виконавської майстерності студентів доцільно підпорядковувати такій низці подій:

- 1) розвитку і тренування вербально-виконавських умінь студентів згідно індивідуальними планами-програмами;
- 2) використанню різноманітних музичних знань в процесі вивчення музичних творів;
- 3) самоаналізу професійної самосвідомості;
- 4) моделюванню педагогічних ситуацій майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що формування вербально-виконавських умінь студентів повинно відбуватися в умовах постійного систематичного накопичення фактологічних, музично-теоретичних, музично-естетичних знань, а також розширення музично-слухового досвіду. Як свідчить практика, вчитель часто 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. 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.

Для того, щоб свідомість змогла відігравати більш активну роль у процесі формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя необхідним є самоаналіз професійної самосвідомості.

Під таким кутом зору майбутній вчитель музики має сам собі дати відповіді на такі запитання: як я ставлюся до обраної професії, чи є компетентною моя уява про соціальне призначення вчителя музики; чи відповідають мої професійні цілі очікуваням від мене суб'єктам педагогічної взаємодії результатам моєї майбутньої музично-педагогічної діяльності; яким чином я можу зробити ціннісний внесок у

розвиток особистості учня та які для цього засоби мені потрібні [3]. Глибокий самоаналіз професійної самосвідомості впливає на формування мотиваційної сфери навчання студентів, спонукає їх до творчості.

Таким чином, сутність формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики полягає у цілісному поєднанні педагогічного та художньо-виконавського аспектів в умовах індивідуального навчання студентів з метою творчого розвитку їх особистості.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
2. Мостова І. Педагогічно-виконавська майстерність учителя музики // Мистецтво та освіта. – 1998. - № 2. – С. 46-51.
3. Сегеда Н. Професійне самовдосконалення учителя музики // Мистецтво та освіта. – 2003. - № 1. – С. 2-6.

The essence of concept «pedagogical performance trade of music teacher» is examined in the article. We found out the complex of the special knowledges and abilities which are basis of forming of pedagogical performance trade.

Key words: pedagogical performance trade, musical knowledges, performance abilities.

УДК 378. 147.016:786.8

Бец О.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ БАЯННОЇ ТЕХНІКИ В УКРАЇНІ

У статті висвітлюються основні історичні етапи еволюційного розвитку баянної техніки в Україні у взаємозв'язку з вдосконаленням конструкції інструмента та його модифікації.

Ключові слова: баян, баянна техніка, виконавська майстерність.

Першими теоретиками у сфері методів опанування виконавської техніки були піаністи й скрипалі. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., за специфічними методами та баченням найдоцільнішого шляху, виокремилися два головні напрямки, котрі отримали назви анатомо-фізіологічної (Ф.Калькбреннер, Р.Брейтгаупт, Е.Бах, Ф.Штейнгаузен та ін.) та психотехнічної (Ф.Ліст, К.Гумнов, Г.Нейгауз, Г.Коган) шкіл (терміни Г.Когана). Особливістю розвитку теорії виконавської техніки гри на баяні є широке використання й пристосування теорії гри на суміжних музичних інструментах до власної специфіки.

У науковій літературі аналізу різних аспектів виконавської техніки присвячені праці Ю.Бая, В.Бардаса, А.Бірмак, Є.Гуренка, В.Леонова, Г.Саїк, Ю.Цагареллі, О.Шульпякова та ін.

Теоретичні основи формування виконавської майстерності інструменталіста досліджені у роботах В.Бриліна, Є.Гуренка, М.Давидова, В.Клина, психологічні особливості музично-виконавської діяльності проаналізовані у працях Л.Бочкарьова, В.Ражнікова, Ю.Цагареллі, Д.Юник.

У вітчизняній баянній педагогіці теорію формування виконавської майстерності сформував М.Давидов [1]. У ній знаходимо поєднання кращих ідей анатомо-фізіологічного та психотехнічного напрямків у виконавстві.

До перших спроб вдосконалення, систематизації та вивчення виконавської техніки баяніста слід віднести посібники та самовчителі гри на дворядних та

трирядних гармоніках, які з'являються наприкінці XIX – на початку XX ст. Їх автори (І.Телетов, Г.Бобров, М.Куліков, М.Іванов, Д.Городілов та ін.) часто демонстрували новаторські для свого часу ідеї щодо техніки гри та вивчення музичних творів. Проте, у зв'язку з недостатньою кількістю методичних матеріалів, одноманітністю репертуару та застосуванням переважно цифрової системи, перші самовчителі не відповідали потребам музикування і швидко втрачали актуальність.

Мета даної публікації – дослідити основні історичні етапи еволюційного розвитку баянної техніки в Україні у зв'язку з вдосконаленням конструкції інструмента та його модифікації.

Визначну роль у становленні та вдосконаленні методики викладання й виконавства на баяні відіграв талановитий музикант, засновник кафедри народних інструментів Київської консерваторії ім. П.І.Чайковського, професор М.Геліс. Системний підхід та прогресивна методика вдосконалення виконавської техніки дозволили представникам української школи вийти на передові позиції у когорті провідних баяністів.

Слід зазначити, що до 50-60-х рр. XX ст. домінували емпіричні «Школи гри на баяні», розраховані на початкову чи середню ланку навчання. Їх мета, здебільшого, зводилась лише до дидактично доцільної послідовності розміщення навчального матеріалу, а щодо якості техніки не була визначена.

Помітний розвиток баянної методичної думки відбувається у 60-80-ті роки, коли вища ланка музичної освіти достатньо зміцніла, а в практичний обіг почали впроваджувати готово-виборний баян, що спричинило суттєві зміни у всьому процесі підготовки виконавців-баяністів. У цей час публікуються ряд монографій (М.Різоля [2], Ф.Ліпса, М.Давидова [1], В.Власова, М.Оберюхтіна, А.Полетаєва та ін.), де узагальнюється набутий досвід підготовки спеціалістів у цій галузі. Зростаючий рівень науково-теоретичних досліджень з фаху засвідчує низка дисертаційних досліджень, присвячених методиці викладання, історичним аспектам та репертуару. Це дисертації І.Алексеева [3], Ю.Бая, М.Давидова, Є.Іванова, Д.Кужелева, С.Платоновой, А.Чорноіваненко, Г.Шахова, В.Шарова, Ю.Ястребова.

Підсумковий огляд наукових джерел засвідчує, що увага науковців, незважаючи на значну кількість наукових розвідок у сфері баянного виконавського мистецтва, зосереджується на окремих аспектах його побутування. Найвні публікації лише частково розкривають обрану для нашого дослідження тему і всесторонньо не висвітлюють еволюцію виконавської техніки у вітчизняній баянній школі в контексті світових мистецьких та культурологічних процесів. Однак, це не применшує наукової та практичної значимості наявних напрацювань.

Грунтовне переосмислення та розвиток усіх засобів музичної виразності в баянному мистецтві розпочинається з моменту винайдення та утвердження на концертній естраді п'ятирядного, багатотембрового, готово-виборного баяна. Вдосконалення конструкції та багатотембровість інструмента відобразилось у трактуванні інструмента композиторами як певного замітника оркестру, що провокувало втілення баянними засобами нової образності. Еволюція баянної техніки у взаємозв'язку з розвитком інструментарію прослідковується на прикладі оригінальної композиторської творчості М.Чайкіна, який заклав основу академічного баянного виконавства і зробив значний внесок у розвиток баянного репертуару 50-70 років, та сучасного композитора-баяніста В.Зубицького, що яскраво використовує засоби п'ятирядного готово-виборного інструмента.

У баянному мистецтві з'являються власні виконавські тенденції, широке застосування отримують нові, специфічно-інструментальні прийоми гри, що відображають тенденцію до інтонаційного оновлення музично-виразових засобів XX ст. Ці прийоми знаходять своє безпосереднє використання в оригінальному баянному репертуарі, в тому числі і використання п'ятипальцевої аплікатури.

Зазначається, що від започаткування професійної освіти (20-60-ті роки ХХ ст.) домінуючу частину в репертуарі баяністів складали п'єси, написані для інших інструментів у перекладі для баяна з «готовою» системою лівої клавіатури. Багато перших визначних педагогів та виконавців на баяні за фахом були інструменталістами інших спеціальностей (М.Геліс, П.Гвоздев – піаністи, І.Паницький – скрипаль, А.Гефельфінгер – органіст), і це прямо чи опосередковано сприяло активному засвоєнню методичних і технічних надбань суміжних виконавських культур, становленню власної методики та стимулювало розвиток виконавської техніки баяністів.

Упровадження в 60-70-ті роки в практику готово-виборного багато-тембрового баяна збільшило темброво-акустичні та технічні можливості відтворення як оригінальних творів, так і перекладень, відкрилися нові можливості для повноцінної інтерпретації органної та клавірної музики епохи бароко. Позитивний аспект перекладень і транскрипцій полягав у пізнанні та вдосконаленні технічних і виражальних засобів інструмента (розвитку аплікатури, різних засобів педалізації, штрихової техніки, тощо), засвоєнні «класичного репертуару». Перехід від народно-побутового інтонування до класичної культури звука, раціональний добір та використання оригінальних засобів інструментальної виразності, прогресування художньо-інтерпретаторської майстерності виконавців стали важливими передумовами наближення виконавського мистецтва баяністів до академічних традицій. В процесі опанування нового репертуару створювались умови для використання специфічних інструментальних засобів (переосмислення штрихів, регістрів, педалі, тощо).

Шлях досягнення власних музично-технічних характеристик, що відбувався в більшій частині «академічних» інструментів протягом декількох століть, баян здійснив приблизно за півстоліття, широко практикуючи виконавські перекладення і транскрипції з репертуару інших інструментів, розвиваючи оригінальну композиторську творчість та переосмислюючи методичні надбання суміжних виконавських спеціальностей.

Від початку свого зародження і до середини ХХ ст. інструмент використовувався переважно в побуті. Це визначало репертуарну залежність від фольклорних джерел та домінування аматорської форми виконання. Проте, в 30-х рр. з'являються перші оригінальні твори великої форми – концерти для баяна з оркестром народних інструментів Ф.Рубцова (1937 р.) та із симфонічним оркестром Т.Сотникова (1937 р.). Етапною у розвитку баянної техніки стала соната №1 М.Чайкіна (1944 р.) – перший значний баянний твір, у якому було впроваджено п'ятипальцеву аплікатуру і який став новаторським як в інтерпретаційному, так і у вузько-технічному плані.

Використання п'ятипальної системи аплікатури баяністом, котру впровадив у практику М.Різоль [1], передбачає такі основні положення правої руки:

- а) кисть розташована так, щоб під 2, 3 та 4 пальцями були відповідно клавіші до, до#, ре;
- б) великий палець – за грифом, трішечки вище вказівного пальця;
- в) передпліччя та кисть утворюють майже пряму лінію;
- г) плече відведене трішечки в сторону від корпусу виконавця.

В цьому положенні зручні для виконання одноголосні діатонічні і хроматичні гами та деякі інші побудови, утворені на їх основі. Інколи дане положення кисті і великого пальця в процесі гри, виконуючи те чи інше поставлене завдання, може частково змінюватися. Так, змінене положення великого пальця (якщо він тільки не притиснутий до грифу) є необхідною умовою, без якої вільний кистьовий рух практично неможливий. При цьому виконавцеві необхідно уникати деяких помилок:

- пальцями тісно і глибоко не охоплювати гриф, а лише настільки, щоб великий палець не торкався сітки (кришки) правої клавіатури, розміщеної за грифом;

- не притискати великий палець дуже сильно до задньої стінки грифа, або навпаки, занадто відхиляти його від неї;
- не згинати великий палець всередину або в бік;
- не висувати великий палець на поверхню грифа (особливо під час руху кисті вниз);
- не напружувати кисті обох рук і рухи всіх пальців.

Слід зазначити, що грати зовсім вільними ненапруженими кистю і пальцями, це значить, завжди контролювати себе так, щоб пальці знаходилися у напівзигнутому, природному положенні, яке найбільш характерне для їхнього вільного і рухливого стану. А головне для кисті – це збереження пальців в їх природному положенні, при якому вони, будучи вільними, мають найбільшу рухливість. Потрібно виходити з того, що пальці «як живі механізми» (Нейгауз) краще працюють тоді, коли вони знаходяться в найбільш зручному положенні для гри.

У 50-х роках відбувається диференціація напрямків баянного виконавства на концертне та фольклорно-аматорське. У композиторській творчості (В.Подгорний, М.Різол, К.Мясков) проходить поступовий відхід від традиційних методів обробок варіаційного типу до об'ємних творів із більш ускладненою композиційною формою (фантазій, рапсодій, парафразів), в яких народна тема є лише базисом для творчої імпровізації. Зростаючі інтерпретаторські вимоги яскраво представлені у творах великої форми – концертах для баяна з оркестром М.Чайкіна (1950 р.), М.Різоля (1957 р.), К.Мяскова (1958 р.).

Швидке поширення готово-виборного багато тембрового баяна у 60-ті роки наклало своєрідний відбиток на еволюцію техніки та створення оригінальної музики для інструмента. Наслідком розвитку концертного репертуару для баяна в академічній літературі стало своєрідне поєднання традицій народно-інструментального мистецтва та професійної камерно-інструментальної музики. Відбувається закріплення статусу баяна як професійно-концертного і формування нового типу виконавського мислення. Технічні можливості дозволили інтерпретувати на інструменті новаторські авангардно-модерністичні ідеї.

У творчості молодих українських композиторів 70-х років яскраво відображений вплив так званої «нової фольклорної хвилі» (А.Білошицький, В.Власов, В.Зубицький, В.Рунчак) [4]. У музичній мові цих авторів відбувається органічне поєднання сучасних специфічно-баянних виражальних засобів, гострої гнучкої ритміки, елементів джазової гармонії зі своєрідним фольклорним колоритом та національною забарвленістю музичного мовлення. Звернення до баяна таких композиторів-авангардистів, як С.Губайдуліна, Е.Денисов, К.Цепколенко, Л.Самодаєва, відкрили нові музично-виконавські перспективи для інструмента. Фактурно-технічні прийоми музичної виразності переважно підкреслюють неповторність специфічно-баянного звучання. Відтворення складної духовно-релігійної, філософсько-споглядальної образної сфери, освоєння нового звукового поля висунуло нові вимоги перед концертантами – своєрідного життя в образі, що спонукало до вдосконалення специфічної виконавської психотехніки.

Суттєвий вплив на сучасну композиторську творчість і сценічно-виконавську культуру баяністів має джазово-популярна лінія. Введення стилістичних елементів цієї культури джазової, популярної, рок-музики спостерігається у творчості А.Білошицького, В.Власова, В.Зубицького, А.Стащевського та ін. Ця тенденція відображена на прикладі одного із останніх творів В.Зубицького – Концерту для баяна та струнного оркестру «Посвята П'яццоллі».

Характерною рисою сучасної музики для баяна є переосмислення композиторами основних засобів виразності інструмента, незвичний підхід до використання фактурних ресурсів, упровадження нових композиторських технік виконавсько-технічних прийомів, що відповідають критеріям сучасного камерно-

інструментального мистецтва. Прикладом відображення цих критеріїв є творчість В.Рунчака, та, зокрема, його п'єса «Російська» із циклу «Портрети композиторів», яка присвячена Ігорю Стравинському.

Композиція написана у стилістиці І.Стравинського в неофольклорній манері. Твір являє собою невеличку жанрово-зображальну сценку. Композитор, використовуючи тембро-регістровий і поліфонічний потенціал правої клавіатури та виконавські можливості готової та виборної системи лівої клавіатури як окремо, так і в поєднанні, досягає майже оркестрової звучності. Для повноцінного відтворення твору виконавець повинен володіти неабиякими віртуозними даними, досконало оперувати як всім спектром специфічно-баянних та міхових штрихів, так і технікою володіння міхом у цілому.

Як приклад, відображення у баянному репертуарі джазової стилістики та її практичного втілення сучасними виконавсько-технічними засобами проаналізована Партита-концертанта №3 А.Білошицького. У цьому творі поєднуються традиційна неокласична манера викладу та специфічно джазові елементи, що органічно відтворюються баянними фактурно-технічними засобами.

У творі оригінально простежується і яскраво пульсуюча ритмоінтонаційність, що характерна для сучасного баянного репертуару, і пісенна розспівність вокально-блюзових інтонацій (у другій та п'ятій частинах), що дозволяє продемонструвати мелодичну наспівність та віртуозно-технічні можливості баяна. П'єса потребує від виконавця досконалого володіння різноманітними засобами ведення міха, а саме: від рівного, плавного, широкого дихання, до чіткого, яскравого акцентування. Широко застосовуються специфічно-баянні засоби художньої виразності – тремоло та рикошет, динамічне *vibrato*, поздовжнє та поперечне *glissando*.

Таким чином, досліджено основні етапи еволюції виконавської техніки на інструменті, для яких характерні такі тенденції.

I. Від 40-50-х років XIX ст. – до середини XX ст. – усталення конструкції, становлення дидактичної методики та започаткування вищої фахової освіти, опанування на емпіричному рівні музично-виконавських можливостей «готового» інструмента та домінування «техніки від клавіатури». Поширення перекладень та транскрипцій творів музичної класики, що становили домінуючу частину в професійному репертуарі баяністів, досягнення музикантами власних музично-технічних характеристик інструмента, що спричинило відхід від народно-побутової манери виконавського інтонування до адаптації класичної культури звука. Перенесення провідними педагогами та концертантами в баянне мистецтво методичних, теоретичних та практичних надбань академічних інструментальних культур, а також переосмислення та адаптація відповідно до специфіки інструмента їх виконавських принципів, суттєве збагачення технічного арсеналу баяністів новими виражальними засобами та технічними прийомами.

II. У 60-80 роки XX ст. постійна модернізація конструкції інструмента призводить до винайдення та впровадження у практику найдосконалішої моделі – п'ятирядного, багато тембрового, готово-виборного баяна. З опануванням його музично-технічних характеристик, відбувається значне переосмислення та вдосконалення виконавського потенціалу баяністів, що суттєво наближається до академічних показників. У баянному мистецтві з'являються власні виконавські тенденції, широке застосування отримують нові, специфічно-інструментальні прийоми гри, що відображають тенденцію до інтонаційного оновлення музично-виражальних засобів XX ст. Ці прийоми знаходять своє безпосереднє використання в оригінальному баянному репертуарі. З'являються перші узагальнюючі праці з теорії та методики баянного виконавства.

III. Від 80-х років XX ст. – до початку XXI ст. – період характеризується новим баченням виконавської техніки як «техніки від інтонації»; розробленням

концепції художньої виконавської техніки та розуміння її як майстерності звукомовлення, що знаменує установку на зближення та рівноправність виконавської та композиторської творчості; створенням обширного, високохудожнього, оригінального репертуару, в якому відбувається нове бачення технічних можливостей інструмента та яскраво продемонстрована неповторна музична та виражально-технічна специфіка баяна; запровадженням комплексного методу формування виконавської майстерності; створенням науково-теоретичної бази.

У своїй сукупності ці фактори сприяли прогресуючому розвитку виконавської майстерності баяністів та утвердженню баяна у колі академічних інструментів.

Список використаних джерел

1. Давидов М.А. Основи формування виконавської майстерності баяніста. - Київ, Музична Україна, 1983, 72 ст.
2. Ризоль Н.И. Принципы применения пятипальцевой аппликатуры на баяне. - М., Советский композитор, 1977, - 128 с.
3. Алексеев І.А. Викладання гри на баяні; основи методики. - Київ, 1967, - 156 с.
4. Князев В. Еволюція розвитку елементів баянної техніки // Музичне виконавство. - Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського, К.: 2002. - Вип. 22. - С. 166-178.

Annotation. In the article the basic historical stages of evolutionary development of bayan technique light up in Ukraine in intercommunication with perfection of construction of instrument and his modification.

Key words: bayan, bayan technique, performance trade.

УДК 78+792.01

Борисова Т.В.

МЮЗИКЛ ЯК ЯВИЩЕ СУЧАСНОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті досліджуються етапи становлення мюзиклу як різновиду музичного театру; виокремлюються специфічні ознаки художньої діяльності у сфері мюзиклу: драматургії, режисури, хореографії, музично-акторського виконавства, акцентується положення щодо високого естетико-виховного статусу мистецтва мюзиклу.

Ключові слова: мюзикл, художня культура, естетична сутність, синтез, музичний театр, акторське виконавство, хореографія, режисура, спектакль.

Постановка проблеми. Осмислення існуючих реалій сучасної художньої культури, призводить до утворення стійких переконань щодо превалювання у ній широкого спектра поліхудожніх тенденцій, які зумовлюються активним потягом сучасного суспільства до різних видів синтетичного мистецтва. Об'єктивним фактом є те, що нинішні споживачі мистецької продукції віддають перевагу тим мистецьким засобам, у яких містяться або елементи художньої багатомовності, або безпосередньо синтетичним за своїм видовим походженням мистецтвам, відповідно дещо оминаючи свою глядацькою увагою мономистецтва в їх первинному вигляді. Очевидно, причиною цих процесів є трансформація типу художнього мислення сучасного суспільства в напрямку акумуляції різних видів художньої інформації в єдину цілісну субстанцію. Ми цілком свідомі того, що питання походження цих процесів є досить дискусійними. Так, популярною та, на наш погляд, правомірною є

думка щодо перенасиченості інформативного простору, яка зумовлює породження відповідних регуляторів, що характеризуються синтезуючо-об'єднувальними можливостями і здатні у стислій формі презентувати широкі обсяги різноманітного матеріалу. Окрім цього, ймовірно, усі ці видозміни спричинені безсвідомим прагненням людини повернутися до глибини своєї художньо-генетичної пам'яті, відновити своє право на багатовимірне сприйняття оточуючої дійсності, дароване їм пращурами. Однак, так чи інакше, факт залишається фактом: музичний театр та його жанрові сегменти (театралізовані концерти, музично-театралізовані шоу, мюзикли тощо) об'єктивно становлять левову частку сучасної художньої культури і вимагають ретельних наукових опрацювань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мистецтвознавчі наукові розвідки характеризуються широким обсягом робіт, у яких ретельно й ґрунтовно вивчаються питання сутності музично-театрального мистецтва, зокрема й мистецтва мюзиклу (Кампус Е., Шилова І.) [1;4]. Сучасна мистецько-педагогічна думка також володіє матеріалами, які досліджують проблеми застосування мистецтва мюзиклу у естетичному вихованні учнівської молоді (Масол Л.) [3]. Однак, історичні вектори становлення мюзиклу як сучасного мистецького носія основних естетичних засад музично-театральної творчості та виконавства, а також основні механізми сучасного мюзиклового виконавства залишаються маловивченими.

Мета і завдання дослідження полягає у визначенні шляхів становлення мюзиклу у контексті еволюційних процесів розвитку музичного театру, виокремленні специфічних ознак модернізованого музично-театрального виконавства, постановочної роботи, режисури та драматургії.

Основний зміст статті. Ми глибоко переконані, що дослідження феномену мюзиклу як активно діючої у сучасному соціокультурному просторі мистецької одиниці варто розпочинати із вивчення його історичних витоків, з осмислення значної ролі цілісного використання музики, хореографії, акторської гри тощо у естетико-виховних системах давніх суспільств.

Так, загальновідомо, що у Прадавньому світі, пронизаному постійним спілкуванням із численним пантеоном божеств, музика завжди була складовою частиною театральних дійств. Наприклад, музичну основу давньогрецької трагедії традиційно становило хорове унісонне (антифонне) виконавство-спів у супроводі одного або декількох інструментів. Народний театр Давньої Індії презентовано, у свою чергу, музично-танцювальною драмою ("ліла"), музичною пантомімою ("катхакалі") та особливо насиченим синтетичними ознаками жанром "якшагана", художня сутність якого окреслена поєднанням танцю з розмовним діалогом, поетичною декламацією та співом.

Традиційно пов'язаний з музикою й китайський театр. Так, у середньовічному видовищі "цзацзюй" сюжет концентрувався навколо одного персонажа, який у кожному акті виконував строго канонічні для певної ситуації арії.

У придворному японському театрі "бугаку" (VIII століття) сюжетний церемоніальний танець виконується в супроводі церемоніальної музики ("гігаку") для барабанів і різноманітних видів флейт. XVI-XV століття характеризується поширенням у Японії театру "Но", провідною ознакою якого є також особлива, коментуюча події, функція хору.

Європейському театру епохи пізнього Середньовіччя притаманні особливі форми світських спектаклів, де вокальні діалоги чергуються з піснями й танцями. У Англії, зокрема в шекспірівському театрі складається стійка тенденція до запровадження у структуру драми невеликих за розміром музичних фрагментів: пісень, балад, танцювальних номерів тощо.

Італія XVI-XVII століття дарує світу класичну європейську оперу, принциповою відмінністю якої від ранніх форм музично-театральних постановок є не лише безперервна участь музики у виставі, але й спроби передачі складних драматичних колізій безпосередньо засобами музичної мови. Слід зауважити, що уже перших операх визначились основні оперні музично-сценічні форми, які неможливо диференціювати як суто музичні, оскільки вони будуються почасти відповідно до законів музичного розвитку, а у окремих варіантах – до розвитку драматичного, що переконливо позиціонує їх як істинно синтетичні форми музичного театру.

З середини XIX століття оформлюється у самостійний жанр оперета. До цього часу даний термін трактувався як “маленька опера”. Драматургічну основу оперети складають, зазвичай, куплетна пісня, танець та драматичний діалог. При цьому кожна сцена вибудовується так, щоб її кульмінацією став популярний на цей час та у цій країні танець, який подекуди визначав усю загальну атмосферу вистави. Слід зауважити, що попри використання оперетою традиційних оперних форм (арія, дует, хор), вони здебільшого характеризуються простотою та неускладненістю.

І нарешті, зазнавши значних і різнопланових трансформаційних змін та водночас зберігаючи свої сформовані протягом тисячоліть естетично-сутнісні характеристики, музичний театр спричиняється до утворення нової жанрової своєї одиниці – мюзиклу.

Слід зазначити, що джерела мюзиклу сходять до дев'ятнадцятого століття, а батьківщиною його традиційно вважається Америка. Зауважимо, що театральне життя Америки даного періоду носило ознаки поліфонічності й було надзвичайно активним. Так, англійська баладна опера чергувалася на сцені із німецькою драмою, французькою комічною оперою, віденською оперетою, а також із водевілем, скетчем, бурлеском, негритянським “театром менестрелів” тощо. Спектаклі останнього, суто американського за своїм походженням жанру, носили розважальний характер і були своєрідним ланцюгом різноманітних і мало пов'язаних між собою номерів пісень, танців, інструментальних вставок, циркових трюків тощо. Усі ці жанри взаємно впливали один на одного, утворюючи своєрідні гібриди. У 1866 році було здійснено постановку п'єси “Чорний злодій”, яка поєднувала мелодраматичні мотиви, популярні пісні та окремі номери популярного жіночого шоу – так званого “шоу герле”. Про популярність цієї вистави свідчить той факт, що вона не сходила із американської сцени впродовж двадцяти п'яти років. У 90-х роках із таких гібридів стали викристалізовуватися більш стрункі форми театру, що синтезують усі жанри американської сцени, переосмислені на національному ґрунті. Так, у 1894 році народилося рев'ю, а чотири роки згодом й музична комедія (“комедія з піснями й танцями”, як її тоді називали) [2].

Необхідно уточнити, що перша музична комедія “Клоринди - країна кэк-уока” (1898) була пронизана негритянськими мотивами. Негритянський колорит прослідковувався як у літературному лібрето, так і у музичному матеріалі спектаклю. Принагідно додамо, що авторство музичного спектаклю належало також талановитим представникам темношкірої раси – композитору Уїллу Меріону Куку та лібретисту – поету Полю Денбару. Ця постановка була насичена неповторними ритмами рег-тайму, безпосереднього попередника джазу, окремими гострими жаргонними негритянськими слівцями, а також вражала уяву глядачів пишністю декорацій і костюмів. У наступні роки відомі негритянські актори Берт Вільямс і Джордж Уокер поставили у Нью-Йорку, на Таймс-Сквер, ще цілу низку своєрідних і надзвичайно колоритних музичних комедій на музику У. М. Кука. Згодом створений ними жанр стане надзвичайно популярним і отримає назву “мюзикл”.

Таким чином, саме в американському музичному театрі відбувся той якісний стрибок, який дозволяє розглядати мюзикл як самостійний сценічний жанр, який, безсумнівно, перебуває у відносинах близького споріднення й наступності з

оперетою. Головна відмінність оперети та мюзикла визначається роллю, яка приділяється музиці порівняно із розмовними сценами. В той час, як оперета зберегла риси витриманої музичної (оперної) форми з ансамблями й фіналами, лейтмотивами, елементами симфонічного розвитку тощо, мюзикл у більшій мірі можна віднести до театральної форми, у якій музика є одним із засобів музично-сценічного монтажу поряд з хореографією, пластикою, постановочними ефектами.

У мюзиклі домінуючою є драматургічна основа – п'єса, тобто літературний матеріал. Показово, що у США мюзикли неодноразово були визнані гідними різного роду літературно-театральних премій серед кращих п'єс року. Високий літературний рівень більшості мюзиклів значною мірою визначається тією обставиною, що в якості їх сюжетного стрижня, зазвичай, виступають широко відомі, а інколи й безсумнівно видатні здобутки класичної та сучасної літератури. Так, першоджерелами мюзиклів стали твори Т. Плавта, У. Шекспіра, М. Сервантеса, Ф. Вольтера, Ч. Дікенса, Б. Шоу, Ф. Мольнара, С. Шолом-Алейхема. Кращі лібрето мюзиклів відрізняються цікавою проблематикою, оригінальними характерами, блискучими діалогами, ефектними кульмінаціями, високопоетичним пісенним матеріалом.

Традиційне мистецтвознавче тлумачення мюзиклу окреслює його як п'єсу з притаманними їй художніми характеристиками: демократичністю, дискретною музично-драматичною формою, синтетичністю, наявністю елементів джазу, специфічним мовним колоритом, особливою увагою до декоративно-оформлювальних елементів (декорацій, костюмів, гриму, бутафорії, освітлення, сценічних механізмів) [1].

Необхідно зауважити, що драматична лінія мюзиклу, зазвичай, є цілісною, однак збагачується і доповнюється органічно вписаними у загальну постановочну партитуру вкрапленнями декількох десятків ефектних пісенно-танцювальних номерів. Образ певного персонажа, чітко оформлений драматичними засобами, збагачується, підсилюється та розвивається засобами музичного (пісня) та хореографічного (танець) мистецтва. При цьому, як і в опереті, музично-хореографічні фрагменти чітко пов'язані з розвитком дії, утворюють своєрідну пунктирну лінію, яка органічно вписується в сюжетну канву. За умови вилучення із тканини вистави музичних номерів дія розчленується на низку окремих епізодів, які є мало пов'язаними між собою. Що ж стосується драматургії безпосередньо усередині музичного матеріалу, то у кожному спектаклі обов'язково має бути присутня основна тема – найбільш ефектний музичний номер, який звучить у спектаклі кілька разів і обов'язково проводиться наприкінці. Яскравими прикладами таких лейтмотивів є пісні "Дивно, можливо" з мюзиклу Кола Портера "Цілуй мене, Кет", "Хелло, Доллі" з одноіменного мюзикла, або "Я танцювати хочу" з "Моєї прекрасної леді" тощо [4]. Варто зазначити, що у більшості постановок мюзиклів інших зв'язків між номерами може не бути, однак зустрічаються й довершені зразки цього жанру – з елементами розгорнутої музичної драматургії. Так, у знаменитому мюзиклі "Вестсайдська історія" усю виставу немов пронизує тремтливо-тужливий мотив саксофона-альта, який вперше з'являється на початку спектаклю і, неодноразово повторюючись протягом його, філігранно характеризує напружений стан персонажів.

Необхідно зауважити, що мюзикл, подібно до оперети, також звертається до своєї аудиторії мовою сучасної побутової й естрадної музики, однак музична форма у цьому випадку характеризується більшою простотою, стислістю, компактністю. Так, у більшості постановок мюзиклів відсутні розгорнуті багатоепізодичні фінали актів, домінує пісенна форма, досить рідко використовується ансамблеве виконавство, натомість превалюючими є сцени соліста або декількох солістів з хором.

Окрім специфічної громіздкої музичної форми, опері та опереті притаманне використання балетних сцен дивертисментного типу: іноді це окремі номери, іноді цілі сюїти, які подекуди переривають, зупиняють розвиток основної інтриги. Мюзикл у своїх кращих зразках зв'язує подібні сцени із сюжетом, з розвитком

характерів. Балетні епізоди, таким чином, перестають бути вставними номерами, натомість стають частиною дії.

Керуючись метою об'єктивного дослідження сутнісних відмінностей мюзиклу та його музично-театральних "попередників", слід зауважити, що у опері та опереті балетмейстер-хореограф, зазвичай, виконує більш-менш важливу, однак все ж таки другорядну та епізодичну роль, обмежену рамками балетних епізодів і так званих "підтанцювок". У практиці ж постановки мюзиклів, він зазвичай, виконує вагомому постановочну функцію, а в окремих випадках виступає у ролі головного постановника спектаклю. Так, відомий американський хореограф Дж. Робінс виступив ініціатором створення і самостійно здійснив першу постановку славнозвісного мюзиклу "Вестсайдська історія". Він також виступив постановником цілої низки американських мюзиклів, серед яких "Скрипаль на даху" і "Смішне дівчисько". Загалом, однією із найбільш вражаючих якостей бродвейських мюзиклів є цілісний хореографічний розвиток та віртуозний пластичний малюнок.

Зважаючи на те, що, у порівнянні із оперетою, яка досить інтенсивно використовує вокальні засоби, мюзикл здебільшого акцентує увагу на пластичних засобах виразності, а також на ті обставини, що у мюзиклі з надзвичайною активністю та ретельністю відбувається розробка драматичної лінії, особливі вимоги висуваються до мистецтва актора. Ідеальним варіантом у даному випадку є комбінація акторських, вокальних та хореографічних умінь, що зазвичай, є досить рідким комплексом практичної вправності музично-театрального виконавця. Так, актор мюзиклу повинен мати велику внутрішню музикальність, розвинене почуття ритму, а також усвідомлювати музику як продовження розмовної мови та засіб відображення характерних рис, емоційного статусу певного персонажа. Тих самих позицій необхідно дотримуватись й при опрацюванні пластичної конструкції ролі: пластика повинна слугувати актору засобом висловлення певної думки, характеру, бути настільки ж природньою, як спів або розмовний діалог. Таким чином, процес якісного виконання мюзиклу передбачає наявність акторів універсальної обдарованості, або, як іноді говорять, "синтетичних", тобто таких, які володіють здатністю синтезувати, поєднувати різного виду професійні вміння: мову, міміку, спів, пластику, танець, підкорюючи їх єдиній лінії сценічної поведінки а також завданню створення цілісного музично-театрального образу.

Необхідно додати, що вимоги універсальності висуваються мюзиклом не лише до солістів, але й до всього виконавського ансамблю. Скажімо, дієві, ретельно розроблені ансамблеві сцени є тією "родзинкою", яка найбільш вражала європейського глядача, привченого оперетою до статички хорових епізодів та балетних номерів, жодним чином не пов'язаних із основною дією, у перших американських постановках.

Висновки. Узагальнюючи висловлене вище, можна стверджувати, що, незважаючи на традиційне сприйняття мистецтва мюзиклу як суто розважального мистецтва, здебільшого підпорядкованого комерційним завданням, слід не забувати того об'єктивного факту, що воно викликає значний інтерес сучасної глядацької аудиторії, володіє значним естетико-виховним потенціалом, заснованим на силі впливу різних мистецьких різновидів, які є складовими музичного театру, й, відтак, вимагає ретельних наукових розробок у напрямку збагачення варіантів його оптимального використання у сучасній соціокультурній сфері.

Список використаних джерел

1. Кампус, Э.О мюзикле / Э.О.Кампус. - Л.:Музыка, 1983.-98с.
2. Левчук, Л. Західноєвропейська естетика ХХст. [Текст]: навч.посібник / Л.Левчук . - К.:Либідь, 1997.-224с.- ISBN 966-06-0003-8.

3. Масол, Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л.М.Масол // Мистецтво і освіта. – 2001.-№1.-С.2-5.
4. Шилова И. Заметки о мюзикле в зарубежном кино.— В кн.: Музыкальный современник. М., 1983. с. 254—255.

In the article the stages of becoming of musical are probed as to the variety of musical theater; the specific signs of artistic activity are selected in the field of musical: dramaturgy, direction, choreography, musically actor performance, position is accented in relation to high estetiko-educate to status of art of musical.

Key words: musical, artistic culture, aesthetically beautiful essence, synthesis, musical theater, actor performance, choreography, direction, theatrical.

УДК 373.3.016:784

Гавриленко Л.М.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ

У статті розкриваються наслідки дослідницької роботи з проблеми формування основ вокальної культури молодших школярів на заняттях індивідуального вокалу. Результати роботи засвідчили ефективність методики формування основ вокальної культури молодших школярів та доцільність її впровадження у навчальний процес початкових спеціалізованих дитячих навчальних закладів, позашкільних закладів освіти та застосування її у гуртковій й позакласній роботі загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: основи вокальної культури, початкові школи мистецтв, загальноосвітні школи, сольний спів, учні, музична освіта.

Постановка проблеми. Одним із головних завдань сучасної школи є створення такої системи навчання і виховання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного учня відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей. Нині гостро постає завдання удосконалення методів навчально-виховного впливу на особистість дітей молодшого шкільного віку, ранньої професіоналізації молодого покоління, забезпечення відповідних умов навчання, стимулювання їх внутрішніх сил до саморозвитку і самовиховання.

Аналіз досліджень з проблеми. У 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); вивчено питання вікових особливостей розвитку психіки молодших школярів (Л. Венгер, М. Заброцький, В. Кантарович, В. Кузьменко, В. Кутіщенко, С. Максименко); акцентовано увагу на процесі творчого розвитку молодших школярів (М. Алейников, В. Холоденко, Т. Браницька); досліджено навчальні процеси в закладах позашкільної спеціалізованої мистецької освіти (Т. Калашникова, В. Кващук, В. Крюкова, С. Ліпська); досліджено питання формування музично-естетичної культури молодших школярів (Н. Гузій, О. Коваль, М. Давидова); приділено увагу педагогічним умовам формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики (Л. Азарова, Н. Швець); розглянуто взаємодію вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики (Л. Василенко).

Водночас недослідженими залишилися питання методики вокального навчання молодших школярів в класі сольного співу, не розкрито сутність поняття „основи вокальної культури”, не конкретизовано поняття „вокальна культура”, не розроблено педагогічні умови формування основ вокальної культури для молодших школярів у школах мистецтв.

Виклад основного матеріалу. Експериментальна апробація ефективності розробленої методики з формування основ вокальної культури проводилась на базі школи мистецтв Хмельницького та Мукачеве, ДМШ м. Богодухова імені В. Борисова (Харківської області), Кам'янець-Подільської дитячої хорової школи Хмельницької області та на вокальному відділі музичної студії Хмельницького музичного училища імені В. Заремби.

Дослідження результатів упровадження в навчально-виховний процес розробленої методики здійснювалося методом констатувальних зрізів на початку і наприкінці експерименту (2005-2008 рр). У формувальному експерименті взяло участь 180 учнів. З них 90 учнів контрольної групи та 90 – експериментальної.

Були визначені такі завдання експериментального етапу дослідження: довести необхідність формування основ вокальної культури у молодших школярів на уроках індивідуального вокалу; визначити педагогічні умови формування основ вокальної культури; прослідкувати динаміку зміни кожного критерію вокальної культури молодших школярів; визначити відповідні методи та прийоми роботи з формування вокальної культури (до кожного критерію); узагальнити результати ефективності впровадження розробленої методики. Відповідно до цих завдань були визначені шляхи їх вирішення: побудова музично-освітнього процесу з дотриманням принципів вокального навчання і виховання; виявлення потенційної спроможності викладачів вокалу до практичного втілення розробленої методики в навчальний процес; застосування завдань згідно з індивідуальними можливостями кожного реципієнта.

Результати нашого дослідження дозволили відзначити, що у молодшому шкільному віці формування основ вокальної культури проходить найбільш ефективно, якщо забезпечується єдністю комплексу форм, засобів, методів навчально-виховного процесу; позитивним ставленням батьків, адміністрації шкіл мистецтв; професіоналізмом та особистістю викладача вокалу; забезпеченням необхідною матеріально-технічною базою. Експериментальні матеріали дослідження підтверджують припущення про те, що ефективність формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв буде досягнута, по-перше, при впровадженні поданої нами методики, яка базується на вітчизняних та світових методиках і включає в себе вироблення критеріїв основ вокальної культури, по-друге, якщо вокальне навчання буде відповідати особливостям фізіології голосового апарату дитини та психіці учня, і якщо будуть створені відповідні педагогічні умови.

У всіх школах, обраних для проведення дослідно-експериментальної роботи, були створені відповідні умови. У Хмельницькій школі мистецтв, у класі де вже майже 20 років викладає випускниця диригентсько-хорового відділу Хмельницького музичного училища – І. Голоднюк був створений подіум для виступів, клас вже має фортепіано, фонотеку та відеотеку, наочні матеріали, посібники, таблиці, багатий вокально-педагогічний матеріал. Кам'янець-Подільська хорова школа мала окрему залу для виступів учнів вокального відділу, викладачі школи такі як, І. Нетеча (30 років стажу) відзначались вагомим досвідом, високим професіоналізмом та відданістю до справи виховання юних вокалістів. У Богодухівській музичній школі відділ „Співи” працює тільки 5 років. Його викладачем є випускниця відділу „Академічний спів” Харківського музичного училища О. Білозір. Незважаючи на невеликий педагогічний досвід викладача,

адміністрація школи, а саме директор М. Павленко та завуч О. Козловська, постійно допомагають молодому викладачеві та створюють відповідні педагогічні умови для занять: великий клас з подіумом, налагоджене фортепіано, зал для концертних виступів, професійний концертмейстер, проводиться регулярна робота з батьками та бесіди з тем заохочення учнів до навчання в класі вокалу.

Вокальна студія Хмельницького музичного училища імені В.Заремби створена у 2004 році. З цього ж року викладання академічного співу відбувається за програмою Л. Гавриленко [1]. У студії викладають молоді викладачі О. Лапко – випускниця Одеської державної консерваторії імені А. Нежданової (клас бандури) та Г. Грушка. – випускниця магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, відділ музика та педагогіка. “Кожний викладач має окремий клас з подіумами, великий обсяг” вокально-педагогічного репертуару, аудіо та відеозаписи, методичні посібники та наочний матеріал, професійних концертмейстерів.

Першим критерієм, яким ми вимірювали, є точність інтонації (І) вокальної мелодії. Відсоткове співвідношення на початку дослідження в контрольній та експериментальній групах було високим – 40%-50%. Наша методика, яка базується на власному практичному досвіді, дає підставу стверджувати, що розвитку інтонації сприяють постійний слуховий контроль учителя та самого учня, релятивна система сольфеджування вокальної мелодії, використання в роботі поспівок на звуконаслідування, поданих в додатку, та заняття на інструменті та дублювання мелодії. Серед великого розмаїття методів доцільно скористатись двома методами, про які зазначає доцент Львівської державної академії імені М. Лисенка М. Жишківч в методичному посібнику “Основи вокально-педагогічних навиків” – методом активізування сенсорно-слухових зв’язків та методом активізування голосових складок [2, с. 35-36]. Такі методи використовувались у роботі з учнями всіх експериментальних груп. Так, викладач Кам’янець-Подільської хорової школи І. Нетеча, керуючись нашою методикою, для активізування голосових складок використовує „розминку-веселинку”, де кілька вправ для розминки артикуляційного апарату під назвою „посміхнись сонечку”, „дуй в трубу”, „позіхаємо без друзів” спонукають дітей до налаштування на радісний настрій, який є головною умовою стимуляції голосових складок та ефективної роботи на уроці вокалу.

Формуючи вокальну культуру у дітей, ми опиралися на праці видатних національних вокальних педагогів та музикантів – М. Леонтовича, Я. Степового, М. Лисенка, Ф. Колесси, які відстоювали положення про збереження дзвінкості, „сріблястості” дитячого голосу під час занять вокалом з дітьми молодшого шкільного віку [3; 4; 5]. Вони відстоювали збереження високої співацької позиції, що є основою природного та вільного звукоутворення у дітей. Висока співацька позиція формується за допомогою постійного слухового контролю як вчителя, так і учня за присутністю головного резонування у виконанні. Наприклад, викладач вокальної студії Хмельницького музичного училища О. Лапко відповідно до нашої методики на кожному занятті ставить перед учнем завдання „взяти” кожний звук у головний резонатор з обов’язковим слуховим контролем для того, щоб звук став дзвінким, летючим та красивим.

Кантілена (К) – головна ознака професіонального співацького голосу і один із важливих критеріїв виміру вокальної культури. Важливо вчити дітей з молодшого віку співати зв’язно мелодію, не поділяючи її на чверті чи восьмі. „Нанизувати” мелодію ніби намисто в один ланцюжок – дихання, розвивати навичку „тягнути” звук, проспівувати голосні, при цьому чітко та швидко промовляти приголосні. Успішною у цьому напрямку є робота викладача вокаліста І. Голоднюк (Хмельницька школа мистецтв). Викладач перед початком співу використовує прийом промовлення тексту твору за схемою вокального фразування. Наприклад,

аріетта В. Моцарта „Сум по весні”. Схема фразування має відповідати логічному наголосу в кожному реченні:

Прийди, весна і знову хай пупці оживуть,
Під спів струмка лісного фіалки зацвітуть.

Співацьке дихання (СД) ми розвивали за допомогою спеціально підібраних вправ. На кожному уроці звертали увагу на важливість правильного співацького дихання для побудови кантилени та вироблення для подальшого дорослого життя навичку „опори звуку”.

Природним умінням дихати діафрагмою володіють одиниці дітей і засвоєння правильного співацького дихання пов’язане із значними труднощами, які можна подолати наполегливістю викладача та терпінням учня, а також за умови, що викладач сам добре опанував техніку дихання. Метод активізування співацького дихання [1, с. 36] також корисний у випадку, коли звук не забезпечено плинністю або не вистачає дихання на довгий відрізок фрази. Для збільшення фази видиху слід тренувати швидше не дихання, а мислення, тому, що дихання завжди відповідає на запити музичальності і думки. Якщо ж учень не думає, про що співає, то і дихання ніби й не бере участі у співі – воно лише виконує функцію газообміну. Отже, спершу необхідно думати про музику, а вже пізніше і про органіку. Наприклад, викладач О. Білозір (Богодухівська музична школа), керуючись нашою методикою, на уроці з молодшими школярами для вироблення співацького дихання використовує ігровий метод: розповідає казочку про ведмедика Бо, який дуже хотів гарно співати.

Від типу атаки залежить співацька техніка та створення художнього образу. Якщо для художньої мети навчений дорослий співак може використовувати різні атаки звуку – м’яку, тверду, придихальну, то для дитячого співу рекомендується м’яка атака, тому що в ній зберігається головна профілактика молодого незміцнілого голосу, але при в’ялому звукоутворенні та неточній інтонації доцільне використання твердої атаки, тобто спів на стакато. В цьому випадку стає зрозумілим, що форсування звуку виключається. Викладач вокалу Мукачівської школи мистецтв Т. Тягур для визначення та вироблення правильної атаки звуку використовує: прийом порівняння змісту та характеру творів (українська народна пісня в обробці К. Домінчена „Марина” та українська народна пісня в опрацюванні Ф. Надененка „Дінь, дінь”).

Навички вироблення точного виконання ритму та темпу вокального твору входять до загальномузичного розвитку і здебільшого виробляються на заняттях сольфеджіо та фортепіано, але є суто вокальні нюанси, такі як виконання голосом складних ритмічних груп – синкоп, пунктиру, четвертої з крапкою, форшлагу, групи шістнадцятих. Викладачі Кам’янець-Подільської хорової школи та Хмельницької школи мистецтв – І. Нетеча та І. Голоднюк відповідно до нашої методики в практиці використовували дидактичні картки з цими ритмічними групами, виділяли для роботи над ними 5-10 хвилин уроку, разом з учнем прописували динамічний план твору.

Правильне фразування (Ф) є складовою частиною аналізу вокального твору. Прийом вироблення правильного фразування такий: накреслити схему фраз, речень, кульмінації твору зі словами, та навчити учнів починати кожен фразу з піано (p), розвиваючи її до меццофорте (mf) чи форте (f, в залежності від змісту твору) і закінчити фразу на піано (p), м’яко знімаючи і філіруючи останній звук. Виразно будувати кульмінацію твору (як головну так і другорядні). Гнучкість виконання, що так цінується в камерній музиці, виховується через вдале фразування та розуміння побудови вокального твору, його форми. Це добре прослідковується у роботі над твором „Подарунок мамі” А. Кос-Анатольського для дисканта 3 класу. Твір має куплетну форму. Кожен куплет має дві різнопланові частини – повільний

заспів та рухливий, танцювальний приспів. У першому рядку маємо рухатися до слова „гори”, а у другому до „вівці”, зробивши плинним перший довгий звук складі „Ви”. Танцювально та бадьоро виконати другу частину твору, створивши своєрідний контраст з першим повільним заспівом.

Музикальність та емоційність (В) виховується за допомогою використання просторових уявлень, який допомагає виробленню вміння абстрагуватися у конкретній ситуації. Це необхідна умова для вокаліста. Метою цього методу є розвиток образного мислення і творчої фантазії, а також розвиток уміння відчувати простір навколо себе та „вписуватись” у нього. Голос – це інструмент, на якому грають не руками, а головами. Тому мислення співака є головним „вихователем” його успіху. Уявити себе королем, а не бідняком – означає покращити тембр і силу свого голосу. Ось суть цього методу, і в педагогічній практиці необхідно звертатись до уяви учня, щоб позбавити його затиску тіла. О. Лапко для налаштування учня на вірний стиль виконання старовинної арії Дж. Перголезі „Ах, зачем я не лужайка” читає вголос на уроці софисти Платона та Шекспіра. Вивчаючи у другому класі з сопрано твір А. Кос-Анатольського „Озеро в Карпатах” демонструє фото та ілюстрації природи Карпат.

Необхідно підкреслити важливість правильного настрою дитини перед сольним виступом. Для цього педагогу необхідно знати всі тонкощі характеру і темпераменту свого підлеглого, резерви його нервової системи, досконало вивчивши особливості його психофізіологічних процесів. Учні дуже часто хвилюються перед виступом та багато втрачають через це. Ось чому педагогові постійно потрібно налаштовувати вихованця на публічний виступ. Необхідно практикувати якомога більше таких виступів, щоб учень вільно себе почував перед аудиторією. Головне на сцені – спокійна, врівноважена поведінка, приємний вираз обличчя, плавні, органічні рухи відповідно до змісту виконуваного твору та очі, які випромінюють світло. Учень повинен усвідомлювати, що спів на публіці – це його робота, яку він повинен виконувати добре, і показувати все те, що він вміє в цей момент. Наприклад, учениця 2 класу вокальної студії Хмельницького музичного училища М. Нечипорук (викладач Л. Гавриленко) довго не могла справитись з хвилюванням на сцені, яке заважало вдало розкрити її гарні природні голосові дані та показати роботу викладача. Викладач для подолання цього комплексу своєї учениці почала постійно залучати до участі в концертах, які проходили в загальноосвітніх школах та училищі. Це дало змогу побороти хвилювання Марії та в кінці року вдало скласти іспит.

Таблиця 1

**Динаміка формування основ вокальної культури
в експериментальних групах усіх шкіл (%)**

КВОВК	ХМШ		МС(ХМУ)		К-ПДХШ		БДМШ		МШМ	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	25	35	38	50	17,2	30	25	41,7	25	45
ВП	15	40	38	50	16,7	23,3	33,3	50	15	35
К	20	35	38	50	12,7	30	33,4	47,4	25	40
СД	15	25	37	62	19,9	24	12,8	33,3	15	35
ДА	20	40	38	50	13,3	23,3	25	41,7	15	45
АЗ	15	30	37	50	16,7	30	25	41	15	35
Ф	25	45	50	63	20,1	30,6	23,8	41,7	25	35
В	15	30	37	62	23,3	30	24,1	42,2	20	35
СК	25	40	45	60	20,1	30,6	23,8	41,7	20	35
Серед.ріст	19,4	35,5	39,7	55,2	17,7	27,8	25,1	42,2	19,4	37,7

Показники результатів свідчать, що ефективність використання методик формування основ вокальної культури молодших школярів в школах України

складає близько 40 %. В середньому ріст в експериментальних групах складає по Хмельницькій школі мистецтв у порівнянні з контрольною групою 16,1 %, в музичній студії при Хмельницькому музичному училищі імені В.Заремби – 15,5 %, Кам'янець-Подільській хорівій школі „Журавлик” – 10,1 %, Богодухівській школі мистецтв – 17,1 %, Мукачівській школі мистецтв – 18,3 %.

Отримані дані доводять істотне збільшення кількості учнів у експериментальній групі з високим (на 26,8 %) та достатнім (на 22,2 %) рівнями, що значно переважає аналогічні показники у контрольній групі (на 5,7 % та 14,8 % відповідно).

Таблиця 2

Динаміка змін рівнів основ вокальної культури молодших школярів (%)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До початку експерименту	Наприкінці експерименту	До початку експерименту	Наприкінці експерименту
високий	8,4	35,2	9,6	15,3
достатній	16,6	38,8	14,4	29,2
середній	41,7	20,2	46,0	42,0
низький	33,3	5,8	30,0	10,0

Висновки. Перевірка ефективності запропонованої методики формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв включала проведення двох діагностичних зрізів (початкового та контрольного) в експериментальній та контрольній групах. Під час цієї роботи застосовувались такі методи діагностики: опитування, спостереження, порівняльний та узагальнений аналіз результатів виконання вокальних завдань, виступи учнів на концертах та академічних концертах за виведеними нами критеріями вокальної культури.

Шляхом застосування методів статистичного і графічного опанування даних на етапі узагальнення результатів формувального експерименту зафіксовано значне зростання кількості молодших школярів високого та достатнього рівнів. Так, молодші школярі експериментальної групи у порівнянні з початковим зрізом наприкінці дослідження мали такі результати: низький рівень з 33,3 % знизився до 5,8 %, середній рівень – з 41,7 % до 20,2 %, достатній з 16,6 % виріс до 38,8 %, а високий рівень значно виріс – з 8,4 % до 35,2 %.

Отже, за результатами формувального експерименту доведено правомірність припущення дослідження. Весь хід дослідницької роботи та її результати засвідчили ефективність методики формування основ вокальної культури молодших школярів та доцільність її впровадження у навчальний процес позашкільних закладів освіти та застосування у гуртковій й позакласній роботі загальноосвітніх шкіл.

Список використаних джерел

1. Гавриленко Л. М. Сольний спів: Програма та методичні поради для ПСМНЗ. Хмельницький : ЦНТІ, 2008. — 103 с.
2. Жишків М. А. Основи вокально-педагогічних навичок: методичні поради для студентів вокальних ф-тів вищ. Навч. закл. культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації / Мирослава Жишків. — Львів : Львів. держ. музична акад. ім. М. В. Лисенка, 2007. — 44 с.
3. Колеса Ф. Шкільний співаник: з педагогічної спадщини композитора / Ф. Колеса. Вид. 2-ге. — К. : Муз. Україна, 1993. — С. 7-13.
4. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України: з пед. спадщини композитора / М. Д. Леонтович. — упоряд. Л. О. Іванова. — К. : Муз. Україна, 1989. — 136 с.
5. Степовий Я. Проліски / Яків Степовий. — К. : Музична Україна, 1967. — 57 с.

6. Ростовський О.Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / О. Я. Ростовський // Мистецтво та освіта. — 2002. — № 4. — С. 9-13.

In the article the consequences of research work are given on issue of forming of bases of vocal culture of junior pupils on the lessons of individual vocal. Job performances showed efficiency of method of forming of bases of vocal culture of junior pupils and its introduction into the educational process of initial special educational establishments, out-of-school establishments of education and application of it in group and extracurricular work in general schools.

Key words: bases of vocal culture, initial schools of arts, general schools, solo singing, students, musical education.

Іванов В. Ф.

ЗНАКОВІ ПАРАЛЕЛІ НОТНОЇ ГРАМОТИ ХРИСТИЯНСЬКОГО СХОДУ (КІН. XII-XV СТ.)

Стаття присвячена проблемі формування, становлення та розвитку музичного письма в аспекті порівняльної візантійської та давньоруської нотної графіки.

Ключові слова: нотне письмо, музична педагогіка, вчитель, навчання, грамота, спів, голос.

Постановка проблеми. Проблеми розшифровки давньоруського письма протягом останнього тисячоліття й донині є не розкритими. Тому вивчення цього культурно-освітнянського феномену залишається актуальним і відкриває двері у прочитанні духовно-мистецьких таємниць та розумінні його педагогічної сутності. Відкриваючи староукраїнські нотні архіви кінця XII - початку XIII ст. і порівнюючи їх музичний знаменний (крюковий) запис з впливовою на той час візантійською нотацією, стає зрозумілою загальна для них тенденція письмо-знакової культури, а саме - невменна. Визначним у цій галузі знань є наступний етап (рубіж XIII-XIV ст.), пов'язаний з багатогранною діяльністю *Іоана Гліки* – відомого константинопольського патріарха (1315-1320 рр.), видатного поета, музичного педагога, вчителя риторики і граматики. Його учень *Іоанн Кукузель* (бл. 1280 - бл. 1360 рр.) продовжував музичну справу свого вчителя. Згодом він став відомим композитором, музичним теоретиком, педагогом, доместиком, яскравим виразником какофонічного стилю. Інший вихованець І. Гліки, *Ксенон Корона*, теж був прославленим мелургом, протопсалтом. Щодо менш відомих музичних діячів XV ст., вони всі разом формувала нову генерацію музичної практики та теорії. Це - *Іоанн Клад*, *Мануїл Влатир*, *Герасим Алкеопул*, *Пилип Гавал*, *Мануїл Газ*, *Григорій Буна Аліат*, *Іоанн Ланкарис*, *Мануїл Хрисаф* та інші. Ними була створена міцна база для обґрунтування теоретичних досягнень, зокрема і в галузі знакового нотного письма. Досить назвати такі музично-педагогічні роботи, як *“Колесо”*, *“Навчальний піснеспів”* (*“Великий ізон”*) І.Кукузеля, а також різного роду *“методи”* (вчителя К. Корони, монаха Феодула, Іоанна Плузіадина), *“наставлена”* (А. Халкеопулоса), *“Пояснення”* (І. Ласкариса), поради до псалмового мистецтва (М. Хрусафа), за якими утверджувалась нова система невменного літопису.

Тогочасна Русь не була осторонь цих процесів і разом з тим спрямовувала зусилля на збереження своєї духовності й обрядів, незважаючи на те, що в XV ст. (1458 р.) у нас існували вже дві митрополії – колишня Київська та Московська новітня. І той церковний спів був єдиним зі всіма традиціями апостольських часів.

Вітчизняна церква утримувала й принцип невменного нотопису (знаменні та кондакарні твори) і не піддавалась впливу лінійного нотопису Західної Європи. Наша система музичного письма розробляла на цій основі свої концепції, т.зв. знаменно-кондакарні та інші нотації.

Симптоматично, що у VI—VIII ст., коли остаточно сформувались система візантійського церковного співу і відомий на той час нотопис, Схід і Захід в цьому питанні були у повній згоді. Проте, поступово із століття в століття на Заході система богослужбового співу перетворилася у таку музичну архітектуру, що набуває, зокрема, музично-педагогічний трактат *“Святоградець”* з давньогрецької музичної грамоти та нотопису.

Аналіз досліджень та публікацій нараховує декількох авторів і більшість зводиться до цього трактату. В §§ 1-55 цієї праці характеризується ранньовізантійська та середньовізантійська нотація, а далі (§§ 56-104) педагогічні погляди Аноніма Беллермана та описується давньогрецька нотація. Ця обставина широкого охоплення матеріалу “ранніх” та “пізніх” нотних систем надавала можливості розглядати не лише їх освітній взаємозв’язок, а й відповідні наслідкові форми. Праця й досі привертає до себе увагу, і до неї й нині звертається багато зарубіжних та вітчизняних авторів (Д. Канж, А. Вісент, Ю. Арнольд, І. Цеца, Ж. Тібо, С. Герцман та ін.). Особливою цінністю в неї є класифікація невмів на ранньому етапі розвитку візантійської нотації та наміченому переході до наступного часу - середньовічного східно-християнського. В музично-педагогічній практиці спостерігається упорядкування подібного роду матеріалу і його систематизація у спеціальних методичних порадиниках з назвою “Пападики” (від *para* - священник, духовник). В них, як правило, змішувались музично-теоретичні розділи з викладом музичної грамоти та поясненням основних правил користування мелодією, наприклад: *«нам Кир попа Тимо Оси»*. Тут нове для нас грецьке слово “кир” має пряме відношення до слова “поп”. Очевидно, у поєднанні першого слова з іншим з’ясовувалась роль їх духовної величності. Буквально “кир” (*kyrios*) - це Господь. Якщо попа називали ще й Киром, то це означало високий титул. Якщо на Русі *“Сир попа”* відповідало вищому священницькому сану грецького єросповідання, титул “Кир попа” могли мати й наші священнослужбовці, в т. ч. разом з тим з півного кліру: *“Мы Стефан восвода... яко де оутвердили наш монастыр ... где ест егошен молебник наш кюръ [кир] поп Ооктистъ”* [13, с. 475].

Отже, в XIV-XV ст. у руському лексиконі утвердилось слово “поп” (піп) та інші ~~східні~~ від нього. Такі назви можна побачити, зокрема, на пограничному записі в рукописному Євангелії Острожницької церкви на Закарпатті (1492 р.), де згадується ~~три~~ автора-упорядника якоїсь книги, очевидно півної, тому перші два з них (Мита Пыхинський та Іван) були дяками (скоріше за все вчителями-півчими), а третій (Іоан Петриков) - дияконом, який міг *“поповать”* [13, с. 195]. Якщо збірник включав ~~спісєспіви~~, ~~записані знаменами~~, то “музичний зміст” забезпечувався двома дяками ~~Миталом~~ та Іваном, а теоретична частина (очевидно півною азбукою та відповідним ~~коментарем~~) - дияконом Іоанном. Книга, що склали ці три названих упорядники, ~~фактично~~ служила практичним порадиником для виконання вечірніх та ранкових служб, ~~інших~~ літургійних обрядів і повністю відповідала *“понадичному”* змісту. Дякон Іоан ~~не~~ спирався на не лише традиційні, а й відомі йому сучасні знання.

Давня відома сучасній науці *“Пападика”* (1336 р.) зберігається нині в Афінійській ~~національній~~ бібліотеці [4, с. 144], а найзмістовніший її зразок опублікований ~~В. Гардо~~ в праці. Один з варіантів пападики зберігається і в Україні, у відділі ~~рукописних~~ книг Одеської наукової бібліотеки *1'к 1/93*. Відомі нам пападики ~~відносяться~~ до XIV-XV ст. і були на той час цінним навчально-методичним ~~матеріалом~~, особливо при переході візантійської невменної нотографії на новий ~~тип~~ письма. Головне було в тому, щоб навчити півчих “читати” невменні тексти ~~і~~ ~~розуміти~~ їх ладо інтонаційну основу.

Пападики виявились одним з жанрових різновидів оновленого нотохристиянського Сходу. Принцип відповідності складу тексту конкретному звуку залишився в минулому, а разом з виникненням мелодичних формул, що шифрувались невмами, розвинувся новий стиль з тривалими мелодичними розспівуваннями. У XIV ст. він стає провідним. Свобода інтонаційного висловлювання вже не вписується у рамки зворотів, фіксованих знаками ранньовізантійського письма. Це була чудозвучного вокального мистецтва, яке одержало назву "калофонічного". Калофонічні розспіви виглядали значно розвиненими, ніж колишнього часу (на той же самий час). У кінець або на початок піснеспіву вставлялися особливі музичні побудови, т. зв. "кратіми", котрі співалися на однотипових складах типу "я - не - на", що було відомо і в нашому кондакарис, у співі XIV ст. Такого роду формули ніби зберігали відповідну поспівку. Симптоматично, що візантійська музична практика породила навіть спеціальна півчу книгу "*Кратімагарій*", а в Русі (XIV ст.) з'явилась аналогічна - "*Кондакар*", але в умовах своєї національної культури.

Звичайно, швидкому розвитку калофонічного стилю сприяв розвиток візантійської середньовічної нотації. Але нові принципи запису та тлумачення нотованої музики повинні були забезпечуватися фахівцями своєї справи: вчителями творцями, науковцями, виконавцями. Виконуючи безпосередньо професійні обов'язки (вчили співати по знаках, писали музичні твори; вирішували проблеми теорії та практики співу, науково обґрунтовували незвичайні методи засвоєння матеріалу, демонстрували останні досягнення), кожен з них виконував ще й культурологічні і педагогічні функції. Слід було навчити людей нового стилю, активізувати їх у загальному художньо-освітньому процесі. В цьому суспільно-мистецькому русі в період XIII-XV ст. зароджувались новаторські пошуки, а серед видатних візантійських діячів особливо виділялись Феодор Лугра, Михайло Пацада, Микола Каліста, Микола Кабан, Фока Філадельф, Сімеон Псиріцький та інші, що працювали у другій половині XII ст.

Становлення нової нотописемної культури в цей час привело до незнаного факту в традиційній науці: увага давньоруських теоретиків акцентувалась не на погодженні нових власних методик з візантійськими традиціями невменного письма, а на взаємодії схожих моментів та елементів при створенні своєї знаково-знаменної структури як цілісного нотописемного явища. В даному плані синергетика відіграла роль стикування двох знакових формацій та їх інтонаційно-квантового фонду, а також активно впливало на організацію форми знаменної системи свідоме розуміння тонових формул, підтримку у подальшому розвитку "гласовості".

Невменно-знаменна синергетика встановлює високий ступінь спільності та закономірностей східного читання нот через знакову символіку християнського співу на рівні його духовного розуміння. В наш час таку її узгодженість з цілісною знаковою структурою можна розглядати як інтегративний науковий підхід, який дисонує із звичайними нашими уявленнями про давній нотопис і виводить нас на стандартне осмислення ідей. Останні охоплюють питання генезису та функціонування невменної та знаменно-кондакарної систем, завдяки чому з'являється можливість "прочитати" їх мелодичні формули, приховані за невмами та крюками. Виходячи з принципу невменно-знаменної синергії, визначаються її основні положення, що фіксують: загальність знакової організації письма, ергоінформаційні взаємовідношення мелодичних формул, доступність відкритої знаменної системи, природність переходу принципів невменної структури до знаменної та кондакарної, особисті шляхи розвитку невменно-знакової системи, проявлення нелінійності невменно-знакових процесів.

Отже, продовжуючи вивчення проблеми знаменного письма через стиковку його з невменною та нотолінійною нотацією, ми постійно потрапляємо на сліди "скритих" нотних систем. Оскільки знаменне письмо є теж не до кінця розгаданим, то й йому, як феномену нелінійності, властиві такі якості: принцип розростання

нових знакових елементів, активна заміна старих форм знань новими, квантовий ефект у визначенні інтонаційного спектру.

Вчений-класик 40-70-х років ХХ ст. М. В. Бражников у вивченні знаменного нотопису безпомітного періоду вказував, що до XV ст. не залишилось ґрунтового теоретичного порадника з вивчення вокального письма. За рукописами давніх часів ним було простежено зміни в нотопису, які з XIII ст. виявили себе більш або менш помітними в руських знаменних пам'ятниках. У порівнянні з грецькими, накреслені у них знаки мали свої графічні особливості і називались не невмами, а крюками. Персональні назви останніх тісно пов'язувались з алегоричними назвами в побуті та природі. Щодо принципів «нотної» фіксації, вони у нашому знаменному письмі зберігалися за старою традицією невменного запису, котра вказувала на умовно висхідні або низхідні звуки та звороти.

Маючи певне уявлення про загальний стан християнського співу, можна безпосередньо виявити подальшу динаміку вдосконалення знаменного письма XIII-XV ст. у порівнянні його з тогочасним середньовізантійським знаковим записом. Щодо візантійських джерел, багато з них опубліковано в праці Є. Герцмана "Петербурзький теоретикон" (Одеса, 1994). Осмислення цього матеріалу уможливило більше розуміння природи запозичення форм та методів у крюковому письмі. В термінологічному плані для руського півного або вчителя обов'язковим було вміти оперувати словами, що позначали технічні поняття нотопису.

Так, автор рукописного Стихаря ієромонах Неофіт подав 15 графічних невмів, які у новій добі розвитку нотації склали основну її групу. Винахідник назвав їх знаками-тонами і представив певними назвами, що позначали поняття "інтервалу". Класифікація останніх не описана автором і вони залишилися в минулому, а наступні формування креслених фігур ще не стабілізувались. Обидві нотації (рання і нова) дають можливість простежити за рухом у змінах однотипових накрашань. Подібний принцип був помічений руськими риториками і вже пізніше, у XV ст. в нотних азбуках містилися лише знаки-перелічування, а потім до них почали додавати відповідні назви.

Роль перехідного рукопису Неофіта у засвоєнні знакових норм в умовах Русі очевидна. Тут руські майстри вже знайомилися з характерними невмами т. зв. тонового звучання та тонової цілісно-мелодичної будови. Звідси народжувались трансформовані якісно нові знаки. Проте, автор, даючи їх перелік, не коментував окремо ті, що поділялися на соми (*нота* - тіло, основа) та невми (*нета* - вітер, дух, дихання), хоча знакові сліди їх ми знаходимо у загальному переліку невмів. Так, в групі звучних прикмет ми виявили сомові "олігон", "оксія", "анхитроф" та пневменні "інсілі", "елафрон", "хамілі". Перші з них у двох випадках висвітлювались у "тонових зайвих" ("пеластон", "нетасті"), а одного разу у тонових "симфоніях" ("куфісма"). Остаточної класифікації названі та інші невми дістали в XIV ст., коли знаменна нотація графічно завершувала своє формування. Теоретики спрямовували творчі зусилля в об'єднанні окремих звуків, мелодичних зворотів (висхідного, низхідного та мішаного порядку) у канонічній звуковій формулі, інтонаційна стійкість яких позначалась у т.зв. іпостазях, котрі за своїм об'ємом були малі та великі. Серед них можна назвати "аподерму", "варіо", "кратіму", "сисму", "диплі" та ін. За закладеним в них півчим призначенням, вони є дуже близькими до староруських коків та фіт, відомих в подальші часи (особливо в спеціальних книгах "Коківниках" та "Фітниках").

За матеріалами невменно-крюкових паралелей стає зрозумілим, що в ренесансну пору східна нотація церковного співу у Візантії та Русі ґрунтувалась на єдиному знаковому принципі - символіці невмів та знамен. В основу їх інтонаційного змісту покладалась зашифрована мелодична формула: у греків - іпостазі, у русів - фітні та коказні поспівки. Руський нотопис розвився на принципах вже досить розвинутого в XIV ст. візантійського музичного письма і

перейняв від нього принцип не лише звукового спрямування мелодії (прямо, вверх, вниз, хвилеподібний рух), а й ритмічного, темпового, образного. Отже, невменно-крюкові паралелі XIV-XV ст. можна класифікувати:

1. По динамічному стану в розвитку безлінійної нотації: статичні (незмінні і уніфіковані співацькою практикою) і динамічні (напружене подолання нестійких традицій у графічній еволюції знаків), особливо під час переосмислювання знаків та їх мелодичних формул в умовах розвитку співацької культури Русі.
2. За формою знаків, мали спільні графічні елементи, а інколи зовнішніми ознаками нагадували самі себе. Тенденція "спільності" та "узагальнення" простежується саме у вузлових моментах невменно-знаменної графіки, що свідчить про пересічення неоднорідностей у знаковому письмі.
3. За специфікою їх фіксування невмами і знаменами, що відносить їх до феноменальної світової культури символів.
4. За мірою сприйняття письмових знаків, за якими ховаються нерозкриті інтонаційні тайни занотованих піснеспівів до XV-XVI ст., криється наукова дискомфортність сучасної дослідницької думки. З метою прогнозування інформативних процесів в питаннях розшифровки, слід використовувати ефективні методи розпізнання символіки знаків за їх інтонаційним змістом.

Список використаних джерел

1. Амфилахий Арх. Палеографическое описание греческих рукописей IX и X века. Т. 1. -М: тип. Кудринского, 1879.
2. Архив Юго-Западной России, издаваемый Временной Комиссией при Киевском, Польском и Вольшском Генерал-Губернаторе. Ч. 1., Т. 6. -К., 1889.
3. Герцман Е.В. Античное музыкальное мышление. - Л.: Музыка, 1986.
4. Герцман Е.В. Византийское музыкознание.- Л.: Музыка, 1988. - 255 с.
5. Герцман Е.В. Петербургский теоретикон. - Одесса: Вариант, 1994. 5а. Иванов В. Ф. Давньоруска знакова співова мова. Знакова символіка давньоруського церковного співу. -Миколаїв: «Шамрай», 2008. - 305 с.
6. Иванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні. IX-XVII ст. - К.: Муз. Україна, 1997.-247 с.
7. Иванов В.Ф. Словник термінів і слів українського церковного співу (Посібник-довідник). - Миколаїв: МДПУ, 1998.- 244 с.
8. Кутузов Б. Русское знаменное пение. - М.: изд. Андронникова монастыря, 2002. -320 с.
9. Мартынов В. Культура, иконосфера и богослужбное пение Московской Руси. -М.: Прогресе традиция, 2002. -217 с.
10. Ю.Мургамовский Гарантій. Метод богослужбных возгласов, положенных на ноты с уставным указанием. - М.: Синод, типография, 1897.

Іванов О.В.

МУЗИЧНА НАУКА ПРО ГРАМОТУ «КРЮКОВОГО СПІВУ» (ЗА МАТЕРІАЛАМИ КОМПОЗИТОРА-ПЕДАГОГА Д. БОРТНЯНСЬКОГО)

В статті розкрито питання наукового доробку українського композитора-педагога Дмитра Бортнянського в галузі музичної грамоти за давніми традиціями церковного співу.

Ключові слова: композитор, педагог, церковний спів, музична грамота, освіта, навчання.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення маловідомого в сучасній музично-педагогічній і виконавській практиці давньоруського церковного співу, відомого як „знаменний” або „крюковий” (спів і навчання по нотних знаках - знаменах-

крюках), є одним з важливіших завдань сьогодення. Цю проблему вперше підняв відомий український композитор-педагог Дмитро Бортнянський (1751-1825) у своїй праці «*Проект об отпечатании древнего российского крюкового пения, рассматриваемого в отношении к состоянию всех старообрядческих церквей и в отношении всех великорусских церквей*» [1]. Після першої публікації цієї роботи в 1878 р. (друга у скороченому вигляді була в 1973 р.) вона стала відома як „Проект” Бортнянського, бо в науковому колі цю проблему з того часу ніхто з педагогів і музикознавців не вирішував.

Оскільки «Проект» був особистою творчо-експериментальною роботою Директора Петербурзької співацької капели Бортнянського, вона не виходила далеко за межі його внутрішніх творчих завдань і тому він дуже обережно заохочував талановитих учнів з капели, які допомагали композитору-вчителю у технічній роботі (переписували його особисті міркування й нотні тексти, редагували написане) або співали «свіжі» аранжування та літургійні «перекладення» старовинних церковних наспівів. Час від часу така практика свідчить про очевидність практичної реалізації тієї частини «Проекту», у якій Бортнянський озвучував «крюковий спів» на лінійній нотації і це не ставало несподіванкою та таємницею для придворних півчих у його внутрішніх дидактично-мистецьких справах. В той же час виникає запитання: «Чому ж не збереглося будь-яких даних про такі співи?». Можливо, вони б й збереглися по записах композитора в його домашньому архіві, який ніким не знайдено або знаходиться в невідомому сховищі. Що ж до нотного та рукописного фонду самої Придворної капели, то велика пожежа 1826 року в ній знищила майже всі документи. Разом з вогнем зникли й відомості про творчі прагнення і музично-теоретичну спадщину Бортнянського. Є свідчення дані й про пізніші пожежі нотної бібліотеки капели в 1917, 1918, 1925 рр. Не виключно, що в той час не тільки постраждало, а й не стало від минулого часу багато інших нотних та документальних матеріалів Бортнянського.

Аналіз досліджень та публікацій. Цінність документу (зберігся один із його списків) Бортнянського була відзначена авторитетними вченими другої половини XIX- початку XX століття С. Смоленським, Д. Розумовським, А. В. Преображенським. Останній, зокрема, в своєму «Словаре русскаго церковного пѣнія» 1896 р. на с. 17-18 написав про Д. Бортнянського: «*Він був вище композицій іноземців, що писали для православного церковного співу. Його природний талант і національне чуття не давали йому далі відомих меж в цьому напрямі. Д. Бортнянський намагався передати дух і думку церковних піснеспівів в художній, гармонічній формі, відповідній характеру православного богослужіння і в значній мірі досягнув цього... Бортнянський залишив декілька перекладів древніх церковних наспівів... Надзвичайно дивний проект Бортнянського про друковане видання крюковими нотами давньоруських церковних мелодій; з нього видно, що він глибоко цінував і розумів давньоруський церковний спів, його теоретичну основу і знаменну нотацію» (підкреслення наше - О. І.). Цікавою є характерна деталь на звороті титульного видання Словника А. В. Преображенського. Там посередині аркуша написано: «*От С. - Петербургскаго Духовнаго Цензурнаго Комитета печатать дозволяется. С. - Петербург, 26 мая 1896 г. Цензор протоіерей А. Автономов*». Даним офіційним дозволом («цензор А. Автономов») цензура Священного Синоду визнала оцінку А. В. Преображенського творчого хисту Д. Бортнянського як духовного композитора та автора «Проекту». У цьому визнанні особи композитора проявилась й велика перемога національних ідей, що захищав митець православному крюковому і новонотному співи.*

Мета і завдання статті. Розкрити музично-теоретичні ідеї цього музиканта-педагога, що мали широке використання в світській та духовній освітянській практиці.

Виклад основного матеріалу. Заслуговує на увагу звернення інших фахівців на підтримку ідей Бортнянського, зокрема старообрядних півчих шкіл. В середині XIX ст. з'явився музично-педагогічний трактат священика-письменника Іоана Верховського (1803 -1872) про крюковий спів в церковних приходах та навчальних студіях. Автор мав власні погляди щодо проблеми «віддрукування крюкового співу», але ми побачили визнання ним саме відомого йому «Проекту» Д. Бортнянського, в якому знайшов дуже близькі йому методологічні мотиви, особливо щодо єдності православного церковного співу, незалежно від того, якою нотацією записувались піснеспіви, крюковою чи кругло-квадратною (лінійною). Позиція Верховського викладена чітко і вона повністю збігається з думками Бортнянського [2].

Симптоматичною є й інша обставина. Це співпадання ідеї «Проекту» з задумами і прагненнями старообрядницьких студійних осередків. Якщо ж порівняти обидва документи (Бортнянського і Верховського), то стає очевидним одна характерна і загальна конструктивна деталь їх будови, а саме: предметом наукового обговорення обидва автори обирають «крюковий спів», який розглядається ними у двох назалежних один від одного напрямках: традиційному знаменному (крюковому) і новонотному (лінійному). Це вже помітно по заголовках обох праць: у Д. Бортнянського - це спів *«в отношении къ состоянію ее старообрядческихъ церквей и въ отношении къ состоянію всіх великоросс/йскихъ церквей»* [1]; у І. Т. Верховського - це уявлення *«о древней крюковой системѣ церковного пѣнія въ сравненіи его съ пѣшемъ нотнымъ іти съ ныне употребляемою нотною системою церковного пѣнія»* [2]. Очевидним тут є вплив роботи Д. Бортнянського (1809 - 1810 рр.) на працю І. Т. Верховського (закінчив в 1850 р., а почав писати десь раніше за 10-30 років) не тільки в структурній будові документу, а й у досягненні мети – віддрукування церковних піснеспівів крюковими нотами. Більше того, звертає увагу початок назви роботи І. Т. Верховського (*«Понятіе о крюковом пѣніи»*), де слово «понятіе» позначає одну з форм мислення про церковний спів. Це слово було дуже близьке узагальненням суттєвих ознак мистецтва у Бортнянського. В цьому відношенні його вразила праця французького автора Піль де Роже (1635 - 1700) *«Понятие о совершенном живописце, служащем основанием судить о творениях живописцев»*. Композитор був підписчиком цієї книги. Проводячи паралелі початку двох назв цих робіт, можна побачити спільність принципів авторів у визначенні терміну *«понятіе»* («поняття») та їх поглядів в обізнаності мистецької справи.

По суті, «Проект» Д. Бортнянського є свого роду поглядом професійного історико-теоретичного фахівця на феномен крюкового співу та розуміння ним, як вченої людини, його культурно-освітнянської природи. Подібне відчуття мав й І. Верховський, який знав духовну спадщину Д. Бортнянського та його обізнаність в галузі іконопису і живопису. Підтвердженням цього можуть бути захоплення композитора (придворний маестро) працею Піль де Роже, на першій сторінці якої Д. Бортнянський знайшов дуже близькі для себе слова: *«Живопись есть такое художество, которое чертами и красками изображает на плоской поверхности все видимые предметы... для полезного увеселения очам и разуму»* [цит. за 2]. Цій цитаті передувала назва роботи з ключовим словом «Понятіе», яке, по суті, і вводило читача в розкриття проблеми живопису як художнього мистецтва. Між іншим, музичне розкриття понятійного смислу терміну «поняття» ми знаходимо й в «Проекті»: *«Пініє сіє, несмотря на то состояніе, в каковом ныне находится... по употребленію... предназначено, и мѣет в себѣ многія такія черты, которыя оноє дѣлают достойнымъ»* [1, с. 1]. *«Предмет проекта (с. 2), - продолжает далі автор, - не позволяет мне здѣсь излагать в полности древнейшую оную систему пѣнія (пространство мелодій и движеніе ея) (с. 2)..., как и периодически исследовать разнообразіе онаго... Я должен только сказать, что... до половины 17 столѣтія повсюду в обществе нашем было одинаковое (с. 3)..., изображается*

оное крюками, или лучше сказать некоторыми иероглифическими фигурами... считается более 1000» (с. 4).

Як бачимо, розкриття поняття «крюкового співу» в автора «Проекту» і поняття «живопису» у Піль де Роже (ПР) виходить на культурно-мистецьку галузь діяльності людини, бо якщо за «Проектом» виявляється його автор Бортнянський (ДБ) («Высочайшеутвержденное повеление производит пѣніе литургіи, мною сочиненное, улсе есть средство и сокращеніе онаго и единства повеем Істнаго. Пѣніе литургіи... мною сочиненное, есть моттетное, в роде италяньскаго») [1, с.20], то стає очевидним й його методологічна орієнтація на творчу позицію вагомої для нього праці «Понятіе о совершенном живописце» французького автора-живописця, який в своїй праці вказував читачу (в т.ч. й володарю книги Бортнянському !) на вдосконалення знань в питаннях:

- хисту (у ПР - «дарування», с 21; у ДБ - «довгочасний досвід», с 6);
- встановлення «древності» джерела (у ПР - «означення давності картин», с 34; у ДБ - «древні ноти, або крюки із своїм розташуванням й фігурою», с 6);
- художнього смаку (у ПР - «вибір високочуйних природних творів», с 37; у ДБ - «саме кращий - древній спів», с 16);
- композивання (у ПР - «взаємозв'язок деталей творчості у єдину ціліність», с 59; у ДБ - «Віддрукування творів - це найнадійний засіб единства й достоїнства національного церковного співу», с 19),
- суголося фарб (у ПР - «суголося у розташовуванні картинних фарб є теж саме й для слуху музика», с 76; у ДБ - «багатство слов'янської мови може бути великим посібником наслідувального музичного роду», с 21).

Як видно, відзначені концептуальні компоненти «Поняття» ми зустрічаємо у «Пректі», з чого стає зрозумілим те або інше ставлення тих митців ХІХ - поч. ХХ ст., хто за особистими причинами не міг максимально визначитись у справжньому його авторстві. Як показує вищевикладений матеріал, в ньому все більш виразніше виявляється творча постать Д. Бортнянського. Для остаточного доказу нашої «версії» достатньо послатися на названий рукопис священика І. Т. Верховського. Його праця має 45 аркушів з дрібним почерком і нотними прикладами в кінці. Вона заслуговує на окреме дослідження щодо проблеми «крюкового співу» в ХІХ столітті. Автор, як й свого часу Бортнянський, наголошує на необхідність віддрукування всіх церковно-півчих творів знаменною нотацією і визнає Д. Бортнянського першим, хто підняв це питання перед всією вітчизняною громадою. В розділі 7 «По пользе для Отечества» він пише:

«Между слѣдствіями введенія крюкового пѣнія во всі Церкви и училища православной Росіи, было бы составленіе полной методической азбуки сего пѣнія и отстояніе всего круга древняго крюкового церковного пѣнія. Какую важность сему отпечатыванію приписывал Бортнянскій, вполне молено выдать из иложеннаго им в новом сочинении, нигде не напечатанном, из котораго мы заимствовали столько выписок. Не удерживаемся и от дальнейших. Ибо для сего потребовалось бы все есть [цит. за 2] предположеніе Бортнянскаго об отпечананіи крюкового пѣнія вполне здесь выписать, а это увлекло бы пріделыі нами предположенныя.

Это сочинение упоминается в статье І И. Сахарова «Исследования о русском церковном пѣнопініи (см. Жур[нал] Мін[инистерства]стерства Нар[одного] Прос[вещения] 1849, № 7 и 8) и извѣстии под заглавіем «Проект отпечананія древняго Россійскаго церковного пѣнія, рассматриваемый в двух главнейших отношеніях: в отношеніи всіх старообрядческих церквей, и в отношеніи великороссійских церквей» [там же, а. 22 зв.]

В наведеній цитаті ми підкреслили ті рядки з документального рукопису священика старообрядницької церкви Верховського, який в своїй праці 1850 р.

називає документ «Проект віддрукування древнього співу...» новим і ніде не надрукованим твором Бортнянського, Верховський визнає вплив свого попередника на його роботу і це помітно на багатьох сторінках рукопису. Авторська концепція тут дуже близька ідеям «Проекту» і тому не випадково зустрічаються посилання у багатьох місцях з поміткою «Бортнянській»: на аркушах 2 (про традиційне використання «несколько родов пінія»), 5 (про невідомість крюкової системи в Європі та її цінність як «оригінала та первородної музики всього національного церковного пінія»), 14 зворот (про переклади крюкових творів на нотолінійні, що «ї до сіле остаються несовершенными»), 16-16 зворот (про засвоєння крюкових наспівів в «пространстве всього церковного пінія») та ін.

Слід за Бортнянським Верховський у своїй теоретичній роботі про «крюковий спів» розробляє далі ідею відродження традиції «давнього співу» і відстоює її у тогочасному освітянському житті. Оскільки ж цей спів був належністю традиційного православного богослужіння, то він все ж «намагався» не втрачати його виконавського стилю, а зайти компроміс з «новотним». Саме цей термін активно використав Бортнянський в своєму «Проекті». Дивно, що деякі дослідники, зокрема, В. Стасов, висловлювали сумнів щодо авторства його документу на користь невідомих «старообрядців», тобто за тими, хто йшов за «старими обрядами». Насправді ж, старообрядці часів Бортнянського самі про це нічого не кажуть і не пишуть, а тим більше, що найавторитетний з них священик Верховський (найяскравіший і найвідомий представник єдиновірного старообрядницького кола Петербургу) в своїй праці прямо визнає авторство «Проекту» за Бортнянським і нікого іншого [3].

Цікава в цьому плані ще одна деталь, що об'єднує конструктивне мислення Верховського, Бортнянського та Піль де Роже у спорідненому для них культурно-освітньому та мистецько-художньому напрямі, коли їх об'єднувала методологія духовної сили «божественного» мистецтва, в числі якого церковний спів, іконопис, живопис. Верховський зробив спробу узагальнити такий напрям діяльності своїх попередників і в рамках власної роботи узагальнив картину подальшої розробки проблеми, свідомо успадковуючи тут Бортнянського, що особливо помітно у заключному розділі роботи «Для Отечества». Автор не тільки підтримує ініціативу свого попередника, а й закликає сучасників берегти наші божественні співи, що захищені «слов'яно-руською знаменною наукою».

Висновки. Простежуючи за історичною долею «Проекту» Бортнянського, стає зрозумілим його висока обізнаність в сфері вітчизняної музичної грамотності. Він високо цінував досягнення знаменно-крюкового мистецтва і пропонував за створеною ним мелодичною моделлю «простого співу» віддрукувати повне коло церковного крюкового співу і відновити, таким чином, його історичний зв'язок з національними співацькими традиціями. Проте, запропонований ним видавничий проект так не отримав офіційної підтримки Сенату і Синоду, які не могли взяти на себе відповідальність за вирішення проблеми. Досвід пізнання «крюкового співу» був свідомо спрямований на тогочасну композиторську і концертну практику.

Що ж до радянських часів, «Проект» часто згадується в роботах музикознавців частіше за все з позиції нейтралітету. Оскільки ж проблема тематичної типології праці Бортнянського перетинається із сучасними завданнями у збереженні соціально-освітніх й музично-дослідних надбань, то нині, в процесі відродження національного знаменно-крюкового письма, ми відкриваємо перед собою не лише загублену сторінку творчої біографії митця, а й підносимо в його особі історичні універсали української духовної культури, що були закладені в «Проекті» [4].

Список використаних джерел:

1. Бортнянский Д.С. / Бортнянский Д. // Проект об отпечатании древнего российского крюкового пения, рассматриваемый в двух главнейших отношениях - в отношении

- к состоянию всех старообрядческих церквей и в отношении к состоянию всех великороссийских церквей / Протокол годового собрания членов общества любителей древней письменности. Приложение. 25 апреля 1 878. - Санкт-Петербург: тип. В.С.Балашева, 1878. - 22 с.
2. Іванов Володимир, Іванов Олег. Передумови і Post skriptum авторства. «Проект» Дмитра Бортнянського / Іванов В., Іванов О. // Українська культура. - №№ 5 - 7, 2008. - С. 34 - 37, 35 - 37, 36 - 38 Іванов
 3. Науковий аспект у творчій діяльності Д.Бортнянського / О. В. Іванов // Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних ревалій. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 21-22 грудня 2006 р. - К.: ДАКККІМ, 2007. - 4.1, с. 186-188.
 4. Іванов О. «Проект» Д.Бортнянського про віддрукування крюкового співу / О. Іванов // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до Дня слов'янської писемності та культури. 23 травня 2008 р. // Діалог слов'янських культур - Миколаїв: МОН України, МДУ, 2008. - С. 128-134.

In the article the question of scientific results, Ukrainian composer Dmitri Bortniansky teacher in musical traditions davnimyi hramotiyi for church music.

Keywords: composer, teacher, church singing, music diploma, education, training.

УДК 378.016:785.1

Карташова Ж.Ю.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається структура професійної підготовки студентів мистецьких факультетів. Автор стверджує, що в підготовці майбутнього вчителя музики необхідно застосовувати інтегративний підхід до структурування змісту музично-виконавських знань та вмінь у процесі вивчення дисциплін інструментального циклу.

Ключові слова: інтеграція, структура професійної підготовки, інструментально-виконавська діяльність, мотивація, неперервність.

Постановка проблеми. У національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті визначено основні завдання, пов'язані з духовним становленням особистості, формуванням її творчих здібностей, здатності до сприймання і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема фахової підготовки майбутнього вчителя у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

Багаторівнева неперервна професійна підготовка – це, інтегрована, інтенсивна неперервна система, що забезпечує стадійне формування і навчання фахівця-професіонала різного рівня освіченості і кваліфікації відповідно до об'єктивних потреб науки, виробництва, освіти, економічними і соціальними умовами життєдіяльності суспільства і особистості. Вона обумовлює конкурентоспроможність, високий професіоналізм і запит на випускників на ринку праці [1 с.13].

Разом з тим, необхідність підвищення дієвості музично-виконавських знань, вмінь та навичок, формування здатності у майбутніх фахівців використовувати

набуті знання та вміння в практичній діяльності вимагають реалізації інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських знань та вмінь на мистецьких факультетах ВНЗ. Означена проблема ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Поза увагою дослідників лишилася проблема структурування змісту музично-виконавських знань та вмінь як основи для їх інтеграції; формування у майбутніх фахівців мотивації до учіння.

Мета статті полягає в обґрунтуванні організаційно-методичних умов реалізації інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських вмінь та знань в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики на мистецьких факультетах ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Шляхи підвищення ефективності процесу підготовки майбутнього вчителя, забезпечення його цілісності на основі інтегрованого підходу в освіті активно досліджуються в сучасній педагогічній теорії за напрямками: методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований та інші), інтеграції змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич, Я. М. Собко), особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. І. Коломієць), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун), структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк, Б. Є. Будний), проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Ж. Гуз, В. К. Сидоренко, Н. О. Талалуєва, Л. В. Лук'янова), інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький), формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик), імовірісно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек), інтеграція елементів контролю в навчанні (Л. І. Джулай), інтеграція в теоретичному та виробничому навчанні (Т. Д. Якимович), інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. М. Собко), формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Т. Камінський), інтеграція загальнотехнічних та гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин), використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань (Л. В. Дольнікова).

Виклад основного матеріалу. Зміст музично-виконавської підготовки являє собою систему узагальнених знань про закономірності розвитку теорії та історії музики, про сутність і специфіку музичного мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його суспільно-історичної зумовленості і соціальної значущості. Крім того, музично-виконавська підготовка забезпечує вчителів знання основних категорій музичного мистецтва і музикознавчих понять, необхідних у його практичній діяльності, а саме: зміст і форма твору, музичний образ і музична мова, музична драматургія, засоби музичної виразності тощо, а також розуміння інтонаційної природи музичного мистецтва, його жанрової основи, художньо-структурних особливостей різних музичних жанрів.

Протягом усіх років навчання у ВНЗ студенти мають можливість активно залучатися до різних видів діяльності, індивідуального, групового та колективного музикування, розкрити свої творчі здібності, що забезпечується в процесі опанування таких музично-виконавських дисциплін, як „Основний музичний інструмент”, „Ансамблева гра”, „Концертмейстерський клас”, „Оркестровий клас”, „Додатковий музичний інструмент”.

Методика та зміст викладання музично-виконавських дисциплін, а також способи, що забезпечують єдність виховання і творчого розвитку фахівця в класах індивідуальної, групової та колективної виконавської підготовки визначають загальнодидактичні принципи класичної педагогіки: доступність, поступовість та послідовність в навчанні, зв'язок з практикою, науковість, історизм, а також предметну специфіку художньо-дидактичних принципів музично-педагогічного процесу. Основними з них є принципи індивідуального навчання та єдності технічного та художнього у виконанні музики.

Велику увагу слід приділяти і формуванню та удосконаленню протягом усіх років навчання аналітичних навичок. Студенти повинні мати чітке уявлення про основні етапи роботи з науково-методичною, музично-педагогічною літературою, про особливості різноманітних видів досліджень.

Різнманітні вимоги висуваються і до інструментальної підготовки вчителя музики.

Основне завдання дисциплін „Основний музичний інструмент”, „Ансамблева гра”, „Концертмейстерський клас”, „Оркестровий клас”, „Додатковий музичний інструмент” полягає в розвитку виконавської майстерності, цілісності комплексного музичного мислення, внаслідок чого особливої значущості набувають важливі для виховання універсального музиканта і педагога різні форми музикування: читання з листа, ескізне вивчення музичних творів, транспонування, імпровізація, інструментовка та аранжування музичних творів. Майбутній учитель музики має досконало володіти всіма видами музично-виконавської діяльності, постійно знаходити нестандартні підходи до вирішення художньо-інтерпретаційних завдань.

Виконання цих завдань обумовлюється комплексною системною підготовкою у ВНЗ, що забезпечується розвиненим асоціативним мисленням, уміннями цілісного аналізу музично-художніх явищ. Важливим при цьому є розуміння студентами інтеграційних зв'язків теоретичних і музично-практичних дисциплін, розвиток такого важливого аспекту мислення, як історизм. Звідси випливає прагнення до спрямування майбутніх учителів музики до систематизованого опанування різними стилями і жанрами музики і завдяки цьому певною мірою інструментально-виконавською культурою в цілому. Необхідно враховувати просвітницькі можливості музичного мистецтва, його етичну, світоглядну спрямованість.

Змістовність навчального процесу визначають принципи розвивальної педагогіки, що ґрунтуються на системному осягненні студентами музично-композиційних та інтерпретаторських закономірностей. До них належать питання формоутворення, ритмоінтонування, а також пов'язані з ними питання темпоритмічної організації, артикуляції, динаміки тощо. Творче осмислення студентами здобутих ними професійних знань має перетворити процес навчання в школу думки, школу дослідження.

Отже, різноманітність форм педагогічної діяльності вчителя музики вимагає фундаментальної методичної підготовки в цій галузі, що є одним із головних її напрямів.

Особливо важливого значення у становленні майбутнього вчителя музики набуває ефективна система вдосконалення інструментально-виконавської майстерності. Системність знань формується на основі асоціацій, причому їх основою є локальні (елементарно обмежені) елементи знань, які утворюють першу сходинку організованих знань і складають основу розумової діяльності. Вищою сходинкою є міжсистемні зв'язки, які включають різні системи знань, умінь та навичок [2 с.19].

Систематизація нових елементів і їх інтеграція, встановлення взаємозв'язків між ними, впорядкування їх у більш узагальнені системи понять є характерними властивостями розумової діяльності людини. Систематизація знань передбачає їх упорядкування за певним принципом. Система знань, що формується, знаходиться у постійному русі. Динамізм добре організованої системи сприяє творчому застосуванню їх до вирішення теоретичних і практичних завдань. Системність і динамічність тісно переплітаються з основними ланками відображення об'єктивної реальності: спостереженням, збереженням, переробкою, використанням і перевіркою знань у дії.

Розглядаючи мотиваційну теорію мислення [3 с.342], можливо допустити, що пізнавальна мотивація сприяє ефективному формуванню професійних знань. Існує

думка, що мотив-мета виступає в ролі своєрідного стержня, що спрямовує усю систему психологічних процесів і загальний стан особистості на діяльність, яка підтримується пізнавальним інтересом [4 с.27].

Аналізуючи загальні уявлення про інтеграцію знань у психолого-педагогічній теорії, як цілемотиваційну теорію мислення та на основі положення контекстового підходу до навчального процесу у професійній підготовці майбутніх фахівців, розробленого О.О. Вербицьким, можна зауважити, що цей процес тісно пов'язаний із мотивацією як однією з найважливіших сторін пізнавальної функції психіки людини. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, за певних психолого-педагогічних умов, спочатку породжується пізнавальна мотивація, яка потім трансформується у професійну [5 с.127].

На нашу думку, можна припустити, що мотивація, як один із найважливіших компонентів пізнавальної функції психіки людини зумовлює процес інтеграції знань, який відбувається поступово: спочатку йде оволодіння фундаментальними та загальнопрофесійними знаннями; згодом навчальний процес переходить у практичну площину реальної професійної діяльності з вирішенням тих чи інших практичних завдань і проблем, в якому завдяки відтворенню та осмисленню проходить процес інтеграції професійних знань, який сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, інтеграція розглядається як:

- важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами виконавської майстерності майбутніми вчителями музики;
- процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин музичного матеріалу;
- рух системи до великої органічної цілісності.

Існує також визначення педагогічної інтеграції як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу. Інтеграція передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).

Структурування змісту навчального матеріалу базується на таких фундаментальних положеннях:

- формування та систематизація структур змісту полягає у такому його впорядкуванні, яке пов'язане з виділенням відповідних для даного змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними;
- відбір змісту не є завданням базової науки, а визначається метою навчання, а також рівнем розвитку здібностей студентів-музикантів;
- елементи змісту освіти включають систему знань, систему умінь та навичок, досвід творчої діяльності, досвід і норми емоційно-вольового відношення до світу (І. Я. Лернер та М. М. Скаткін).

Ретроспективний аналіз проблеми дослідження показав, що інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту мистецької освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, виконавських умінь та навичок студентів, розвитку музичного мислення, творчих можливостей майбутнього вчителя музики. Оскільки зміст сучасної освіти певною мірою відображає загальнонаукові та суспільні інтегративні процеси, то успішність професійної підготовки (зокрема музично-виконавської освіти студентів) безпосередньо залежить від впровадження науково обґрунтованої інтеграції теоретичних знань та практичних умінь і навичок, методів їх здобуття, технологій їх професійного застосування.

Висновки. Отже, інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту мистецької освіти, яка сприяє формуванню цілісної системи музично-виконавських знань, умінь та навичок студентів, розвитку музичного мислення, творчих можливостей майбутнього вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Методологические и теоретические проблемы многоуровневой подготовки в новых типах профессиональных учебных заведений : сб. науч. тр. Ин-та ПТО РАО. – СПб. : Ин-т ПТО, 1995. – 89 с.
2. Драніщева Е. І. Безперервна правова освіта як одна із умов успішної соціалізації / Е. І. Драніщева // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Благодійний фонд ім. А. Макаренка. – К. : ЕКМО, 2004. – Вип. 2. – С. 338–343.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; отв. ред. : Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский ; [сост. : Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева; АПН РСФСР. Ин-т теории педагогики]. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с. : ил.

The structure of professional preparation of students of artistic faculties is examined in the article. An author asserts that in preparation of future music master it is necessary to apply the integrative going near структуривання of maintenance of musically performance knowledges and abilities in the process of study of disciplines of instrumental cycle.

Key words: integration, structure of professional preparation, instrumental-performance activity, motivation, continuity.

УДК: 78.071.2.(477) (092)

Мартинюк А.К.

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОФЕСОРА І.І. ГУЛЕСКО ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ХАРКІВСЬКОЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається питання діяльності професора І.І.Гусленко як науковця, педагога, композитора, диригента. Основна увага приділена висвітленню внеску мистецтвознавця у розвиток сучасної харківської диригентсько-хорової школи.

Ключові слова: диригентсько-хорова освіта, хорознавче музикознавство, науково-педагогічні концепції професора І.І.Гусленко, типологія стилевих напрямків, метод комплексного інтонаційно-стильового аналізу хорових творів.

Постановка проблеми. Кандидат мистецтвознавства, професор кафедри хорознавства та хорового диригування Харківської державної академії культури Інесса Іванівна Гулеско є видатним науковцем, відомим представником української диригентсько-хорової освіти та хорознавчого музикознавства. Її внесок у розвиток цих наукових сфер сучасного мистецтвознавства є значним і на думку багатьох науковців, сприяє сучасному розквіту Харківської хорової школи.

Аналіз основних досліджень з теми. На жаль, на сьогоднішній день творча постать Інесси Гусленко недостатньо висвітлена українськими дослідниками.

Останнім часом її ім'я можна зустріти в українській та зарубжній довідниковій літературі, але ця інформація є доволі обмеженою та лімітованою.

Формулювання мети статті. Висвітлити творчу, педагогічну та наукову діяльність професора кафедри хорознавства та хорового диригування Харківської державної академії культури Інесса Іванівна Гулеско, яка зробила значний внесок у розвиток професійної вітчизняної диригентсько-хорової освіти та хорознавчого музикознавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. І.І.Гулеско у 1963 році закінчила з відзнакою Харківську державну консерваторію. У 1980 році захистила кандидатську дисертацію на тему «Хор в кантатно-ораториальних произведениях Г.Свиридова (принципы хорового мышления)». Науковий керівник – доктор мистецтвознавства, професор В.В.Задерацький. У дисертаційному дослідженні вченого зроблено комплексний аналіз творчості композитора, виявлено драматургічні функції хору в контексті кантатно-ораторіальної форми, розкрито специфіку та семантичну спрямованість хорової фактури і хорової колористики. Такий цілісний багаторівневий розгляд хору у вокально-симфонічній формі було зроблено в музикознавстві вперше.

Велике значення для формування хорознавчого напрямку в українському музикознавстві мало видання навчального посібника І.І.Гулеско «Хорова література». У цій праці, яка відбиває багаторічний педагогічний досвід автора в ХДАК, представлено цілісну концепцію вузівського курсу «Хорова література». Курс тлумачиться як система, що поєднує змістовий і проблемно-методологічний рівні. В роботі розглядається широке коло проблем хорової творчості і хорового стилю як носія цієї системи.

Однією з визначальних рис праці є прагнення автора до поглиблення і уточнення універсального теоретико-методологічного наукового інструментарію, який дозволяє розширити спектр розгляду даного об'єкту. До найважливіших методологічних принципів викладання і вивчення курсу І.І.Гулеско відносить такі, як принцип історизму – універсальний макропринцип; принцип фундаментального, комплексного підходу до твору, як феномену епохи; інтонаційну теорію пізнання музики Б.В.Асаф'єва.

Вивчення хорової музики, передусім таких її важливих аспектів, як розкриття музичної форми творів, виявлення жанрових і стильових ознак хорової творчості передбачає також використання низки інших методологічних принципів, зокрема, принципу симфонізації, принципу строфічної організації матеріалу, принципу варіантно-варіативного розвитку тематизму, стилетвірні чинники твору, принципи фактурного розвитку і та ін.

Розглядаючи основні естетичні системи, які склалися в галузі хорової музики, І.І.Гулеско висловлює думку про важливість історико-стильового підходу в процесі аналізу і оцінки хорових творів різних жанрів і художніх напрямків. Беручи за основу жанрову класифікацію хорової музики, розроблену П.Левандо і особливо Л.Пархоменко, І.І.Гулеско наводить приклади визначення жанрового типу низки хорових творів.

В науково-педагогічній концепції вивчення хорової музики, створеною І.І.Гулеско розглядається широке коло проблем хорової фактури. Така велика увага професора до цього аспекту хорової музики пов'язана з тією надзвичайною роллю, якої набула фактура в різноманітних мовних системах ХХ століття.

Узагальнення наукового доробку провідних музикознавців в галузі музичної фактури, багаторічні власні напрацювання дозволили І.І.Гулеско здійснити ґрунтовний аналіз різних видів фактури, виявити специфічні риси фактури в хоровій музиці, розробити топологічні форми фактури музики різних епох і стилів.

Вагомим внеском у хорознавче музикознавство є навчальний посібник І.І.Гулеско «Національний хоровий стиль». Музично-культурологічний аналіз

складного процесу формування національного хорового стилю в українській та російській хоровій музиці здійснено вченим на широкому історичному тлі становлення класичних слов'янських музичних шкіл. Вперше запроваджений автором у хорознавстві метод комплексного інтонаційно-стильового аналізу хорових творів сприяє виходу цієї галузі музикознавства на якісно новий рівень сучасних наукових знань.

Однією з праць, яка яскраво засвідчує тенденцію до зростання наукового рівня сучасного хорознавчого музикознавства, є монографія «Музично-художня типологія реквієму в європейському контексті». Здійснений вперше у музикознавстві цілісний функціональний інтонаційно-стильовий аналіз видатних творів світової хорової класики дозволяє вченому не тільки наблизитися до усвідомлення суті феномену «Реквіємів» В.А.Моцарта, Дж.Верді, Й.Брамса, Б.Бріттена, Д.Д.Кабалевського, А.Г.Шнітке, Ю.Шамо, Е.Л.Уеббера у всій їх складності, але й визначити їх місце в еволюції заупокійної меси, розкрити нові типи сучасних художніх концепцій.

Для формування хорознавчого напрямку в українському музикознавстві велике значення мають й інші праці І.І.Гулеско.

Наукова спадщина І.І.Гулеско стала методологічним підґрунтям для створення цілісної наукової концепції вузівського курсу «Хорова література» та суміжних диригентсько-хорових дисциплін. Відзначимо, що професору І.І.Гулеско належить пріоритет у цій галузі мистецької освіти.

Особливого значення для розбудови вузівського курсу «Хорова література» набувають висловлені вченим думки про значення та функції хорового мистецтва в духовному житті народу та системі музичного професіоналізму, висвітлення проблем виконавської хорової естетики; аналіз хорової музики різних історичних періодів, стильових напрямків та окремих композиторів; спостереження над еволюцією хорових жанрів та прогнозування перспектив їх подальшого розвитку; осмислення творчого досвіду найбільш відомих хорових колективів та їх диригентів, дослідження проблем виконавської інтерпретації тощо.

Сучасні складні процеси розвитку хорового мистецтва в Україні потребують постійного удосконалення диригентсько-хорової освіти за допомогою науково-обґрунтованого відбору найбільш прогресивних елементів музичної культури, так званих «культурем» (термін А.Моля), та їх впровадження в систему навчання хорових диригентів і в сферу досліджень хорознавчого музикознавства. Свідченням позитивних тенденцій у галузі диригентсько-хорової освіти є методологічні зміни в навчальних планах, введення нових дисциплін, які органічно доповнюють курс «Хорова література». Так, курс «Інтонаційно-стильовий аналіз» (автор – професор І.І.Гулеско) читається в Харківській державній академії культури з 1992 р. Він не має аналогів у системі мистецьких вузів ні в Україні, ні за кордоном.

Свідченням принципових змін у системі диригентсько-хорової освіти України є впровадження в ХДАК нового курсу «Теорія хорового виконавства» (автор – професор І.І.Гулеско). До основних завдань курсу «Теорія хорового виконавства» належить формування у студентів світоглядних позицій у галузі хорового виконавства, усвідомлення загальних закономірностей музично-виконавського процесу та специфіки їх прояву в хоровому мистецтві, оволодіння знаннями про варіантну численність хорового виконавства, набуття навичок роботи над хоровою партитурою в аспекті інтерпретації творів різних стилів і жанрів, ознайомлення з виконавськими традиціями минулого та сучасності.

Таким чином, І.І.Гулеско розроблена цілісна наукова концепція вузівських курсів «Хорова література», «Інтонаційно-стильовий аналіз» та «Теорія хорового виконавства». Оригінальну типологію стильових напрямків у класичному національному та сучасному хоровому стилі, а також метод комплексного інтонаційно-стильового аналізу хорових творів різних жанрів і стилів впроваджено в навчальний процес вперше.

Матеріали наукових досліджень професора І.І.Гулеско пройшли успішну апробацію в навчальному процесі всіх училищ культури України, а також Білорусії, Молдавії і Киргизстану. Цьому сприяла багаторічна (1976-1999 рр.) плідна діяльність І.І.Гулеско на факультеті підвищення кваліфікації при ХДАК, де вона викладала такі курси, як «Хорова література», «Сучасна хорова література», «Інтонанційно-стильовий аналіз», а також веда семінар-практикум «Виконавський аналіз хорових творів».

Інесса Іванівна Гулеско – широко відоме ім'я за межами України. Вона співпрацювала з кафедрою хорознавства та хорового диригування Санкт-Петербурзької академії культури, є автором кількох рецензій на типові програми, створені в ЛДІК (Санкт-Петербурзький університет культури та мистецтв), статті та інші наукові праці професорів П.П.Левандо, В.І.Ільїна, О.Д.Светозарової і А..М.Віханської. Професор І.І.Гулеско підтримує тісні зв'язки з кафедрою хорового диригування Казанської консерваторії. Вона є рецензентом двох наукових праць професора С.А.Казачкова «От урока к концерту» (Казань, 1990) і «Дирижер хора – артист й педагог» (Казань, 1998).

Науково-педагогічна діяльність професора І.І.Гулеско має значний культуротворчий вплив на формування великої кількості молодих митців. Важливою лабораторією виховання кадрів, особливо науково-педагогічного напрямку, стало кероване нею вже 40 років студентське науково-творче товариство факультету народної художньої творчості ХДАК. У дослідницькій групі товариства під керівництвом професора І.І.Гулеско пройшли справжню школу наукового пошуку народний артист України, доктор мистецтвознавства, професор В.І.Рожок, кандидат педагогічних наук, професор В.В.Кірсанов, доктор філософських наук, професор О.М.Юркевич, кандидат педагогічних наук, доцент Т.В.Босенко, кандидат педагогічних наук, доцент Н.Стефіна, кандидат мистецтвознавства, професор А.К.Мартинюк, народна артистка України А.І.Мамченко, заслужений діяч мистецтв України О.В.Переверзев, заслужений працівник культури України Л.Гурак, лауреат всеукраїнських конкурсів Н.Мартінкус.

Наукова школа І.І.Гулеско представлена науковцями, що захистили кандидатські дисертації, – Ю.М.Івановою, А.К.Мартинюком, Ю.В.Мостовою, В.М.Крайнянською-Міхно та аспіранткою О.В.Цехмістро.

Висновки. Наукова діяльність Інесси Іванівни є яскравою сторінкою української диригентсько-хорової освіти та хорознавчого музикознавства. Вона сприяє входженню сучасної вітчизняної хорової культури в європейський та світовий соціокультурний простір. Невипадково в 1999 році професор Харківської державної академії культури І.І.Гулеско визнана Американським біографічним інститутом «Людиною року» в номінації «Видатні вчені світу».

Багато поколінь учнів Інесси Іванівни Гулеско і особисто автор статті вважають, що Інесса Іванівна є не тільки талановитим ученим, педагогом, філософом, а й чудовою, високодуховною Людиною.

Список використаних джерел

1. Гулеско І.І. Актуальні питання методології сучасної вузівської хорознавчої освіти (з досвіду викладання авторського курсу «Інтонанційно-стильовий аналіз») // Теоретичні та практичні питання культурології: Зб. наукових статей. Вип.3. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – С. 149-157.
2. Гулеско І.І., Ірха В.І. Кафедра хорознавства та хорового диригування ХДАК (до 40-річчя творчої діяльності) // Культура України. Вип. 5. Мистецтвознавство. Зб. наук. праць. За ред. В.М.Шейка, О.Г.Стахеви́ча – Х; ХДАК, 1999. – С.191-199.
3. Гулеско І.І. Музично-художня типологія реквієму в європейському культурному контексті: Монографія. – Х.: ХДАК; 2001. – 140 с.
4. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль: Навчальний посібник. - Харків: ХДІК. 1994. - 108с.

5. Гулеско И.И. Хор в кантатно-ораториальных произведениях Г.В. Свиридова (принципы хорового мышления): Автореф. дис. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Институт искусствоведения, фольклора и этнографии им. М.Ф. Рильского. - К., 1980. - 25 с.

In the article the question of activity of professor I.I.Guslenko is examined as a research worker, teacher, composer, bandleader. Basic attention is spared illumination of payment of art critic in development of modern Kharkov bandleader-choral school.

Key words: bandleader-choral education, choir musicology, scientifically pedagogical conceptions of professor I.I.Guslenko, method of complex intonation-stylistic analysis of choral works.

Мартинюк Л.В.

ХІД ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація: в статті окреслено хід та висвітлено результати перевірки ефективності методичної системи формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності в мистецьких позашкільних закладах.

Ключові слова: образні уявлення, підлітки, музично-виконавська діяльність.

Теоретичний аналіз проблеми формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності показав, що розвиток образних уявлень, їх творчий вияв є важливим чинником розвитку учня-музиканта, формуванням його індивідуальності та здібностей. Разом з тим, сучасна ситуація розвитку музичної освіти, яка характеризується динамічними змінами, побічними впливами на вибір ціннісних орієнтацій учнів, їх життєвими умовами, варіативністю моделей навчання, ускладнює реалізацію зазначених підходів

Експериментальна апробація ефективності запропонованої методики формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності проводилась на базі дитячої музичної школи ім. Ф.Ганіцького, школи мистецтв №1 міста Кам'янець-Подільського, дитячої музичної студії при Кам'янець-Подільському національному університеті імені І.Огієнка, музичної школи №1 та школи мистецтв міста Хмельницького протягом 2005-2010 років.

Метою формувального експерименту був аналіз ефективності розробленої методики в умовах її впровадження.

У процесі формувального експерименту необхідно було вирішити наступні **завдання**:

1. Визначити рівні сформованості образних уявлень підлітків експериментальної та контрольної групи до початку експерименту.
2. Впровадити розроблену методику формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності. Визначити та обґрунтувати характер змін в процесі проведення експерименту у підлітків контрольної та експериментальної груп.

3. Встановити рівні сформованості образних уявлень підлітків в кінці експерименту в ЕК та КГ.
4. Зафіксувати отримані результати, проаналізувати їх і зафіксувати переваги використання розробленої методичної системи в освітньому процесі мистецьких позашкільних закладів.

Рівні сформованості образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності з'ясувалися за допомогою визначених критеріїв та їх показників: **емоційно-мотиваційний**, який передбачає перевагу перших емоційних реакцій після сприйняття творів музичного мистецтва, емоційно-позитивне ставлення та зацікавленість у музично-виконавському самовдосконаленні; **когнітивний**, який включає наявність яскравих слухових образів та розвинених рухових навичок; **сенсорно-діяльнісний**, який визначає домінуючу сенсорну модальність музично-образної сфери, передбачає розкриття творчих можливостей та якостей учнів в оволодінні різними видами музичної діяльності, розвиненість творчої самостійності та мобілізацію їх вольових зусиль у набутті художньо-творчого виконавського досвіду; **інтерпретаційно-комунікативний**, що має духовно-практичний характер і передбачає здатність до самостійного створення інтерпретації; здатність до виразного втілення творів в умовах прилюдного виконання, встановлення міжособистісних контактів у процесі виконавської діяльності.

У кінці кожного етапу дослідно-експериментальної роботи з метою фіксації змін у формуванні образних уявлень в учнів підліткового віку були проведені контрольні зрізи – початковий, проміжний та підсумковий. Такі контрольні зрізи проводились на кожному етапі як в експериментальних, так і в контрольних групах.

Для об'єктивної оцінки ефективності запропонованої методики формування образних уявлень підлітків в продовж усіх етапів виступи учнів фіксувалися за допомогою відеокамери. В кінці експерименту первинні відеоматеріали порівнювалися комісією з кінцевими результатами. Під час проведення експерименту були застосовані такі технічні засоби: аудіо- і відеоапаратура; акустична апаратура для відтворення реального концертного звуку; звукопосилювальна апаратура для прослуховування і аналізу виконуваних учнями музичних творів тощо.

Досягненню мети, реалізації завдань навчання сприяв комплекс методів і прийомів навчання, що складався з трьох груп.

Першу групу методів склали методи, сприяючі актуалізації і ефективному формуванню образних уявлень певної сенсорної модальності:

- 1) методи і прийоми, що розвивають слухові уявлення;
- 2) кінестетичні методи - методи, засновані на пошуках невокальних способів моделювання сприйнятих звуковисотних співвідношень;
- 3) візуальні методи і прийоми;
- 4) методи, що розвивають полімодальні музично-образні уявлення.

Другу групу методів і прийомів навчання було зорієнтовано на розвиток у підлітків здатності до творчого опрацювання музичних образів. Ця група передбачає залучення учнів до:

- 1) вияву самостійності у створенні інтерпретації музичного твору (психологічна підтримка творчих спроб, підбір індивідуальних завдань відповідно до творчих можливостей учнів тощо);
- 2) варіантного тлумачення художніх образів музичного твору (підкреслення кульмінації, темброве забарвлення, інтонаційна трактовка тощо);

3) порівняння і оцінювання різних виконавських трактовок розучуваного твору (у виконанні відомих співаків, інших учнів, власних спроб).

Третю групу методів і прийомів підпорядковано меті розвитку у підлітків умінь виразного сценічного втілення художніх образів. Ця група включала формування у підлітків умінь:

- 1) музично-творчої імпровізації (створення і залучення юних музикантів до вирішення непередбачуваних ситуацій в умовах прилюдного виконання, виконання спеціально розроблених завдань на імпровізацію);
- 2) свідомого контролю і регулювання власного емоційного стану (ознайомлення із психологічними засобами підтримки творчого самопочуття, виконання спеціальних вправ з аутотренінгу);
- 3) сценічної поведінки (виконання мімічних та пантомімічних вправ, створення сценічного іміджу тощо);

У результаті дослідження визначено етапи процесу формування у підлітків образних уявлень. Передбачалося, що на кожному з них мають використовуватись усі групи методів, проте з різною інтенсивністю. Акцентуація тих чи інших методів і прийомів визначалася навчально-виховною метою етапу.

Перший етап – *мотиваційно-пізнавальний* – присвячено створенню у підлітків мотиваційної установки, спрямованої на розвиток образних уявлень в процесі ознайомлення учнів з вокально-хоровим мистецтвом, накопиченням у них відповідних знань.

На другому етапі – *виконавсько-творчому* – продовжувалася робота, спрямована на розвиток образних уявлень в учнів середнього шкільного віку в процесі виконання вокально-хорової музики.

Третій етап – *концертно-орієнтований* – спрямований на творче застосування учнями отриманих знань і вмінь в умовах концертної діяльності.

Формування у підлітків образних уявлень в процесі їх музично-виконавської діяльності передбачало застосування різних *форм роботи*. У процесі дослідження було визначено найоптимальніші з них, а саме:

- бесіди теоретичного характеру;
- поточні практичні заняття (індивідуальні та групові);
- репетиції із застосуванням колективних прослуховувань перед концертом кожного виконавця;
- фрагментарна (індивідуально-посильна) участь у концерті (виконання окремих номерів, допомога в оформленні концерту).

Для підвищення мотивації підлітків до власної музично-виконавської діяльності, ознайомлення учнів із закономірностями виконавського процесу та формуванню у них системи знань нами використовувалися методи і прийоми, які спрямовані на вокальний розвиток учнів. Основою методики вокального розвитку учнів середнього шкільного віку є методи, що засновані на традиційних методах вокальної педагогіки та спрямовані на засвоєння відповідної манери виконання підлітків.

Для отримання об'єктивних результатів формувального експерименту було розроблено трибальну систему оцінювання відповідно до рівнів сформованості образних уявлень підлітків

Встановлення рівнів сформованості образних уявлень підлітків відбувалося за певною методикою. Оскільки у дослідженні брали участь дві групи – контрольна та експериментальна, нами використовувався метод парних порівнянь. Результати експерименту відображались у балах на відповідній шкалі порівняльних оцінок у гістограмах та у процентних співвідношеннях.

В процесі експерименту з'ясувалось, що найважче було оцінити ступінь сформованості емоційних реакцій після сприйняття вокально-хорової музики, тому що важко було фіксувати вияв бажання, задоволення, зацікавленості учнів тощо. Для того, щоб об'єктивізувати спостереження, нами використовувались такі методи як опитування, анкетування, інтерв'ювання.

Зіставлення результатів, отриманих учнями експериментальної та контрольної груп протягом формувального експерименту, дозволило зафіксувати їх базовий рівень сформованості образних уявлень підлітків за усіма визначеними критеріями:

Таблиця 1

Рівні	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	21.8% (12 учнів)	42% (23 учні)
Середній	56.4% (32 учня)	51% (28 учнів)
Низький	21.8% (11 учнів)	28% (4 учні)

З наведеної таблиці можна побачити, що в результаті запропонованої методики рівень сформованості образних уявлень підлітків учнів експериментальної групи перевищує рівень сформованості образних уявлень підлітків контрольної групи за всіма критеріями та показниками у середньому на 22%. Даний факт свідчить про ефективність розробленої нами методики формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності. Завдяки залученню учнів експериментальної групи до означеної методики їхні результати виявилися такими: 23 учнів – високий рівень, 28 – середній, 4 – низький. Підлітки контрольної групи мають такі результати: 12 – високий рівень, 32 – середній та 11 – низький.

Експериментально підтвердженні результати дослідження на прикладі підлітків експериментальної групи переконливо свідчать про високу ефективність впровадженої методики в навчальний процес, спрямованої на сформованість образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності в позашкільних мистецьких закладах.

Формувальний експеримент дозволив зробити наступні висновки:

- проведений якісний аналіз результатів показав правомірність вибраних критеріїв впровадження методичної системи формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності;
- розроблена в процесі дослідження методика формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності, є системою, що забезпечує поетапне та глибинне викладення музично-теоретичних тем, дає структуровану систему музично-виконавських знань, умінь та навичок, залучає підлітків до навчання і розвитку в умовах навчання в мистецьких позашкільних навчальних закладах.

Таким чином, дані формувального експерименту дали можливість зафіксувати позитивні зрушення рівнів сформованості образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності в мистецьких позашкільних навчальних закладах за усіма визначеними критеріями, що свідчить про ефективність і значну перевагу розробленої і апробованої методики формування образних уявлень підлітків в процесі музично-виконавської діяльності в позашкільних мистецьких закладах. Разом з тим, дана проблема вимагає подальшого теоретичного дослідження та практичного втілення в навчально-виховний процес позашкільної мистецької освіти.

Список використаних джерел:

1. Мартинюк Л.В. Особливості музично-виконавської діяльності учнів підліткового віку. // Наукові праці. Кам'янець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка. Випуск 7. Том 5. Кам'янець-Подільський – 2008.с.141-143.
2. Мартинюк Л.В. Новаційні пошуки в системі сучасної мистецької освіти. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. Серія педагогічна. – Випуск XV. 2008. С.199-201.
3. Мартинюк Л.В. Формування музично-образних уявлень учнів підліткового віку в позашкільних мистецьких закладах. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. Педагогічна освіта: теорія і практика. Випуск 3. Кам'янець-Подільський – 2009. с.443-446.
4. Мартинюк Л.В. Формування особистості у позашкільних мистецьких навчальних закладах.// Матеріали III Всеукраїнської міжконфесійної християнської науково-практичної конференції «Формування основ християнської моралі в процесі духовного вродження нації» - Кам'янець-Подільський – 2010, -320с. С. 280-284.

Annotation: in the article motion is outlined and the results of verification of efficiency of the methodical system of forming of vivid presentations of teenagers are reflected in the process of performance activity in out-of-school artistic establishments.

Keywords: vivid presentations, teenagers, musically-performance activity.

Печенюк М.А.

СУЧАСНІ ДОСЯГНЕННЯ В ГАЛУЗІ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті характеризуються праці сучасних вчених у галузі мистецької педагогіки, зокрема музичної, їх внесок у розвиток вітчизняної мистецької освіти; розглядаються питання вдосконалення музично-педагогічної освіти середніх і вищих навчальних закладів, створення новітніх методик викладання музичної педагогіки.

Ключові слова: мистецька педагогіка, вітчизняна освіта, наукові здобутки, музична освіта, педагоги-музиканти.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної педагогіки характеризується інтенсивними процесами інтеграції, в яких проходить уособлення окремих її підрозділів, виокремлення багатьох галузевих педагогік, серед них і мистецька педагогіка. Вченими цієї галузі розробляються положення про закономірності особистісного формування молоді різних ланок освіти у сфері музичного мистецтва. Дослідники у своїх працях розкривають проблему вдосконалення професійної освіти середніх і вищих навчальних закладів, приділяють велику увагу розкриттю змісту навчання, створенню та втіленню в практику роботи школи новітніх методик викладання дисциплін.

Аналіз останніх досліджень. Плідними у галузі мистецької педагогіки є наукові дослідження вчених – докторів педагогічних наук, професорів О. М. Олексюк, Г. М. Падалки, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, О. П. Щолокової, доктора мистецтвознавства, члена АПН України В. Ф. Іванова, кандидатів педагогічних наук, професорів А. Г. Болгарського, С. С. Горбенка та ін., які у своїх працях розкривають питання сучасної теорії музично-

педагогічної освіти та питання професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Зміна пріоритетів сучасної освіти вимагає розробки нових ціннісних критеріальних підходів до формування особистості. Особливу роль тут відіграє художня освіта, до якої інтерес останнім часом значно зростає. Про це свідчить розвиток музично-педагогічної думки, здобутки сучасних провідних учених країни, серед них Масол Людмила Миколаївна, автор програм «Музичне мистецтво», «Мистецтво», низки статей в галузі мистецької педагогіки. У статті «Загальна мистецька освіта: зміст, структура, функції» автор наголошує на тому, що «Культура кожного народу – неповторна конфігурація її культурних універсалій, а культура кожної особистості – унікальна, своєрідна індивідуальна стилістика її життєвого існування. Проте у множинності культурних світів можна побачити також певні загальні основи й закономірності. Жодна наука не в змозі охопити всі грані культури, адже вона єднає ціннісні смисли багатьох сфер, що входять у простір культури: філософії, науки, мистецтва, релігії, моралі тощо.

Вже на ранніх генезоетапах культура та освіта були невіддільні. Л. М. Масол радить розглядати поняття «освіта», розширюючи його за рахунок характеристики найсуттєвішого означення – «мистецька». Пояснення понятійного статусу мистецтва з погляду мистецтвознавців зводиться до характеристики мистецтва як художньої творчості – діяльності людини з художньо-образного відображення дійсності. Робить висновок про те, що «освіта» є «паке́тним поняттям», простір адекватних інтерпретацій якого за обсягом змістового і функціонального навантаження співвідноситься з термінами «культура», конституюється в просторі як індивідуальному, так і соціальному, та артикулюється у трьох основних вимірах, а саме: 1) інституційному – освіта як система соціальних інституцій певного суспільства, країни (вертикально-горизонтальна система навчально-виховних закладів, установ, організацій тощо) з відповідними суспільними функціями: політичною, економічною, соціальною, культурною, екологічною, духовною; 2) процесуальному – освіта як процес, сукупність різних видів діяльностей суб'єктів (навчання та учіння, виховання й самовиховання, соціалізації та інкультурації), що відбувається за індивідуальною траєкторією особистісного становлення: а) під організованим і цілеспрямованим педагогічним впливом або б) у перебігу самоосвіти; 3) результативному – освіта як досягнення певного рівня освіченості (обізнаності, ерудованості, вихованості, культурності, духовності) в результаті набуття людиною певної сукупності знань, умінь, навичок, якостей, що забезпечують її готовність до життєтворчості; цей вимір може мати змістове (гуманітарна, технічна, математична, мистецька тощо) або формальне вираження – сертифікат (свідоцтво, атестат, диплом тощо) [4, с. 14].

Узагальнюючи джерела, що віддзеркалюють багатоаспектну інтерпретацію поняття «мистецтво», філософську множинність поглядів на його функціонування в соціумі та ієрархію художньо-освітніх функцій, пропонує таке визначення загальної мистецької освіти як соціокультурного феномена: це суспільно організований компонент культури, підсистема загальної середньої освіти, її відносно автономна галузь, яка гармонійно поєднує навчання й виховання учнів у процесі педагогічно регульованого опанування ними мистецьких цінностей у середніх загальноосвітніх навчальних закладах різного типу та спрямовується на загальний художньо-естетичний розвиток особистості й набуття нею комплексу базових компетентностей, що забезпечують художньо-творчу самореалізацію, готовність до мистецької самоосвіти, здатність духовно-естетичного самовдосконалення упродовж життя.

Великий внесок у здобутки вітчизняної мистецької педагогіки робить Падалка Галина Микитівна, доктор педагогічних наук, професор, у даний час викладає теоретичні дисципліни, очолює спеціалізовану вчену раду Д.26.053.08 у

Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова із захисту кандидатських і докторських дисертацій спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»; автор багатьох статей посібників, підручників, монографій з питань мистецької педагогіки. Праця «Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)», яка побачила світ у 2008 році, присвячена науковій розробці і обґрунтуванню методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів викладання навчальних дисциплін різних видів мистецтва. У монографії висвітлюються функції мистецької освіти, проблеми художнього пізнання, завдання втілення гуманітарної парадигми, забезпечення національної основи мистецтва, а також питання досягнення цілісності навчального процесу, його культуропровідності і естетичної спрямованості, потреби і можливості індивідуалізації навчання мистецтва, спонукання учнів до рефлексивного сприймання художніх творів. У монографії визначається педагогічна сутність словесних, демонстраційно-образних, художньо-практичних методів навчання, розкривається специфіка уроків мистецтва, особливості впровадження модульної технології навчання в галузі мистецьких дисциплін. У передмові автор зазначає, що необхідність висвітлення основних, єдиних закономірностей навчання різних видів мистецтва мотивується: по-перше, тим, що, звертання не до одного, а до різних видів мистецтва сприятиме з'ясуванню того суттєвого, визначально характерного, що притаманне мистецтву як феномену художньо-образного освоєння дійсності; а, по друге, тим, що вивчення спільного принципово значущого дозволить з теоретичних позицій осмислити практичні шляхи і методи роботи зі студентами з окремих мистецьких дисциплін, закладе науковий фундамент для пошуку нових засобів практичної роботи [6, с. 5].

Щолокова Ольга Пилипівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного мистецтва та художньої культури (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова), член спеціалізованої ради по захисту кандидатських і докторських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання», головний редактор наукового часопису Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, автор багатьох праць галузі мистецької педагогіки. У статті «Філософські засади мистецької освіти» О. П. Щолокова зазначає, що в межах сучасної філософії мистецької освіти формується нова педагогіка – педагогіка компетентності. Її завданням стає осмислення своїх досягнень, засвоєння духовних цінностей людства [8, с. 10].

О. Я. Ростовський, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського педагогічного університету імені М. Гоголя, член спеціалізованої ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» є відомим в Україні вченим-педагогом, автором багатьох науково-методичних посібників і статей з проблем музичної освіти учнів і професійної підготовки майбутніх учителів музики. Науково-педагогічний доробок ученого досить вагомий. За його підручниками і посібниками займаються студенти вищих навчальних закладів, серед них «Педагогіка музичного сприймання», «Методика викладання музики у початковій школі», «Методика викладання музики в основній школі», «Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки», «Музична педагогіка». Під керівництвом О. Я. Ростовського підготовлені чинні в Україні з 1988 року програми з музики для загальноосвітніх навчальних закладів. У наукових працях ученого дістали розкриття головні напрями розвитку європейської музичної педагогіки від античності до сьогодення; закономірності, принципи і методи формування музичного сприймання школярів, теоретико-

методологічні основи керування цим процесом; науково-методичні засади музичного виховання учнів на основі української національної культури; методика музичної освіти дітей. Особливий інтерес викликають праці, присвячені теоретико-методологічним аспектам професійної підготовки майбутніх учителів музики, розвитку їх творчих якостей.

Під керівництвом О. Я. Ростовського підготовлено і захищено багато дисертаційних робіт, які вирізняються науковою новизною, глибиною думки та неординарністю підходів. Про широту і багатогранність наукових інтересів ученого свідчить тематика дисертаційних робіт, виконаних його нинішніми аспірантами, зокрема: «Формування творчих якостей майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій» (Ю. Дворник); «Методика формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки» (О. Спіліоті); «Методика формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва майбутніх учителів початкових класів і музики» (В. Вергунова); «Формування мотивації педагогічної діяльності в майбутніх учителів музики» (О. Морозова); «Методика формування творчої самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки» (Т. Тімашева); «Методика виховання педагогічних здібностей майбутніх учителів початкових класів і музики» (О. Береза); «Формування готовності до педагогічної творчості у майбутніх учителів музики» (С. Іващенко).

Аналіз основних наукових здобутків аспірантів О. Я. Ростовського свідчить про актуальність і вагомість уже виконаних і виконуваних досліджень. Спільним для них є прагнення до впровадження в навчальний процес ефективних технологій шкільної музичної та музично-педагогічної освіти, принципу гуманізації навчальної взаємодії, методів художньо-педагогічного спілкування, навчально-виконавської активності тощо.

Нині створено і успішно працюють нові типи навчальних закладів, які здійснюють багаторівневу, неперервну професійну музичну освіту. Застосування ідей гуманізації висуває низку вимог до змісту професійної музичної освіти. Серед них, зазначає професор О. М. Олексюк (Київський педагогічний університет імені Б. Грінченка, автор понад 200 наукових праць з проблем музичної педагогіки), забезпечення інтеграції гуманітарних знань; введення нових тем, спецкурсів та факультативів; розробка творчих завдань; поглиблення знань з інших спеціалізацій з метою розширення професійного профілю; встановлення оптимального співвідношення між предметами в структурі навчального плану.

О. М. Олексюк – прихильник того, що сучасна музична освіта має максимально залучати перспективні інформаційні мультимедійні технології, які дають змогу одночасно представляти текстову, графічну та аудіоінформацію. Впровадження гіпертекстових технологій у процес викладання спеціальних дисциплін, зазначає науковець, сприяє створенню «синестезійної» інновації моделі. Синестезія є досить продуктивною в музиці, якщо ґрунтується на комплексній дії аналізаторів. Це сприяє поглибленню ідентифікації, розвитку творчої уяви, асоціативних зв'язків і артистизму.

Однією із значущих праць О. М. Олексюк є посібник «Музично-педагогічний процес у вищій школі», в якому висвітлюються новітні підходи до викладання навчальних дисциплін, нові форми і методи роботи. Навчальний посібник «Музична педагогіка» – одне із перших навчальних видань, у якому знайшла відображення кредитно-модульна технологія навчання [5]. Навчальний посібник створено на основі аналізу сучасних наукових та методичних розробок з музичної педагогіки, врахуванням доробку не тільки вітчизняних а й зарубіжних вчених, узагальнення власного досвіду, викладання музичної педагогіки в мистецьких вищих навчальних закладах. З метою використання сучасних дидактичних засобів навчання посібник розроблено для кредитно-модульної організації навчального процесу; «На основі аналізу взаємозв'язків між змістовими елементами традиційних курсів з музичної

педагогіки у посібнику реалізовано ідею інтегрованої музично-педагогічної підготовки, яка є найбільш оптимальною для мистецьких вищих навчальних закладаів» [5, с. 3]. На основі аналізу взаємозв'язків між змістовими елементами традиційних курсів з музичної педагогіки у посібнику реалізовано ідею інтегрованої музично-педагогічної підготовки, яка є найбільш оптимальною для мистецьких вищих навчальних закладів [5, с. 3].

Рудницька Оксана Петрівна (1946-2002, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова) залишила після себе понад двісті наукових праць. За навчальний посібник «Педагогіка: загальна та мистецька» (2002) у 2003 році посмертно удостоєна Першої премії АПН України у номінації «За кращу науково-методичну роботу для вчителів, викладачів».

Поява посібника стало винятково актуальним і своєчасним явищем, у ньому розкриваються сучасні досягнення теорії і практики викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, висвітлюються методичні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, окреслено пріоритетні напрями подальшого удосконалення мистецької освіти, розкривається її взаємозв'язок з основами загальної педагогіки.

У передмові посібника доктор філософських наук, професор І. А. Зязюн пише: «Цю працю по праву можна вважати вінцем усієї науково-педагогічної діяльності О. П. Рудницької. У книзі автором узагальнено результати тривалих наукових пошуків у галузі мистецької освіти, вдало співвіднесено проблеми загальної педагогіки та педагогіки мистецтва, теоретичні здобутки сучасної вітчизняної та зарубіжної філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства тощо» [7, с. 4]. У посібнику вперше у вітчизняній педагогічній науці представлено цілісний підхід до розгляду мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти; обґрунтовано її методологічні, теоретичні та методичні засади; визначено пріоритети розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ сторіччя; виявлено вплив мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі. «Це суттєвий внесок у розвиток педагогіки та освіти в Україні, що дозволяє зарахувати О. П. Рудницьку до когорти найвидатніших вчених нашої держави» [7, с. 4].

С. С. Горбенко, заслужений працівник культури, відмінник освіти України, займає посаду професора в Інституті мистецтв ННУ імені М. П. Драгоманова, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Оpubлікував більше ста наукових праць з питань теорії, історії та методики музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів і професійної підготовки майбутніх учителів. Серед них монографії, навчально-методичні посібники, статті, навчальні програми, методичні рекомендації.

У посібнику «Історія гуманізації музичної освіти» автор зазначає: «Сутність і зміст процесів гуманізації навчально-виховного процесу, що відбувається у загальноосвітніх навчальних закладах повинні знайти не просто відображення у знаннях, поглядах та уміннях майбутніх учителів музики, а стати їх переконанням» [3, с. 7].

Одним із провідних учених України в галузі музичної педагогіки є Іванов Володимир Федорович, доктор мистецтвознавства, член АПН України, професор, академік Академії педагогіки і соціальних наук України, академік Міжнародної Академії енергоінформаційних наук, член Національної спілки композиторів України, педагог, фольклорист. Вищу музичну освіту здобув в Одеській консерваторії імені А. В. Нежданової (клас В. І. Шипа, В. К. Кондратьєва), нині працює у Миколаївському державному університеті імені В. Сухомлинського. Підтримує тісні науково-творчі зв'язки з навчальним закладом, у якому навчався

і який зараз носить назву «Одеська музична академія ім. А.В.Нежданової». В. Ф. Іванов входить до складу Спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських дисертацій зі спеціальності 17.00.03 «Музичне мистецтво».

Творчі праці В. Ф. Іванова мають два напрями: науково-дослідницький та композиторський. Ним опубліковано монографії, посібники, збірки, статті в наукових та мистецьких виданнях (понад 200 робіт). В. Ф. Іванов автор фундаментальних праць «Дмитро Бортнянський» (1980 р.), «Микола Леонтович» (1982 р.), «Історія України в особах» (1992 р.), «Історія української музики» (Ч. I. 1993 р.), «Духовні хорові твори М. Леонтовича» (1993 р.), «Співацька освіта в Україні у IX-XVII ст. (1997 р.), «Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст. (1997 р.), «Доктрина знаменного співу» (2000 р.) та ін. Серед музичних творів – Соната до-мінор для баяна у 4-х ч. (1969 р.), опрацювання народних пісень для баяна «Налетіли журавлі», «Плач Ярославни», «В Студениці на торзі» та ін., обробки українських народних пісень для хору а capella. Ним зроблено низку опрацювань подільських пісень, записаних на Кам'яничині, серед них записані від від Тамари Сис-Бистрицької.

Його праці несуть наукову новизну. Завдяки виходу в світ монографій «Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст.» та «Співацька освіта в Україні у XVIII ст.» встановився логічний історико-культурний зв'язок між різними етапами розвитку української музичної освіти, мистецтва, нотної грамоти тощо. Знахідки автора ліквідували багато білих плям в музикознавчій науці. У подвижницькій праці Володимира Федоровича особливе місце займає монографія про Д. Бортнянського, композитора, якого називали «українським Моцартом». Зміст цієї книги актуальний і зараз, хоч писалася вона 20 років тому. Монографія «Доктрина знаменного співу» присвячена найбільш складній проблемі вітчизняної музичної традиції X-XVIII ст.

Монографія «Т. Ганицький» присвячена видатному вітчизняному музичному діячеві і педагогові, професорові Тадеушу Ганицькому, засновникові ґрунтовної музично-професійної освіти на Поділлі у першій половині XX сторіччя, який зайняв почесне місце в розвитку національних культур України та Польщі кінця XIX – першої третини XX сторіччя. Книга побудована на оригінальному документальному матеріалі державних архівосховищ України і Росії, на польській, німецькій, українській і російській періодиці. Дана праця привертає до себе увагу тим, що автор уперше у вітчизняній науці та освіті ґрунтовно і об'ємно аналізує музично-творче надбання видатного українського педагога і творця першого тридцятиріччя XX сторіччя. Будучи високопрофесійним фахівцем своєї справи, Тадеуш Дионисович Ганицький (професор музики), є визнаним композитором-педагогом (засновником музичної освіти на Поділлі), скрипалем-виконавцем і диригентом (Німеччина, Італія, Польща, Росія, Україна), громадсько-музичним діячем (керівником музичного товариства ім. М. Леонтовича в Кам'янці-Подільському), його творча постать досі в українській музичній культурі та освіті не була широко відомою, і ця обставина обумовила актуальність обраної автором теми. Істотне місце в праці займають матеріали, листи та спогади Т. Ганицького, які проливають світло на невідомі аспекти публіцистичної, музичної, виконавської, педагогічної і методичної діяльності митця упродовж майже 40 років. З них постає сотні імен учнів, композиторів, критиків, музикантів, тих, хто працював із Т. Ганицьким. Монографія побудована на унікальному архівному матеріалі (ЦДА України, ЦНБ Росії, Хмельницького обласного державного архіву) та рідкісних друкованих джерелах кінця XIX – першої третини XX сторіччя. Автором уперше визначена історична і педагогічна роль Т. Ганицького у вітчизняній культурі та педагогіці. Зміст праці В. Ф. Іванова показує, що вона має своє практичне застосування у музично-педагогічній діяльності музичних вищих навчальних закладів (культури і мистецтв, музичних факультетів університетів) і може використовуватися в курсах «Історія української музики» «Художня культура» «Музичний інструмент».

Висновки. Мистецька освіта у відчизняній педагогіці представлена новітніми технологіями, методиками провідних вчених мистецької педагогіки, набуває в наш час нового її осмислення, втілення, нових підходів її впровадження у практику вищих і середніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А. Г. Болгарський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук.праць. — К., 2004. — Вип. 1(6). — С. 7-14.
2. Зязюн І. А. Передмова / І. А. Зязюн // Рудницька О. П. Педагогіка : Загальна та мистецька. Навч. посіб. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. — С. 2.
3. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти. Навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко — Кам'янець-Подільський, 2007. — С. 7.
4. Масол Л. Загальна мистецька освіта : зміст, структура, функції / Людмила Михайлівна Масол // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2007. — Вип. 14. — С. 13-19.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк — К. : КНУКіМ, 2006. — С. 3.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : Навч. посіб. / О. П. Рудницька. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.
8. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти / О. П. Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Теорія та методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 7 (12). — 2009. — С. 9-13.

In the article labours of modern scientists are characterized in industry of artistic pedagogics, in particular musical, their contribution to development of domestic artistic education; розглядаються питання питання розвитку національної мистецької освіти; розглядаються питання питання розвитку національної мистецької освіти; розглядаються питання питання розвитку національної мистецької освіти.

Key words: artistic pedagogics, domestic education, scientific achievements, musical education, teachers-musicians.

УДК 378.091-051:78.071.2

Пухальський Т.Д.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ДИРИГЕНТСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається питання підготовки вчителя музики до диригентської діяльності в школі та розкриваються шляхи його професійного вдосконалення через виконання завдань, що ставляться сучасними вимогами до організації шкільних хорових колективів.

Ключові слова: вчитель-диригент, хоровий колектив, диригентська діяльність, самоосвіта.

У сучасному культурно-освітньому просторі України великою популярністю користуються шкільні хорові колективи. Такі колективи потребують професійного

керівництва. В умовах загальноосвітньої школи керівником хорових колективів виступає вчитель музики. Тому важливим завданням для вищих навчальних закладів виступає підготовка майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності.

Процес підвищення якості підготовки вчителя музики до диригентської діяльності обумовлений численними факторами, які вимагають від учителя виконання цілого ряду завдань, втілення яких забезпечує успішність роботи з хоровим колективом.

На основі вивченого практичного досвіду викладачів університету з диригентської підготовки майбутніх вчителів музики, а також існуючих методик роботи диригента з хоровим колективом ми розробили методичну систему підготовки вчителя музики до диригентської діяльності, яка передбачає розвиток вмінь, навичок і здібностей вчителя-диригента у п'яти напрямках:

- 1) розвитку особистих професійних якостей вчителя-диригента;
- 2) організації хорової діяльності;
- 3) роботи з хоровим колективом;
- 4) громадської діяльності;
- 5) концертної діяльності.

1. Розвиток професійних якостей вчителя-диригента. При підготовці майбутнього вчителя музики до диригентської діяльності потрібно звернути увагу не тільки на володіння технікою, але і на всі його професійні якості, необхідні для ефективного виконання диригентських функцій в роботі з шкільним хором. Важливо навчити його в подальшому самостійно удосконалювати свої навички і працювати над собою. «Найефективнішим засобом підвищення музично-педагогічної майстерності є професійна самоосвіта вчителя музики», – стверджує В. Д. Доронюк [2, с.291].

Тому підготовка студентів до виконання функцій вчителя-диригента в організації хорової діяльності передбачає:

а) вдосконалення диригентської техніки та роботи з хоровим колективом. Першим етапом в підготовці студента виступає оволодіння основними знаннями, вміннями та навичками диригування. Набуття цих основних знань, умінь і навичок диригентської техніки вимагає від майбутнього вчителя музики поступового ускладнення і засвоєння їх на різному дидактичному матеріалі, в якості якого виступають музичні твори різної фактури, стилевих особливостей, гармонічної та вокально-хорової складності. Важливим показником засвоєння умінь і навичок диригентської техніки вважається такий рівень оволодіння ними, коли майбутній учитель вільно їх переносить у нові умови, на новий музичний матеріал, на різні типи і види колективів виконавців. Формування знань, умінь і навичок майбутнього вчителя музики з техніки диригування – це важлива ланка підготовки його до диригентської діяльності в школі та за її межами. В процесі навчання диригування паралельно відбувається підготовка до ефективної самоосвіти та самовдосконалення майбутнього вчителя музики. Студент повинен навчитися самостійно опрацювати методичну літературу, виконувати вправи з диригентської техніки, відвідувати майстеркласи, вивчати передовий досвід роботи з хоровими колективами, готуватися до кожного заняття.

б) підбір методичних та дидактичних матеріалів (розспівки, плакати (релятивна сольмізація, слова пісень), аудіо та відеозаписи зразків хорового виконання). Ці питання вирішуються і контролюються на індивідуальних заняттях із диригування, де студент проходить всі етапи підготовки матеріалів у процесі підготовки творів для студентського навчального хору та складання іспитів з диригування. Планомірне формування знань, умінь і навичок на індивідуальних заняттях в організації навчальної діяльності школярів, сприяє вдосконаленню диригентської підготовки вчителя музики;

в) самостійну роботу над музичним твором (вивчення доцільності, методичної та художньої цінності твору, аналіз хорової партитури твору, гра партитури на фортеціано, вивчення партій, побудова стратегії вивчення з хором, інтерпретація). «Диригент перш за все повинен засвоїти просту істину: не можна вчити інших тому, чого не вмєєш сам. Найдетальніше і найглибше попереднє вивчення твору становить обов'язок диригента», – радить П.Чесноков [5, с.158]. Перш за все диригенту потрібно проаналізувати музичний твір до вивченням із хором за орієнтовним планом [5, с.236]. Підготовка студента до цієї роботи здійснюється протягом усього періоду навчання. Формування знань, умінь і навичок самостійного опрацювання хорової партитури з поступовим ускладненням елементів її вивчення у міру того, як студент отримує знання з інших дисциплін і актуалізує їх на індивідуальних заняттях, забезпечує найважливіший етап організації диригентської діяльності. Навчання майбутнього вчителя методів самостійної роботи над партитурою забезпечує ту ланку підготовки вчителя до диригентської діяльності в школі, яка найменш видима, але має великий вплив на результати хорової діяльності;

г) роботу над репертуаром (відбір, логічна побудова). Відбір шкільного репертуару здійснюється на основі художньо-педагогічного аналізу з урахуванням вікових особливостей учнів і їх рівня музичного розвитку, вокально-хоровими можливостями учнів за принципами доступності, систематичності та послідовності, емоційності та зв'язку із повсякденним життям. Формування репертуару передбачає планування музичних творів для різних шкільних хорових колективів, а саме: хор молодших класів, хор середніх класів, хор старшокласників. Репертуар для цих шкільних колективів складається з урахуванням їх вікової комплектації і пісенної тематики, а саме: до Дня знань, до свята урожаю, до Миколая, до Дня злуки України, до Нового року, до Різдва Христового, до Дня захисника Вітчизни, до Воскресіння, до Дня Матері, до Дня незалежності та інших українських та шкільних свят. Комплектація шкільного репертуару здійснюється згідно з календарем українця [1, с.306]. На індивідуальних заняттях із хорового диригування, починаючи з першого курсу, майбутньому вчителю музики необхідно виконувати таку творчу роботу – скласти примірний репертуарний список для: хору молодших класів, хору середнього віку, хору старших класів, хору дорослих. Крім тематичного підбору, для майбутніх учителів музики буде корисним скласти репертуарні списки згідно з календарем свят та історичних подій українського народу. Таким чином, формування знань, умінь і навичок, складання тематичних репертуарів протягом I-V курсів навчання забезпечує майбутнього вчителя музики необхідним музичним матеріалом для диригентської діяльності в загальноосвітній школі та за її межами. Складання репертуару керівником новоствореного колективу надзвичайно важливе. Формування світогляду виконавців, розширення їх життєвого досвіду проходять через осмислення репертуару, тому висока ідейність того чи іншого твору, призначеного для хорового виконавства, є перший і основний принцип при виборі репертуару. Але було б не вірно відносити до творів ідейним лише ті, які несуть прямо виражений пропагандистський характер. Гарна лірична пісня, побудована на народних інтонаціях, сюжетне полотно, розкриваючи історичне минуле народу, жартівлива пісня, наповнена здоровим народним гумором, – все це може бути цікавим матеріалом для виховної роботи в колективі. Навіть твори пейзажної лірики здатні пробудити такі почуття, як доброта, чуйність, що безумовно допомагає формуванню людини гуманної, здатної зрозуміти й оцінити душевну красу інших людей. Тому майбутній вчитель-диригент повинен навчитися чітко аналізувати хорові твори зі сторони їх виховної сили, технічних складнощів, що дасть змогу вибрати оптимальний репертуар для колективу;

д) творчу роботу (аранжування, адаптація, транспозиція творів, гармонізація мелодій, вокальна інструментовка, збір фольклору, запис на ноти, обробка народних пісень). Якщо система умінь і навичок диригентської техніки формується безпосередньо на заняттях із хорового диригування, то творчі знання, уміння і навички ще і на багатьох інших предметах. Звичайно, не всі творчі вміння і навички з інших дисциплін можна актуалізувати на індивідуальних заняттях з диригування, але використовувати їх в диригентській діяльності, в роботі із хором, попередній самостійній роботі, підготовці репертуару, – необхідна умова успішної підготовки вчителя музики до диригентської діяльності.

2. Організація хорової діяльності. Для успішної роботи шкільного хору майбутнього вчителя-диригента необхідно підготувати до виконання наступних завдань:

а) підготовка приміщення (акустика, шумоізоляція, освітлення). Вибір підходящого приміщення для проведення репетицій та навчання – перший етап організації хорової діяльності. На індивідуальних заняттях для студента потрібно змалювати безліч ситуацій, та навчити його в кожній ситуації добиватися оптимального результату. Керівник повинен обов'язково подбати про акустику приміщення, адже від неї залежатиме якість діагностики хорового звучання колективу, розвиток вокальної-хорової техніки та комфорт проведення занять;

б) обладнання класу (хорові станки, стільчики, програвач, інструмент, камертон, нотна дошка, папки з нотами). При роботі із дитячими хоровими колективами важливо правильно обладнати хоровий клас. Будь-який дискомфорт учасників хору позначиться на їхній увазі, раціональності використання часу заняття та його продуктивності. Наявність потрібної кількості стільців, хорових станків, інструменту, нотного матеріалу, – обов'язкова. Підготовка приміщення та його акустики розглядаються на «Хорознавстві», але обов'язково на індивідуальних заняттях потрібно актуалізувати ці знання;

в) організація системи занять (розклад занять і репетицій хору, консультації, репетиторство, заняття в підготовчих групах). Системність занять хоровим співом – основа подальшого успіху та розвитку колективу. Майбутній вчитель-диригент повинен навчитися будувати власні графіки занять колективів, початкові та виховні плани ще до початку організації хорової діяльності школярів. Невдале експериментування із новоствореними хорами може призвести до утруднення та уповільнення розвитку колективів. Усі планові заняття хорового колективу потрібно узгоджувати та комбінувати із загальним розкладом школи, що дасть змогу раціонально та ефективно використати час. Важливо враховувати ступінь навантаження учнів кожного окремого дня розкладу, характер навчальної діяльності для створення оптимального графіку занять. Ці та інші основи організації хорової діяльності потрібно дати студенту на індивідуальних заняттях з диригування, та відпрацювати різні алгоритми розподілу часу для репетицій;

г) матеріальна база (костюми, ноти, кошти на поїздки, конкурси). Одна із найактуальніших проблем сучасної школи та шкільних хорових колективів – фінансування та матеріальна база. Звичайно, дане питання в кожній окремій школі буде відрізнятися як і сама матеріальна база. Вона залежатиме від керівництва школи, батьківського комітету, статусу школи, загальної кількості учнів тощо. Але основною умовою розв'язання цього питання стане тісна співпраця керівника хорового колективу із керівництвом школи, районним відділом освіти, батьківським комітетом. Першим етапом стане заохочення самих учнів до хорової діяльності, демонстрація досягнень та результатів проведеної роботи. Наступним залучення керівництва школи до тісної співпраці у розвитку колективу та забезпеченні необхідними матеріалами та приладами. Батьки при умові, що вони бачитимуть об'єктивні результати хорової діяльності і розумітимуть її важливість теж будуть допомагати. Потрібно розуміти, що успіх у вирішенні цих питань залежить великою

мірою від вчителя-диригента. Тому студента ще в процесі навчання в університеті потрібно готувати до вирішення такого роду питань, моделювати різні ситуації та розв'язувати їх;

д) організація поїздок, спільних заходів, святкування колективних свят. Керівник відповідає також за розвиток, дружність, атмосферу колективу як соціологічної одиниці. Для успішного розвитку колективу йому необхідні знання з психології, соціології, менеджменту тощо. Діагностика за допомогою соціометрії дозволить йому правильно підбирати методи роботи з дітьми, виявляти зміни в структурі колективу та планувати майбутню виховну роботу. Важливо створити доброзичливу атмосферу між учасниками колективу, почуття команди. В цьому допоможе створення графіків колективних свят, днів народження учасників, організація спільного активного відпочинку, екскурсій тощо. Варто зауважити, що керівники-новачки часто забувають про ці питання, що призводить до швидкої втрати інтересу до хорової справи, адже мотивація у кожного учасника своя. Тому потрібно об'єднати дітей, здружити, навчити доброзичливого ставлення один до одного, що дасть змогу успішно здійснювати хорову діяльність вчителю-диригенту.

3. Робота з хоровим колективом. В роботі з хоровим колективом вчителю-диригенту потрібно постійно виконувати завдання трьох основних напрямів: навчальні, розвиваючі та виховні. На кожному репетиційному занятті вчитель-диригент повинен виконати:

А. Навчальні завдання, що реалізуються в наступних етапах заняття:

а) розспівування хору (робота над прийомами, технікою). Розспівування та використання цілеспрямованих вправ і вокалізів сприяє розширенню діапазону хорових партій, розвитку унісону, мелодичного і гармонічного строю, дикційної виразності, темпових і динамічних показників, сили і тембру звучання, якості звука та його рухливості [4, с.17-124]. Розспівка, як мелодична так і гармонічна, ведеться у певних динамічних показниках від *pp* – до *ff* із застосуванням довгих і коротких крещендо і димінундо. Сюди належать акценти, сфорцандо і штрихи легато, нон легато і стакато. Одночасно вчитель-диригент привчає хористів співати «по руці». Головним завданням учителя-диригента є розвиток вокальних даних школярів та вміння ними користуватися у процесі хорового і сольного співу (див. додаток 5);

б) повтор вивченого матеріалу, для активізації відпрацьованих вокально-хорових навичок та музичної пам'яті;

в) проведення слухання музики (наприклад, твору, який буде вивчатися, або над яким йде робота). Гра кон-цертмейстера на фортепіано не дає хористам можливостей в усій повноті уявити музичні образи в їх реальному хоровому звучанні. Тому важливу вагу набуває в розучуванні нового твору слухання твору та вивчення партитури під запис, яку відтворює програвач. Але даний метод вивчення твору потрібно використовувати обережно, щоб не втрачати можливість розвивати у дітей навик вивчення твору із нот та втілення власної інтерпретації;

г) розучування нового музичного матеріалу (спів сольфеджіо, робота з окремими партіями і з усім хором);

д) закріплення вивченого матеріалу (робота над художнім образом);

е) спів вивчених творів.

Б. Розвиваючі завдання:

а) розвиток вокально-хорових умінь і навичок: спів вправ, робота над диханням, над ансамблем, інтонацією, звуком, артикуляцією, дикцією;

б) розвиток художнього мислення, уяви та фантазії хористів;

в) формування комплексу здібностей необхідних для виконання художніх і творчих завдань.

В. Виховні завдання:

- а) підбір виховного матеріалу та пов'язування його з навчальною програмою (виховання патріотизму, любові до музики, мистецтва та ін);
- б) виховання колективності, взаємодопомоги, дружби між хористами;
- в) популяризація хорового мистецтва.

4. Громадська діяльність. Важливим напрямом діяльності вчителя музики є його громадська робота в рамках школи та поза її межами. У багатьох випадках він виконує функції керівника творчих колективів учителів школи, гуртків художньої самодіяльності трудових колективів за місцем роботи. Також вчителю-диригенту крім шкільних колективів доводиться працювати з іншими колективами:

- а) з аматорськими колективами будинків культури;
- б) з церковними хорами;
- в) з хоровими колективами різних установ.

У громадській діяльності вчитель музики дуже часто виконує не тільки функції організатора творчих колективів а і його диригента. Успішність роботи з цими колективами буде залежати від підготовки вчителя музики до роботи із ними. Кожен хор має свої особливості, які диригент повинен враховувати при хоровій роботі та відносно них вибирати методи роботи із колективами. Наприклад, при роботі із колективом із значною частиною учасників без музичної освіти доцільніше використовувати методи роботи: спів на слух, вивчення мелодії з допомогою інструменту, використання релятивної сольмізації тощо, та поступово вивчати нотну грамоту.

5. Концертна діяльність. До цього розділу відносимо такі завдання: участь у конкурсах, фестивалях, концертах, державних і народних святах, тематичних вечорах, організація творчих звітів. Виступи дуже важливі для сценічного загартовування колективу і демонстрації його рівня і досягнень. У процесі участі в концертах кожен колектив набуває досвіду, який постійно збагачується, допомагає подолати сценічне хвилювання. Долаючи невпевненість, учасники колективу краще зосереджуються на виконанні поставленої задачі, поліпшується взаємозв'язок диригента і хору. Тут диригент виступає ще як виконавець. «Диригування – це таке виконавське мистецтво як спів, гра на скрипці, кларнеті чи іншому інструменті» – звертає увагу М. Ф. Колесса [3, с.5]. Це вимагає від керівника високого рівня володіння технікою диригування. На індивідуальних заняттях студента потрібно готувати до виконання його виконавської функції, але окрім цього важливо підготувати його до організації концертного життя колективу, де такі елементи хорового виконання як артистизм, експресія виконавців, їхня поведінка на сцені, сприяють досягненню високого рівня адекватності сприймання і розуміння музичного образу слухачами. Адже концертні виступи є вершиною творчого процесу: саме на естраді знаходить завершення весь складний комплекс творчих намагань, устремлінь. Успіх виступу хорового колективу в концерті багато в чому залежить від підготовки до нього, тому керівник повинен завчасно дізнатися тематику концерту, де і для кого він проводиться. виходячи з цього, фахівець намічає програму і проводить певні організаційні заходи, а саме: довідується про сцену, на якій відбудеться виступ, про її акустичні особливості, про її обладнання всім необхідним (стілець, підставка тощо). В разі складних умов – обмірковує і роз'яснює учасникам порядок виходу, перебудови колективу. Якщо хоровий колектив виступає на відкритому майданчику, керівник повинен подбати про організацію звукового підсилення. Концертний виступ – завершальний етап в циклі підготовки репертуару, і є своєрідним екзаменом проведеної роботи.

Звичайно, важко виконувати лише одне окреме завдання або дотримуватися тільки одного напрямку підготовки, не працюючи в іншому. Це тому, що підготовка вчителя музики до диригентської діяльності в умовах загальноосвітньої школи

повинна здійснюватися комплексно, включаючи в себе всі перераховані нами напрямки і завдання. Тільки процес всебічної підготовки студента, формування необхідних знань, умінь і навичок, необхідних для керівництва хоромою діяльністю школярів, забезпечить успіх диригентської діяльності вчителя музики.

Список використаних джерел:

1. Доронюк В.Д. Методика викладання диригування / Василь Доронюк. – Івано-Франківськ: «Плай», 2005. – 320 с.
2. Доронюк В.Д. Шкільне хорознавство / В. Доронюк, Ж.Зваричук. – ІФ., 2008. – 336 с.
3. Колесса М.Ф. Основи техніки диригування / М.Колесса. – К.: Музична Україна, 1973. – 199 с.
4. Стулова Г.П. Хоровий клас / Г.П. Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
5. Чесноков П.Г. Хор и управление им / П.Г. Чесноков. М., – 1981, – 241 с.

The article discusses the preparation of teachers to the music conductor of the school and discover ways to improve through professional tasks that concern the modern requirements of the school choirs

Keywords: teacher, conductor, choir, conducting activities, self-education

УДК 37.016:[7:78]

Соловей Л.А.

ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ МУЗИКИ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті висвітлюється питання інтеграції різних видів мистецтв на уроках музики, аналізуються психолого-педагогічні засоби, які сприятимуть активізації творчого процесу на інтегрованих уроках.

Ключові слова: музичне мистецтво, література, образотворче мистецтво, художній твір, музичне сприймання, інтегративне навчання.

Постановка проблеми. Інтеграція як процес створення цілісної і багатомірної картини світу сьогодні набуває статусу одного з провідних методологічних і дидактичних принципів. Практика свідчить, що в умовах інтегрованого навчання ефективніше відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, розвиток їх творчих здібностей і гнучкого мислення. Таким чином, формується особистість з новими властивостями. В цьому й полягає актуальність даної проблеми.

Аналіз досліджень та публікацій. В українській науці започатковано дослідження філософії інтегративної освіти, її дидактичних і психологічних засад. Зокрема, українськими дослідниками Л.Масол, О.Гайдамакою, Є.Белкіною, О.Просіною доведено, що мистецька освіта й виховання мають базуватися на принципі взаємодії різних видів мистецтв, а саме музичного, візуального, театрального, літературного та кіномистецтва. Розвиток творчої уяви дітей, як основи будь-якої творчої діяльності, в умовах естетичного виховання, є ~~важливим~~ вирішенню завдання гуманістичної педагогіки - реалізації творчого ~~потенціалу~~ школяра.

Комплексне використання мистецтв у школі, створює ~~більш широкі можливості~~ для творчого розвитку дітей. Про це писали П. П. Блонський, Я. Брюссель, П. Ф.

Каптерев, Н. К. Крупська, В. М. Шацька, С. Т. Шацький та і ін.. Більш ефективний розвиток творчої уяви за умови інтеграції предметів естетичного циклу, що базуються на мистецтві - музичному, образотворчому, літературному, визначається тим, що діти засвоюють виразні засоби кожного виду мистецтва і художньо-естетичної діяльності у взаємозв'язку. У цих випадках, художній образ, що сприймається і створюваний дітьми (з урахуванням специфіки та особливостей кожного виду мистецтва), стає цілісним і глибоким. Слід зазначити, що на відміну від спорадичного інтегрування змісту окремих предметів під час вивчення певних тем, викладання за інтегрованою програмою «Мистецтво» в початковій школі дає можливість спиратися на принципи педагогіки [8, 38]. Цим самим визначається новизна та науковість обраної проблеми.

Метою даної статті є виявлення психолого-педагогічних засобів, які сприятимуть активізації творчого процесу на інтегрованих уроках, визначення можливостей інтеграції різних видів мистецтв на уроках музики.

Виклад основного матеріалу. Розробка нових педагогічних технологій у навчанні й вихованні та сучасному етапі розвитку освіти викликана соціальним замовленням суспільства школі, що пов'язано з необхідністю формування естетично і емоційно розвиненої, творчої, висококультурної особистості засобами мистецтва. Саме використання різноманітних видів інтеграції художніх знань учнів, починаючи з міжпредметних зв'язків, є основною сферою моєї педагогічної діяльності в роботі з учнями початкових класів.

Виконання творчих завдань художньо-естетичної спрямованості передбачає комплексне використання таких видів мистецтва, як музика, література, образотворче мистецтво та хореографія. Така організація навчання допоможе подолати односторонність і фрагментарність мислення, емоційну убогість, які викликані роз'єднаністю художньо-естетичних предметів. У міру оволодіння знаннями і формуванням певних вмінь та навичок, рекомендується поступово включати в процес навчання творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, які мають бути: по-перше, комплексними, тобто охоплювати такі види мистецтва, як музика, література, образотворче мистецтво та хореографія; по-друге, багатофункціональними, не тільки забезпечувати досягнення поставленої мети, а й сприяти формуванню та розвитку якостей і властивостей творчої особистості; по-третє, бути портативними, не потребувати для свого виконання великих часових затрат і не бути «прив'язаними» до певного програмного матеріалу; по-четверте, незвичними і новими. Ці завдання допоможуть учням зрозуміти явища навколишнього світу та настроїв, почуття і думки людини.

Слід підкреслити, що розвиток творчої особистості відбувається на основі інтенсивного оволодіння знаннями та вміннями. Тільки наділивши учнів певним мінімумом загально професійних знань, можна говорити про самостійне створення ними різноманітних оригінальних творчих доробків. Розуміння музики розширює емоційний досвід дитини, формує почуття, поглиблює образне мислення, пробуджує фантазію та уяву дитини. Використання аналогій з творами інших видів мистецтва допомагає глибокому сприйманню музики, отриманню естетичної насолоди, формуванню творчої уяви та творчої особистості. Як зазначав К.Д. Кабалецький «той, хто знайомий з літературним або живописним твором чи подією з реального життя, що надихнули композитора на написання музики...володіє надійним ключем до розуміння цієї музики» [5, 65]. Використання в початкових класах творів інших видів мистецтва дає змогу значно активізувати художньо-творчу діяльність дітей. «Дуже важливо, - писав Д.Б. Кабалецький, - щоб у свідомості дітей музика не стояла осторонь інших видів мистецтв, а якомога яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні (а не лише зовнішньо-сюжетні) зв'язки з ними» [5, 540].

Література - вид мистецтва, який ґрунтується на словесній творчості, як специфічному способі художньо-образного пізнання світу. Як мистецтво, література володіє величезними можливостями відображення дійсності, безпосереднього вираження життя, думок і почуттів людини. «Без розуміння ліричних творів і поетичної прози людина залишається глухою і байдужою до музики», - писав В. Сухомлинський [6, 551].

Художній світ музичного мистецтва значною мірою тримається на літературній основі. В художньому слові виразно відчувається ритм, мелодична лінія, багатоголосся. Емоційна насиченість, витонченість, багатогранність відтінків слова, глибокий підтекст образів ліричного твору - все це ріднить лірику з музикою. Література здатна показувати явище в динаміці і розвитку, виразно відтворювати перебіг психічних станів людини.

Використання творів літератури на уроках музики повинно відбуватись відповідно до поставленої мети кожного із педагогічних завдань. Таким чином, якщо використовувати на уроках музики твори літератури, ми зможемо сприяти розвитку асоціативних уявлень дітей, про можливість вираження емоційного ставлення до навколишнього світу в музиці та літературі. Звернення під час аналізу музики до поетичних текстів справляє сильний емоційний вплив на школярів, активізує їхню увагу, збагачує лексичний запас, спонукає до активного співпереживання.

Виділяючи взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики як одну з основних умов керування музичним сприйманням школярів, ми виходимо з того, що доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва дає можливість учителю використовувати і вирішувати складні завдання наведення учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музики з опорою на увесь художній досвід дітей, без нав'язливого або грубого втручання у цю тонку сферу художньої діяльності людини. Світ мистецтва надзвичайно багатий, складний і різноманітний. Кожен його вид має численні різновиди, роди, жанри тощо. В одному випадку твір мистецтва постає перед нами як матеріальний предмет, звернений до зорового сприймання (скульптура, картина, будівля), у другому - як розгорнутий у часі процес (словесний або музичний), у третьому - як дія, що відбувається у просторі і часі (танець, спектакль, кінофільм). «Мистецтво - це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду» [6, 5].

З найдавніших часів внутрішня спорідненість різних видів мистецтва є основною тенденцією розвитку художньої культури. Усі види мистецтва споріднені й покликані до життя потребами людей - естетичними, пізнавальними, виховними тощо. Жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями. Наприклад, музика не може, як живопис, прямо зображати видимий предметний світ. Музика не може, подібно до літератури, безпосередньо передавати зміст певних понять і уявлень, але здатна з досконалістю відтворювати духовне життя людини, виражати характер і динаміку її переживань, втілювати найтонщі нюанси її почуттів.

Між видами мистецтва існує не лише сюжетний або хронологічний зв'язок, а й внутрішній, творчий і життєвий, яке однаковою мірою живить творчість і композитора, і письменника, і художника. Отже, взаємозв'язок між видами мистецтва означає не лише знаходження внутрішніх зв'язків між музикою, літературою і живописом, і й між цими видами мистецтва і життям. Перед нами постає питання: «Чи здатні окремі види мистецтва відтворювати цілісну картину світу, якщо вони відображають дійсність, безпосередньо звертаючись лише до однієї з її сторін?». Підкреслимо, що твори мистецтва не існують поза часом і простором

- у кожному з них об'єктивно опосередковується численні зв'язки з іншими творами, життєвим і художнім досвідом. У результаті такого опосередкування світ, відтворений у конкретному художньому творі, знову набуває цілісності. Ідея комплексного впливу мистецтв посідає важливе місце у пошуках шляхів розвитку художньо-творчих здібностей дітей. У 20-30-х роках її обґрунтували такі відомі педагоги і діячі культури, як П.П. Блонський та М.Д. Яворський, зокрема, П.П. Блонський писав: «Уроки поезії, музики, малювання, як ізольовані естетичні заняття, володіють вкрай малою педагогічною цінністю. У кращому випадку, це уроки відірваного від життя мистецтва» [2, 232].

Література найповніше і найглибше втілює в життя думки людини, музика - життя її почуттів і переживань, образотворче мистецтво - уявлення людини про світ в тій формі, яку дає їй реальне почуттєве сприйняття дійсності. Тим самим музика, література і образотворче мистецтво всебічно і повно охоплюють духовне життя людини, а їх різні поєднання дають змогу передати взаємозв'язок процесів, що в ньому відбуваються.

Зрозуміло, що наявність трьох художніх предметів у шкільному навчанні має відбиватися й на методиці їх викладання. На уроках ми усвідомлено, цілеспрямовано й послідовно проводили думку про те, що ці предмети є трьома гранями єдиного процесу осягнення світу мистецтва. Взаємозв'язок мистецтв розширює кругозір школярів, дає можливість глибше відчувати і зрозуміти життя, відтворення у художніх творах.

Питання про взаємодію мистецтв у виховному процесі не можна розглядати однозначно. Усе залежить від конкретного характеру взаємодії, від того, на якому уроці музики, літератури чи малювання - використовуються твори цих і інших видів мистецтва. Взаємодія різних видів мистецтва включає їх механічне поєднання. Ефективність звернення до різних видів мистецтва у навчально-виховному процесі полягає в тому не в кількості, а в доцільності використання для заглиблення в художній світ конкретного твору мистецтва. Наприклад, на уроці музики художньою домінантою, яка визначає педагогічну доцільність використання інших видів мистецтва, є саме музичні твори.

Варто пам'ятати, що взаємодія різних видів мистецтва у навчальному процесі - не просто додаткове залучення на уроки одного виду мистецтва матеріалу іншого або ілюстрування одного виду мистецтва іншим. Кожен вид мистецтва - неповторна художня цінність, що має свої специфічні особливості. Літературі і образотворчому мистецтві тут належить чільне місце, оскільки через ці види мистецтва легше здійснюється вихід на конкретні явища реального життя і це допомагає осягати музику як важливу частину нашого життя. Вірші, фрагменти прозових творів, репродукції творів образотворчого мистецтва, пов'язані зі змістом музики, досить часто використовуються на уроках музики. Водночас потрібна увага вчителів до творів інших видів мистецтв (хореографії, архітектури, кіномистецтва тощо). У методичних посібниках для вчителів майже відсутні рекомендації щодо використання цих видів мистецтва на уроках музики. Бажано, щоб елементи структури художньої освіти школярів, які існують поки що відокремлено, роз'єднані специфікою, цілями та завданнями предметів, набули принципу комплексної цілісності естетичного сприймання. Слід врахувати, що інтерес молодших школярів зосереджений в основному на описі подій та вчинків героїв, а внутрішній світ і переживання мало цікавлять дітей. Вчитель повинен звернути увагу учнів на ті елементи образу, які б збагатили їхні уявлення про художній твір та викликали відповідне естетичне ставлення.

Як нам відомо, твір мистецтва складається з кількох планів. Одні з них лежать на поверхні і сприймаються одразу, інші - на поверхні і вимагають осмислення.

Якщо дитина сприймає лише те, що лежить на поверхні, то сила естетичного впливу буде незначною. Щоб сприйняти глибинні відчуття, потрібно активізувати образне мислення дитини та здатність до асоціацій та аналогій. Учнім молодшого шкільного віку властива динаміка сприймання, схильність до фантазування з приводу картини, яке, звичайно, треба уважно вислуховувати. Без такого дитячого фантазування шлях до художнього твору може виявитися закритим. При сприйманні художнього твору постійно взаємодіють два елементи цього процесу. По-перше, цілісне охоплення твору, по-друге, вибіркоче сприймання, підказане сюжетом і композицією художнього твору. Деталі, на які слухач або глядач звертає увагу є найсуттєвішими і найцікавішими. Враховуючи думки та висловлювання учнів, ми можемо судити про зміст і рівень художнього сприймання школярів. Вчитель, який проводить бесіду про музику і живопис, передусім спирається на музику і вже через неї виходить на живопис, розкриваючи такі грані картини, які неможливо розкрити поза зв'язком із музикою. Це стосується також музики і літератури.

Лише ілюстроване використання інших видів мистецтва на уроці музики не можна оцінювати позитивно. Здебільшого суміжні види мистецтва можуть залучатися до аналізу музичних творів за тематичною і жанровою подібністю. Завжди треба ставити конкретне педагогічне завдання. Слід остерігатись, щоб інформація, яку почують діти, не стала заміником спілкування із творами мистецтва, щоб художні образи не схематизувались і не привели до втрати художнього впливу на дітей.

Проведення аналогій між музичними і літературними творами сприяє розкриттю образного змісту цих видів мистецтва та встановленню асоціативних зв'язків між ними. Якщо акцентувати увагу лише на пізнавальній стороні взаємозв'язку музики і літератури, то це зашкодить сприйманню художніх творів, знищить ту неповторність, яка притаманна кожному з видів мистецтва. «Без музики не було б багатьох народних казок, віршів, оповідань і повістей, в яких розповідається про музику, або музика в них є дійовою особою. Музика дає друге життя літературним творах, посилює їх виразність, поглиблює характеристику персонажів» [3, 10].

Серед видів образотворчого мистецтва найдоцільнішою було використання на уроках музики творів живопису. Картина дає змогу охопити її повністю і розглядати стільки, скільки потрібно. Порівняно з архітектурою перевага живопису в його зображальності, а із скульптурою - у більшій звичайності для дітей.

Питання про взаємодію музики й живопису не можна розглядати однозначно, бо вона може мати як позитивне, так і негативне значення. Результат буде залежати від конкретного характеру взаємодії та її доцільності. Зокрема, використання на уроці музики репродукцій живопису не варто обмежувати лише дидактичними завданнями, бо твір мистецтва перетвориться на наочний посібник. Коли репродукцію картини використати перед слуханням музичного твору, то учні будуть описувати деталі картини, а не свої враження від музики. Тому що картина швидше і краще запам'ятовується, ніж музика, і домінує у враженнях дітей. Для того, щоб увага слухачів була спрямована на музику, на зміст, доцільним було використання репродукцій картин на етапі аналізу музичного твору, коли вони допомагають осягненню його змісту. «Саме поглиблення музичних вражень дітей є головним критерієм доцільності звертання до творів живопису на уроці музики» [1, 156].

Розгляд з учнями репродукцій картин - такий самий складний процес, як і сприймання музики. Конкретність, образність мислення дітей утруднює розкриття внутрішнього змісту художнього твору. Відсутність у більшості вчителів музики необхідної мистецтвознавчої і методичної підготовки при використанні репродукцій

картин нерідко зводиться до переказу сюжету, повідомлення цікавих і захоплюючих відомостей про епоху, художника, творчий процес. У цій ситуації учні стають не глядачами, а слухачами розповіді. Пояснення вчителя має чергуватися з осмисленим розглядом учнями репродукції картини, бо лише перелік барв, кольорових ефектів, виразності малюнка нічого не дасть, адже діти бачать їх і самі.

На уроках музики завжди планується різноманітна музично-ритмічна діяльність. Потрібно звернути увагу на те що під час слухання багатьох творів можна виконувати різноманітні танцювальні рухи. Танцювальні і пластичні рухи повинні органічно поєднуватися з музикою, відповідати її характеру, відбивати особливості її музичної мови, що дасть нам змогу повно і всебічно засвоїти матеріал. Вдале поєднання ігрових та танцювальних рухів дало використання на уроках пісень-ігор. Саме такі завдання дають змогу поєднати слухання програмного матеріалу та простих хореографічних елементів, що робить музику близькою, доступною і зрозумілою для дітей.

Висновки. Визначаючи творчий розвиток як інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику, ми вважаємо, що виділені в її структурі компоненти обумовлюють провідні напрямки, за якими має відбуватись формування творчих потенцій. У контексті нашої проблематики інтеграція – це процес зближення, взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливу, взаємопроникнення різних видів діяльності на основі їхнього комплексного застосування. Використання комплексу різних видів діяльності на уроці музики в початковій школі створює можливості для ефективного становлення творчої активності дітей. Розвиток здібностей та набуття різноманітних навичок в одному з видів діяльності позитивно позначається на всіх інших. Отже, процес самореалізації дитини у різних видах музичної діяльності, який супроводжується великими емоційними переживаннями, дає величезний поштовх цілісному гармонійному розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Антонович Є.А. Естетичне виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва / Є.А.Антонович. Дис. К.П.Н. – Івано-Франківськ, 1997.
2. Блонський П.П. Вибрані педагогічні та психологічні твори. Т.І. / П.П. Блонський. За ред. О.Петровського. - М.: Педагогіка, 1979.
3. Вендрова Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки / Т.Е. Вендрова. Музыка в школе. – 1989.-№3.
4. Волков Н.Н. Восприятие картины: Пособие для учителя / Н.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1976. – 32 с.
5. Кабалецький К.Д. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. 2-е изд. испр. и доп / К.Д. Кабалецький. – М.: Просвещение, 1984.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори.: У 5 т / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад.школа. - Т. 3, 1977.
7. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. Навч. посібник / О.П. Рудницька. – К.: Вид-во КПДУ, 1992. – 96 с.
8. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В.Калініченко, І.В.Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006.

The article deals with the question of combination of different types of art on the music lessons, analyzes the psychological and pedagogical tools that will enhance the creative process in integrated classes.

Keywords: musical art, literature, fine art, artistic work, musical perception.

УДК 378.015.31:78

Совік Т.В.

МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНА ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті проводиться аналіз музично-естетичної професійної орієнтації майбутніх учителів початкових класів, їх спрямованості на музично-естетичну роботу в школі; виявляються рівні розвитку музичних вмінь і навичок, що входять до музично-естетичної компетентності студентів педагогічних факультетів.

Ключові слова: особистість вчителя початкових класів, музично-естетична професійна спрямованість, музичні знання, вміння, навички.

Однією з основних характеристик особистості є спрямованість як відображення її потреб, інтересів, вподобань, які впливають як на поведінку, так і на практичну діяльність. Виділяють наступні спрямованості особистості вчителя: професійно-педагогічну і пізнавальну (Сластьонін В.А.) [1]. Вони взаємодоповнюють одна одну і спонукають до формування в майбутнього вчителя таких якостей як любов до дітей і педагогічної праці, прагнення працювати з дитячим колективом, стійкі інтереси і знання в галузі науки, яку викладатиме, різні педагогічні вміння і навички, знання теорії і практики навчання і виховання, високу загальну культуру тощо [2]. Всі ці вимоги відносяться і до вчителя початкової школи.

Для того, щоб виявити характер індивідуальних інтересів в музичній діяльності студентів, яку вони переслідують мету, чого чекають від музичних занять як майбутні вчителі початкових класів, студентам було рекомендовано відповісти на запитання, що вони хотіли б почути чи вивчити на заняттях з музики, якими видами музичної діяльності хотіли б займатися. Відповіді показали, що навчання танцям (бальним) обрали – 48% студентів, гру на музичному інструменті (фортепіано, гітара) – 34% і навчання танцювати і грати на музичному інструменті – 18% студентів. Вони ж хочуть почути чи вивчити на заняттях з музики свої улюблені твори, а саме: 78% - естрадні сучасні пісні, 11% - народні пісні, 9% - класичну музику. Улюбленими творами студентів є вищевказані твори популярної музики, які їм потрібні для гарного настрою, заспокоєння, „зняття напруги”, „відволікання від проблем”. Як бачимо з відповідей, 98 % студентів сприймають заняття з музики як задоволення власних потреб: „хочу навчитись танцювати вальс, ча-ча-ча, самбу”, „хочу навчитись грати на гітарі пісні гурту „Друга ріка”, і т.п. Вони не сприймають дану дисципліну як засіб підвищення власної кваліфікації - формування музично-естетичної компетентності для подальшої роботи з дітьми початкових класів з музично-естетичного виховання і навчання. І лише 2% студентів розуміють, що вивчення предметів музичного циклу слугує підвищенню загальнокультурного і музичного рівня, формуванню їх музично-естетичної компетентності, необхідної для подальшої роботи з музично-естетичного виховання школярів. Вони хочуть отримати необхідні знання з музично-естетичних дисциплін, а також розучити шкільний репертуар з співу, слухання музики, щоб накопичити музичний досвід, необхідний для урочної й позаурочної музично-естетичної діяльності з школярами. Хочуть навчитись грати на музичному інструменті, щоб вміти відтворити мелодію пісні, яка вивчатиметься на уроці. Хоча ці данні опитування у цілому і є позитивними, ми бачимо ще багато прогалин у музично-естетичному вихованні та знаннях студентів.

Далі студентам пропонувалось дати відповідь на питання, які музичні дисципліни повинні бути включені до навчального плану для успішного музично-естетичного

виховання майбутніх вчителів початкових класів; що їм подобається і не подобається у викладанні музичних дисциплін на факультеті; назвати предмети, найбільш вагомі в початковій школі і в вишу, вказати на місце серед них предметів музично-естетичного циклу.

Відповіді на ці питання показали, що 83% студентів вважають музично-естетичні дисципліни другорядними, однак не зайвими в навчанні: слугують скоріше для розширення власного світогляду, збагаченню культури. Ці студенти вважають, що однієї дисципліни музично-естетичного циклу „Музичне виховання і основи хореографії з методикою викладання” достатньо для її вивчення і якості викладання музики на спеціальності їх задовольняє.

Аналіз цих відповідей дає змогу зробити висновок про те, що студенти недооцінюють важливість музично-естетичного виховання для вчителя початкових класів, аргументують це тим, що в школах є спеціалісти даного профілю – вчителі музики, які досконало володіють інструментом і методикою викладання, тому їм достатньо поверхневого ознайомлення з цим предметом. Вони не усвідомлюють того, що музично-естетична компетентність є складовою професійної підготовки майбутнього спеціаліста початкової школи. Заняття з дисциплін музично-естетичного циклу ці студенти сприймають як додаткові, необхідні лише для загального ознайомлення з музикою. В процесі набуття музично-естетичних знань, умінь і навичок, такі студенти виконують всі вказівки викладача, однак зацікавленість в цих знаннях у них відсутня. Поряд із цим, вони впевнені, що „вивчити основи теорії музики (навіть обсяг матеріалу за початкові класи) основи хореографії, і методику їх викладання не можливо за такий короткий термін – дисципліна читається всього один семестр”, „навіщо нам вивчати основи музичного виховання, якщо ми все одно не вивчаємо гру на музичному інструменті – де і як ці знання застосовувати” тощо.

6% опитаних студентів вважає, що дисципліни музично-естетичного циклу є зайвими у навчальному плані факультету, оскільки повноцінних знань з музики вони все одно не дають, а лише забирають години для вивчення профілюючих дисциплін (іноземна мова, психологія). Дані відповіді вказують на те, що студенти із двопрофільною спеціалізацією (початкове навчання і іноземна мова, початкове навчання і психологія) не розуміють місця музично-естетичних дисциплін у формуванні особистості вчителя початкових класів, орієнтуються скоріше на набуття компетентності з другої спеціалізації – іноземної мови, психології тощо. Вони впевнені, що урок музики їм в подальшій роботі не прийдеться читати.

11% опитаних вважає, що предмети музично-естетичного циклу в підготовці вчителів початкових класів займають важливе місце: „навіть якщо уроки музики вестиме вчитель музики, то для того, щоб провести гарне новорічне свято, Свято матері, та інші свята і розваги з дітьми початкових класів, знання з музично-естетичних дисциплін необхідні саме нам, майбутнім вчителям початкових класів, адже ми відповідатимемо і за позаурочну діяльність та виховання дітей”. В своїх відповідях студенти вказують як на недолік відсутність у навчальному плані наступних дисциплін: постановка голосу, гра на музичному інструменті, музична література, шкільний репертуар. Цим студентам вивчення музично-естетичних предметів подобається, вони усвідомлено готуються до них, однак вказують на брак часу, відведеного на їх вивчення: „дуже велика кількість навчального матеріалу – не вистачає часу на його усвідомлення”, „важко закріпити навички і вміння з музичних дисциплін за такий короткий проміжок часу – один семестр” тощо. Дані відповіді дозволяють зробити висновок, що ці студенти вважають музично-естетичну компетентність майбутніх вчителів початкових класів складовою загальної професійно-педагогічної компетентності і націлюють себе на музично-естетичну роботу в школі.

Таким чином, більшість студентів (89%) факультетів педагогіки і методики початкового навчання не мають спрямованості на музично-естетичну роботу в школі, не володіють знаннями форм і методів цієї роботи з дітьми. Вони не усвідомлюють або майже не усвідомлюють можливості застосування матеріалу, що вивчається, в шкільній практиці, а це не може не відбитися на характері їх навчальної діяльності в вишу.

Подальше наше дослідження було спрямоване на виявлення вміння застосування студентами здобутих знань, вмінь та навичок з музики у практичній діяльності в школі (дасть змогу на базі усієї попередньої підготовки остаточно вирішити завдання формування особистості майбутнього вчителя). Педагогічна навчально-виробнича практика студентів відбувається у VII семестрі і триває два місяці. Впродовж цих двох місяців студенти мають вести пробні уроки музики у класі, за яким закріплені (з 1-го по 4-й) і один - заліковий.

Для студента навчально-виробнича практика так само необхідна як і знання з дисципліни. Відомо, що можна мати знання, однак не вміти їх застосувати. Студент повинен показати себе на практиці не лише як вчитель, а як фахівець з даного предмету. Завдання ускладнюється специфікою викладання уроку музики в початковій школі: такий урок включає наступні види музичної діяльності – спів, слухання музики, гру на дитячих музичних інструментах, музичну грамоту, музично-ритмічні рухи, музично-дидактичну гру, оскільки діти молодшого шкільного віку швидко втомлюються від одноманітної діяльності (швидко збудливі, увага мимовільна, голосовий апарат ще несформований). Студенту потрібно все це враховувати під час складання плану-конспекту уроку музики. Поряд із цим, необхідно володіти технічними засобами навчання – оскільки навчання гри на музичному інструменті в вишу не запланована, студент повинен підібрати музику для слухання, співу на диску чи касеті.

Для виявлення рівнів вміння застосування студентами набутих знань, вмінь та навичок з музики у практичній діяльності в школі, а також причин виникнення труднощів, які студенти відчувають під час проведення уроку музики на практиці, був проведений лабораторний експеримент в умовах уроків музики в школі (в період проходження практики студентами), у якому взяли участь чотири академічні групи (96 студентів) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дослідження показало, що труднощі під час проходження практики виникають у 84% студентів, викликані як вони вважають: невпевненістю в своїх знаннях, вміннях і навичках, відсутністю попередньої музичної підготовки – 11%, не закріпленням теоретичних знань практичною музичною діяльністю (гра на музичному інструменті, демонстрація пісні – хоча б її мелодії) – 22%, скутістю від невмінням володіти інструментом – 10%, невміння відтворити мелодію голосом під час співу (демонстрації) пісні і зіграти її (не володіють інструментом) – 21%, невпевненістю в уміннях – 20%. Під час проведення уроків музики вони тримали себе скуто, невпевнено, часто зверталися до плану-конспекту, під час зміни видів музичної діяльності виникали затяжні паузи, подача теоретичного матеріалу була в'ялою. Все це створило низьку динамічність уроків. 12% студентів змогли провести лише фрагменти уроків музики – слухання музичного твору, музично-дидактичну гру, а спів - вивчення пісні проводив вчитель музики. І лише 4% студентів вільно проводять уроки музики в початковій школі, дотримуються всіх методичних вимог, вміло користуються теоретичними знаннями, не відчувають труднощів у застосуванні набутих знань, умінь і навичок з музики. Це пояснюється тим, що деякі із цих 2% студентів мають попередню музичну підготовку – володіють музичним інструментом, а деякі попередньо з допомогою викладача з музичних дисциплін вивчали мелодію пісні, що вивчатиметься на уроці, під інструмент.

Характерним для більшості студентів педфаків, крім тих, хто має попередню музичну підготовку, є те, що на початковому етапі навчання вони ще не володіють ні теоретичними знаннями, ні практичними навичками і вміннями, необхідними для успішного самостійного навчання. Таким чином, такий великий обсяг знань з теорії музики, методики музичного виховання, основ хореографії дуже важко вмістити в курс лекцій, відведених на їх вивчення (14 годин лекцій), а самостійно студентам опрацювати даний матеріал без попередньої музичної підготовки неможливо. Поряд із цим, аналізуючи останній етап експерименту, ми виявили ще одну прогалину в формуванні музично-естетичної компетентності студентів – їх теоретичні знання з музики не мають свого практичного застосування, закріплення в музичній діяльності – вони не вивчають гру на музичному інструменті.

Не дивлячись на те, що в ході експерименту було виявлено багато градацій в знаннях, вміннях і навичках майбутніх учителів початкових класів з музично-естетичного виховання школярів, ми об'єднали їх в три групи відповідно до трьох рівнів музично-естетичної компетентності студентів.

Високий рівень розвитку умінь, навичок і здібностей до здійснення завдань музично-естетичного виховання школярів притаманний невеликій кількості студентів – 6 (5,4 %). Причому, незалежно від етапу експерименту, ця група залишається малочисельною. Студенти цієї групи здебільшого мають попередню музичну підготовку і володіють грою на музичному інструменті (фортепіано, баян, акордеон). Їм притаманне емоційне, образно-усвідомлене сприйняття музики, вміння співвіднести засоби музичної виразності із змістом художнього образу твору, розвинена оцінювальна діяльність (щодо прослуханого музичного твору).

Хоча рівень розвитку умінь і навичок з музично-естетичного виховання школярів у студентів даної групи у цілому, відповідає виробленим нами критеріям для високого рівня, однак, їм потрібен подальший розвиток, особливо музично-теоретичних знань і основ хореографії. Ці висновки є результатом висловлень самих студентів: „Хотілося б мати навички і вміння, необхідні для викладання танців у дітей шкільного віку хоча б на рівні гурткової роботи”, „Потрібно більше часу приділяти знанням з теорії музики, щоб на практиці мати змогу вільно і впевнено пояснити її дітям”.

Студенти з „середнім” рівнем розвитку умінь і навичок утворюють найбільшу групу за кількістю – 59 (62,6 %). Упродовж всіх етапів експерименту дана група зберігала свої позиції з незначними змінами (на третьому етапі деякі студенти з групи „середнього рівня” не змогли провести урок музики в школі – лише його фрагмент, і тому потрапили до групи з „низьким” рівнем розвитку навичок і умінь). Студентам даної групи притаманне емоційне, однак не усвідомлене повною мірою, сприйняття музики, вони досить поверхнево характеризують музичний твір, що прослухали – проявляється недостатність теоретичних знань у побудові музичного твору, засобах музичної виразності. Для них характерними є відповіді: „Оскільки в школі на уроках музики ми тільки співали, то такий вид музичної діяльності як сприйняття музичного твору і його характеристика для мене є новим, тому я не розумію класичних творів, а слухаю естрадну музику – вона легка і безтурботна”. Студентам цієї групи важче займатись на заняттях з дисциплін музично-естетичного циклу, оскільки поруч із засвоєнням знань з даного курсу, необхідно, насамперед, надолужити, заповнити прогалини, що утворилися в період навчання в загальноосвітній школі.

Студентів, які увійшли до складу групи з „низьким” рівнем розвитку умінь і навичок – 31 (32 %). Характерними для них є: низький рівень музично-теоретичних знань, відсутнє оціночне ставлення до музичного твору (не вміють дати найпростішу характеристику прослуханого твору), пасивність в процесі набуття музичних знань. Відношення до занять з дисциплін музично-естетичного циклу в них негативне:

„Навіщо вивчати основи теорії музики чи методiku музичного виховання, якщо в школі є вчитель музики”.

Таким чином, результати нашого дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

- досвід зі слухання музики студентів обмежений творами популярної музики (естрадного шлягеру), що говорить про невисокий рівень їх запитів та музичного смаку. У багатьох студентів не сформовані навички сприйняття музики, у них відсутні власні критерії оцінювання музичних творів;
- знання у галузі музики в основній масі студентів факультетів педагогіки і методики початкового навчання є низькими чи посередніми;
- майбутні вчителі початкових класів потребують поглибленого розвитку музично-естетичних навичок і умінь, підвищення музично-естетичної компетентності до рівня вимог вишу;
- навчання на факультетах педагогіки і методики початкового навчання повинне забезпечувати таку організацію музично-естетичного навчання, виховання і розвитку студентів, яка б враховувала заповнення вагомих прогалів в їх знаннях, уміннях і навичках, що потребує пошуку нових, більш ефективних форм і методів, прийомів формування музично-естетичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у вишу.

Список використаних джерел

1. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
2. Яропуд З.П. Повышение эффективности музыкально-эстетического воспитания будущих учителей младших классов в пединститутах: Автореф. дис. канд. пед. наук / З.П.Яропуд. – К., 1987. – 16 с.

In the article the analysis of aesthetically musical-beautiful professional orientation of future teachers of initial classes is conducted. An orientation on aesthetically musical-beautiful work at school of future teacher of initial classes turns out. The levels of development of musical abilities and skills, that enter to the aesthetically musical-beautiful competence of students of pedfaciv are outlined.

Key words: personality of teacher of initial classes, aesthetically musical-beautiful professional orientation, musical knowledges, ability, skills.

УДК 781.5:398.87

Чайка М.М., Чайка С.В.

ЖАНРОВА СИСТЕМА АВТЕНТИЧНОГО СТИЛЮ ВИКОНАВСТВА НА СТАРОСВІТСЬКІЙ БАНДУРІ. ТРАДИЦІЯ

У статті розглядається жанрова система автентичного стилю виконавства на старосвітській бандурі: канти, псалми, думи, історичні пісні та пояснюється правильне розуміння терміну «традиція» з його використанням.

Ключові слова: старосвітська бандура, автентичний стиль, дума, жанр, традиція.

Постановка проблеми. Досліджуючи кобзарсько-лірницьку традицію, якій нема аналогів у світі, вдалося зберегти до наших днів жанрову систему автентичного стилю виконавства на старосвітській бандурі: думи, псалми, канти, історичні та моралістичні пісні, народні балади, веселі танцювальні мелодії, що і має сьогодні назву – традиційний репертуар. Завдячуючи духовній зрілості, національній

свідомості та досить суворій внутрішній дисципліні кобзарсько-лірницьких осередків вдалося зберегти духовну та виконавську традицію. Кобзарсько-лірницьке мистецтво має величезні заслуги перед Україною, проте вони маловідомі загалом. Тому є нагальна потреба вивчення, усвідомлення та достойного визнання сучасниками та нащадками.

Аналіз наукових досліджень. При висвітленні жанрової системи автентичного виконавського стилю на старосвітській бандурі ми проаналізували інформацію дослідників: Ф. Колесси, В. Кушпета, Д. Ревуцького, Г. Хоткевича, К. Черемського у їхніх працях, присвячених кобзарсько-лірницькій традиції, як феномена української духовності.

Метою статті є дослідження жанрової системи автентичного стилю виконавства на старосвітській бандурі.

Вклад основного матеріалу. Українська музична культура поєднує в собі безліч жанрових систем. Кожна має свої характерні риси, які виокремлюють її із цієї різноманітної гами. Завдяки своїй оригінальності та незамінності всі жанри існують не окремо один від одного, а паралельно, доповнюючись та збагачуючись.

Автентичний стиль виконавства на старосвітській бандурі має свою жанрову систему, яка виявляється у репертуарі. Обов'язковим у репертуарі слід вважати перш за все групу творів моралізаторського та релігійного змісту, саме ці пісні складали основну частину репертуару професійних співців.

Кант – пісня напівпрофесійного походження побутового світського або духовно-моралістичного змісту. Духовні канти часто позначаються також терміном “псалма”. У процесі побутування канта існує три стадії: виникнувши в письмених шарах міського населення, він поступово розповсюдився в широкіх різночинних колах. Його виконавцями були: нижчі клірики, учні братських шкіл, студенти, купці, ремісники та навіть селяни. І нарешті кант переходить у пісенний фольклор, продовжує жити в мистецтві лірників і бандуристів.

Темою духовних віршів і псалмів є біблійні сюжети на різні теми. Ці твори складали половину, а інколи навіть і більшу частину репертуару. Таку велику їх кількість порівняно з думами С. Грица пояснює зміною статусу епічних співців. Бо ж в кінці XIX і на поч. XX ст. важливішим засобом існування й заробітку для них були не героїчний епос, а молитви, прохання, жебранки, співзвучні з тогочасними складними соціальними умовами.

Народні думи – це той жанр народної музично-поетичної творчості, який становить цілком окрему групу як за своєю загальною музично-поетичною структурою, так і за змістом. Створені в епоху боротьби проти поневолювачів, думи є найвиразнішим музично-поетичним літописом, народним епосом. Творцями дум були професійні народні співці, вони ж були і виконавцями їх.

Отже, українські думи – це та сторінка народної поетичної творчості, що має особливу вагу серед усього величезного багатства народних поетичних скарбів та підноситься до високого ступеня народної художньої культури взагалі.

У науковій літературі думами починають цікавитися з початку XIX століття. Великий обсяг наукової літератури про думи є свідченням їх особливого значення для української культури. Але в перших друкованих збірках термін “дума” не використовується. Перші публікації поетичних текстів дум здійснили: О. Цертелєв у збірці “Опыт собрания малорусских народных песен” (1819), П. Лукашевич (1836), М. Максимович (1849), А. Метлинський (1854), П. Куліш (1856), П. Житецький (1893) та інші. Багато зусиль для збереження дум, відомостей про їх носіїв доклала українська інтелігенція, зокрема П. Мартинович, М. Сперанський, О. Сластін, Л. Українка.

Термін “дума” вперше вводить М. Максимович у своїй збірці пісень 1827 року. Самі співці цей термін не використовували, а називали їх “козацькими піснями”, “піснями про старовину”, “Запорізькими псалмами”, або просто “псалма”. За змістом це – оповідання про події епохи, в якій вони створені, в основі яких лежить військове життя або побутові мотиви.

Дума – музично-словесна поема епічного стилю, в якій оповідальний момент переважає, хоч часом епічно-оповідальна лінія переривається короткими лірично напруженими епізодами. Перевага оповідального елементу, в який має вклатися сюжет із усіма його епізодами, тісно зв'язаний єдиною ідеєю, вимагає й відповідного планування матеріалу в думі. Виконуючи думу, народні співці “проказують” її. Таким чином характерною особливістю викладу думи є імпровізаційна речитативність. На це звертали увагу всі дослідники (Ф. Колесса, М. Лисенко та ін.)

Такий спосіб виконання цілком пояснює ті соціальні функції, які виконувала дума: загострення уваги слухачів на конкретних подіях або особах, на певній ситуації. Конкретизація змісту і поетизація – це головні засоби виразності. Перший момент досягається тим, що слово лишається в думі в повній силі свого конкретного значення, воно зберігає за собою функцію оповідальності. Поетичну силу слова в думі збільшує музика, що своїми виражальними засобами підкреслює емоційну напруженість тексту, робить особливі наголоси на важливих моментах його змісту. Міцний зв'язок слова з музикою, де остання покликана підсилювати зміст твору, а не розкривати його емоціональну співучу сторону, – надає формі думи певної імпровізаційності, виявленій у вільній лінії речитативного стилю. Речитатив є основним засобом музично-поетичної виразності в думі. Разом з тим він становить і головний елемент думи, що впливає на особливості самої її структури, оскільки він не підлягає суворо розміреним рамкам метро-ритмічності чистих строфічно-віршових поетичних форм, не підлягає й вимогам музично-пісенної строфи з яскраво і виразно окресленою в ній завершеною мелодичною лінією. Наближуючись до розмовного типу художньої декламації, речитатив розширює структуру думи за межі суворо окреслених рамок віршово-пісенних і метро-ритмічних норм. Звідси, насамперед, досить вільна побудова строф у думі. Вона ґрунтується не на принципі усталених форм пісенного куплету, а на принципі його мінливості, виходячи з вимог змісту, закладеного в тому чи іншому окремому епізоді думи: важливіший епізод, емоціонально більш напружений, з більшою кількістю окремих смислових деталей чи нюансів вимагає й відповідної музично-поетичної інтерпретації, відповідних засобів художньої виразності певного розташування їх у конкретному епізоді. Інший епізод має й іншу взаємозалежність між усіма своїми елементами, а тому й інше розпланування засобів виразності.

Думам притаманні: монументальність форми, багатство засобів музично-поетичної виразності, своєрідність і оригінальність побудови, особливі форми їх виконання та зберігання.

Найточніше, думи систематизував Ф. Колесса і мають вони такі групи:

1. Про турецьку неволю (“Невільники”, “Маруся Богуславка”, “Сокіл”...)
2. Про лицарську смерть козака (“Хведір Безрідний”, “Самарські брати”...)
3. Про щасливий вихід козаків із небезпеки та поворот із воєнного походу й поділ добичі (“Самійло Кішка”, “Олексій Попович”, “Розмова Дніпра з Дунаєм”...)
4. Про Хмельниччину (“Смерть Б. Хмельницького”, “Хмельницький і Барабаш”...)
5. Група дум без історичного підкладу з виразною моралізаторською тенденцією (“Вдова”, “Сестра і брат”...) [1, 20].

Найвищими у виховному плані вважалися жартівливі і сатиричні пісні, музика до танців. Українські народні танці виконуються “під пісню” або “під музику”. Це – два основні типи виконання народного танцю. Але між ними є ще й третій тип, мішаний, коли танець починається “під пісню”, а потім пісня припиняється і вступає інструментальна музика. Зустрічається і такий тип народного танцю, коли пісенні репліки вкрапляються між окремими колінами інструментальної музики, і весь танець проходить і, “під музику” і “під пісню”. Вони виконувались дуже рідко лише за ініціативи слухачів.

Весь репертуар народних співців побутував за законами усної творчості і, звичайно ж, підлягав варіюванню та імпровізуванню відповідно до хисту та індивідуальних уподобань.

Наступний чинник автентичного стилю – співвідношення усної (первісної моделі), та писемної, тобто поява - “тексту”, форми музикування. Для виконавця на старосвітській бандурі найважливішим є проблема вибору “золотої середини” між цими двома формами. Адже, на превеликий жаль, до нашого часу не дійшла традиція в ідеалі. Процес усної передачі репертуару перервався, натомість з’явилися нотні записи, на відбір до “науки” не впливає – зрочий учень чи ні, зникла потреба в старцівських братствах і самі вони зникли, та за великим рахунком й середовище, в якому існував цей феномен, зникло. Тож перш за все під час створення репертуару сучасного виконавця слід керуватися значимістю власного духовного світу, культурою, майстерністю, хистом.

Традиція для винішнього бандуриста-виконавця – це вже не та традиція, що існувала два-три століття тому. Сьогоднішня традиція – це лише невелика кількість опрацьованого матеріалу, який зберігся, і в якому можна впізнати зразки давнини. Вона перестала бути усною, а та традиція, що існує усно, не відповідає професійним критеріям, яких дотримувалися виконавці первісної моделі.

Тож особливо важливим є правильне розуміння терміна “традиція” і використання його тільки в особливих випадках, у тих, які дійсно заслуговують на це звання. З усього вище сказаного виникає запитання – за якими критеріями поціновувати кожного окремого виконавця ?

Наступним показником автентичного стилю є – синтез співу (слова) та інструментального супроводу (в даному випадку старосвітської бандури).

Властивості інструмента, технічне уміння виконавця звичайно ж впливають на тип, характер і всю форму виконуваного твору. Умови побутування й виконання музичних творів дозволяють розподілити стиль співців на групи. Першою буде та, в якій інструментальний супровід наслідує вокальну мелодію тієї чи іншої пісні. Такий тип супроводу маємо у кобзаря П. Древиченка. Акордів майже не зустрічаємо, кобзар подає в акомпанементі виразно виявлений контур мелодичної лінії. Цей вид супроводу виникає лише як допомога для голосу в інтонаційному плані. Такі зразки не дають нам можливості знайти якихось специфічних ознак саме інструментального звучання. Такий супровід базується лише на елементарних прикрасах, що впливають із властивостей конкретного інструмента. Другою групою є автономізація інструментальної партії-супроводу у самостійне мистецьке явище, її звільнення від вокально-голосової залежності. Цей тип супроводу не міг з’явитися без поступового нарощування майстерності та техніки гри. Такий зразок бандурного супроводу зустрічаємо у кобзаря Г. Гончаренка. Інструментальна частина у нього не є лише додатковим явищем, потрібним для підтримки співу або для заповнення пауз між окремими фразами й уступами вокальної лінії. Для Г. Гончаренка інструментальна частина значною мірою становить органічний елемент цілої форми; вона то тісно зливається з вокальною лінією, то виходить із неї, і доповнює її, і становить щось своє, самостійне. Така функція супроводу робить його більш розвиненим у суто музичних моментах. На відміну від супроводу – інструментальна партія з’явилася не як прикладне явище (для перегри під час співу, щоб відпочив голос), а й мала рівне із голосом значення в драматургії твору, додаючи експресії посиленою фактурою чи навпаки зменшуючи її. Разом інструментальна партія та спів творять виконавську єдність, яку ми зовемо співогра. Співвідношення майстерного виконання вокальної та інструментальної партії – особлива і дуже складна проблема. Описуючи співи старців, дослідники звертали свою увагу на те, що

вправне виконання дум залежить від майстерного володіння голосом та інструментом, духовного і емоційного стану співака, його естетичного світобачення. Отже, можемо припустити, що зразок тієї чи іншої записаної думи може свідчити про особистість виконавця (за приклад взято жанр думи через те, що саме вони найбільш досліджені з репертуару старців), про його вміння використовувати засоби виразності на виконавській практиці. Проблему семантизації інструментальної партії порушував і вирішував Г. Хоткевич, який вивів бандурну гру на один щабель разом із співом. В його творах це яскраво виражається:

1. Якість інструмента – на нашу думку, він має бути ідеальним в конструктивному плані (нині існує багато форм старосвітської бандури: довгих, товстих, широких; ці параметри, звичайно ж, впливають на якість звука, технічні можливості виконавця, мензуру струн, візуальне сприйняття аудиторією та інше). Ці вище перераховані якості вдало скомпонував прекрасний майстер виготовлення музичних інструментів Микола Тихонович Товкайло – викладач в Переяслав-Хмельницькій дитячій школі кобзарського мистецтва. Його бандури відрізняються від всіх інших якістю виготовлення, широким спектром звукових барв, вдало розрахованою конструкцією корпусу. Інструменти цього майстра, на нашу думку, якнайкраще поєднують у собі канонічність, зручність та естетичну досконалість.

Отже, для високого рівня автентичності інструмент має бути не модернізованим (з додаванням хроматичних приструнків), а близьким до первісних форм існування, тобто канонічним (у нашому випадку це бандура Недбайла 1740 р.) Звичайно ж із погляду сучасності, адже процес еволюції зупинити неможливо.

2. Безперечним є абсолютний зв'язок між якістю інструмента і способом виконавства на ньому. В цьому і розкривається характер виконавського мислення, яке залежить від специфіки інструмента, його технічних, тембральних, динамічних особливостей – семантики звукового образу. Не менш важливою ознакою музичної виразності є музичний супровід. Інструментальний супровід треба розглядати в двох планах: як дійсно супровід, підтримку інструментом вокальної лінії та як збагачення музичного матеріалу елементом гармонії. У різних народних співців, різні способи й характер інструментального супроводу, який залежить від техніки гри на інструменті, від школи, а також від обдарованості співця. Як доказ цього маємо зафіксовані Ф. Колессою різні типи інструментального супроводу. Характер і тип інструментального супроводу залежить ще й від того, на якому інструменті він виконується, на бандурі чи лірі. Сама конструкція інструмента, його технічні можливості надають і певного характеру супроводу.

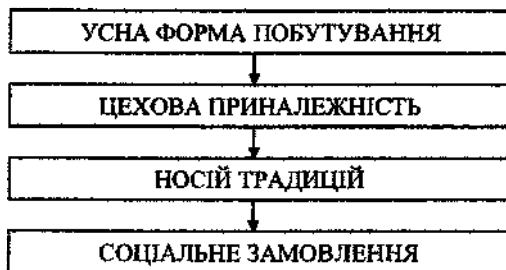
3. Засоби музичної виразності складають свою специфічну мову (мовлення). Інтонаційна природа мелосу, типова формула, ладових, ритмічних, інтервальних структур. Збереження комплексу становить основу для створення новітніх композицій авторського стилю; якщо його порушити відбудеться відрив од первісної моделі. Отже, слід вважати збереження первинного інтонаційного комплексу найсуттєвішим критерієм автентичного стилю.

4. Окреслимо специфіку музичної комунікації, тобто принципів спілкування співця зі слухачами:

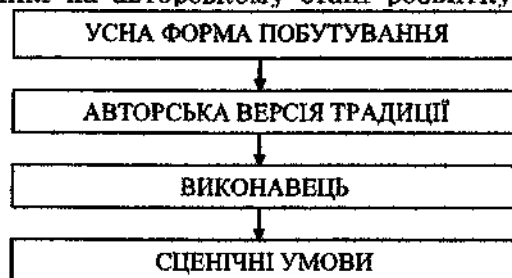
Незаперечним фактом є те, що сліпці існували в суспільстві окремою верствою. Із своїми законами, своїм світосприйняттям. Але це явище існувати без суспільства

неспроможне. Слухачі по жертвами робили значний внесок у бюджет співака, а їх відсутність поклала б початок зникання “кобзарювання”.

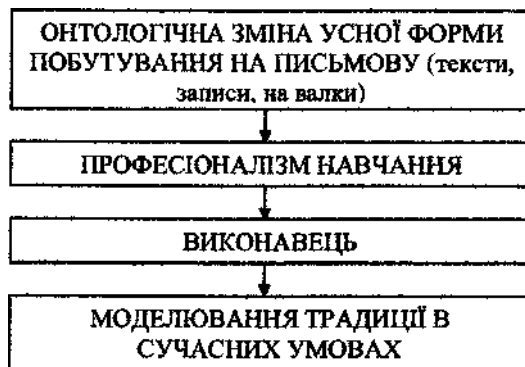
Схема спілкування в „первісній моделі” (тобто традиції, що нині втрачена):



Принцип спілкування на авторському етапі розвитку виконавства:



Наступна формула музичної комунікації притаманна нинішньому стану, так званому концертному напрямку:



Як видно з порівняння наведених схем спілкування, третя модель є мішаною формою музичної комунікації, яка орієнтована на збереження традиції – з одного боку, але з іншого – традиція виступає як оновлення автентичного стилю, з урахуванням новітніх тенденцій відродження канонів у сучасних концертних умовах.

Але це не заважає виконавцю-початківцю створити ситуацію первісної моделі, тобто „піти в народ” і виконувати відповідні функції носіїв традиції в конкретних умовах сьогодення. Інакше кажучи, оцінювати діяльність окремого виконавця та його відповідність традиції слід не з точки зору суб’єкта творчості, а в аспекті соціального контексту та реакції суспільства.

Висновки. У статті проаналізовано жанрову систему виконавства на старосвітській бандурі. Розглянуто розуміння традиції як власне національної системи мислення і яке потребує автентичного підходу.

Список використаних джерел:

1. Колеса Ф. Усна словесність // Підготував до друку Б. Луканю, О. Смоляк. – Тернопіль: Підручники та посібники, 1996. – 40 с.

2. Кушпет В. Самовчитель гри на старосвітських інструментах. – К., 1997. – 148 с.
3. Ревуцький Д. Українські думи та пісні історичні. – К., 2002. – 369 с.
4. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу. – Харків, 2002. – 288 с.
5. Черемський К. Повернення традиції. З історії нищення кобзарства. – Харків: Центр Леся Курбаса, 1999. – 288 с.

In the article the genre system of authentic style of performance on bandura is examined: edging, psalms, thoughts, historical songs and the correct understanding of term «tradition» is explained.

Keywords: bandura, authentic style, thought, genre, tradition.

УДК 783. 8(477) (09)

Яропуд З.П.

ДО ПИТАННЯ ВИТОКІВ ЦЕРКОВНОГО СПІВУ В УКРАЇНІ

У статті розглядається походження і особливості становлення українського церковного співу.

Ключові слова: український церковний спів, «звичайний» спів, музична система, тетракорд, лад.

Українська хорова музика у храмі світової культури займає вагоме місце. Найвищими своїми художніми досягненнями вона завдячує церковній культурі – багатовіковому центру музичного професіоналізму. Багато хто виводить початок і розвиток духовної музики в Україні від часу хрещення Русі-України.

Аналіз досліджень. Знавці українського церковного співу, як О.Кошиць, М.Грінченко, Ф.Стешко, о.І.Нагаєвський, М.Антонович, П.Масенко вважають, що християнська віра в Русі –Україні існувала з більш давніх часів, ніж офіційна дата хрещення. «Український церковний спів старший від дати офіційного заведення в Україні християнства. Має він в собі багато свого й інших наверстовань, що призбиралися за довгі віки його росту. ...його первісний вигляд, став основою церковного співу всього слов'янського Сходу»[1, с.10]. Відомо також, що ще до офіційного хрещення киян у Києві вже була соборна церква св.Іллі[2]. «А коли соборна (як справедливо зазначає П.Маценко), то мусіли бути ще інші церкви»[3, с.20]. Свідченням цього може бути і той факт, що княгиня Ольга, а пізніше її онук Ярополк стали християнами ще до прийняття Володимиром християнства з Візантії як офіційної державної релігії України.

М.Грінченко стверджує, що «...найдавніший церковний спів прийшов до руських слов'ян не шляхом вивчення його по нотних книжках – чи болгарських, чи грецьких – а просто з голосу, через співацьке минуле, традицію»[4, с.102]. Це засвідчує і О.Кошиць: «Св.Кирило ще у 860 році застав на Криму християнина Киянина, і той показував йому церковні книжки, писані церковною мовою. То ж ясно, що коли були богослужбові книжки, то було й богослужіння живою мовою, був і спів»[5, с.92].

Відомий історик Ю.Канигін виводить дату заснування Нової церкви на теренах України (а значить, і церковного співу) від легендарного акту встановлення хреста на київських пагорбах апостолом Андрієм. Перебуваючи тут (на території нинішнього Києва) біля п'яти місяців і спілкуючись з полянами, дулібами, древлянами, святий Андрій «говорив слова» для них, хрестив їх водою і влаштував «... великі зібрання жителів верхнього і нижнього поселень, на яких були присутні вождь, його родина й інші близькі особи і на яких, власне кажучи, правилася церковна служба»[6,

с.249-250]. «Усе це відбувалося, – пише Юрій Канигін, – між 60-м і 70-м роками н.е. І, що дуже важливо, скрізь тут жив не тільки «Дух Христа», а і Його «тіло». ...Отже, помісна церква Русі – України майже на 1000 років старіша за офіційно визнану на вселенському рівні. І наша церква це пам'ятає. ... Є досить переказів, даних археології, свідчень істориків, богословів, які підтверджують зазначений вище факт»[7, с.250-251]. Так, єпископ Цезарії у Палестині, церковний історик Євсеній Кесарійський (260-340 рр.) пише, що учні Ісуса Христа розійшлися проповідувати Євангелію по різних частинах світу, а Скитія дісталася апостолу Андрію. Це підтверджують Євхерій Ліонський (+449 р.), і грецький хронограф Єпифаній Кипрський (IV ст.) та інші. Наш літописець Нестор про життя апостола Андрія розповідає, що він, проповідуючи християнство у Скитії (етнографічні землі України), дійшов аж до Києва. «У всякому разі, переказ про заснування св.Андрієм церкви на землях України (65 рік), потім у Візантії (67 рік) доведено на тих самих підставах, що й переказ про заснування церкви в Римі св.Петром»[8, с.251]. Відомо також, що християнство на теренах України існувало дуже давно. Так, церковні письменники Тертуліян (+240 р.), св. Афанасій Олександрійський (+373 р.), св.Іван Золотоуст (+405 р.), св. Єронім (+420 р.) та інші свідчать, що у південній Україні, де жили іранські племена скити і сармати, християнство вже було заведене, а на землях українських племен уличів і тиверців ще в часи язичницького володаря Римської імперії Діаклетіана була єпископська кафедра.

Відомий хоровий диригент, композитор і педагог Мирон Федорів у своєму дослідженні «Українські Богослужбові співи»[9, с.35-41]. наводить п'ять теорій про походження християнства і церковного співу в Україні.

Перша, найбільш відома, теорія є візантійська, згідно з якою християнство прийшло в Україну прямо з Візантії з усіма надбаннями християнського культу. Сильною стороною цієї теорії, пише М.Федорів, є те, що «...форма і текстуальність візантійського обряду у всіх слов'янських обрядах є основно ті самі, за винятком співу, який вже в самих початках, як рухомий чинник, мусів зазнати локальних перетворень, під тиском народних вимог та смаків».[10, с.36]. З історії знаємо (Густинський, Іоакимівський списки), що візантійський цар і патріарх князю Володимирові «...прислаша Михаїла, мужа вельми ученого, болгарина суца, і с ним четири єпископа і мнози іереї, диякони і демественники від славян»[11, с.96], а також з новою дружиною Володимира Анною до Києва прибули грецькі співаки, або «царицин хор». Знаємо, що за князювання Ярослава Мудрого до Києва (біля 1051 – 1053 рр.) прибули разом з родинами три грецькі співаки і що, власне, від них «начат бити в русской землі ангелоподобное пініє...»[12, с.96]. Про цей спів О.Кошиць писав: «Цей спів мав свою окрему, дуже складну й опрацьовану кондакарну симіографію. Той спів принесли до нас при Ярославі, в 1051 р., «тріє богомудрі півци от Грек» (швидше це були слов'яни з Атона, бо Греція тоді була у сварці з Русь-Україною після війни 1047 - 48). Він (спів) задовольняв забаганки наших Владик з греків та грекофілів і призначався не для крилосного виконання, а для співу священнослужителів у вівтарі (попадики), і мав у собі всі прикмети того візантійського штучно-театрального скиглення, цілком неподібного до нашого співу, про яке Ігумен Данило (XII ст.) казав, що то «верещання», а московські фахівці ХУІІ ст., «что у греков своя погласіца»[13, с.25]. Слабкою стороною цієї теорії є те: «...що з прийняттям християнства прямо з Візантії обрядовою мовою мусіла б стати мова грецька (так як це було до II Ватиканського Собору в Латинській Церкві)»[14, с.36], але ж цього не сталося і з цим погоджуються навіть і російські дослідники, які є найбільшими прихильниками візантійської теорії.

«Тому, правдоподібно, - пише Маденко П. - під «ангелоподібним співом» треба розуміти спів грецький, який бажали накинути Українській Церкві митрополити

греки, хоч поряд з тим існував інший спів, не «ангелоподібний», а свій український»[15, с.39].

Друга – болгарська теорія гласить, що церковний спів прийшов в Україну саме з Болгарії, оскільки звідти прийшло християнство разом з перекладами на церковнослов'янську (староболгарську) мову богослужбових книг. На це також вказують однак «...лише залишки назв «болгарські» в наших наспівах, як наприклад в наших литійних стихирах, що йшли зі слуху з назвою стихир болгарських...»[16, с.36]. Сьогодні важко сказати, чи мав цей спів поширення в нашій церковній практиці і як довго він існував. Однак знаємо з історичних джерел, що перший український митрополит Іларіон разом з чернецтвом активно опирались чужоземним впливам і «...творили свою духовну культуру: розвивали іконопис, перекладали грецьких і римських Отців Церкви, писали літописи й оригінальні твори своїх богослужб, а перш за все, плекали церковний спів»[17, с.37].

Не дивлячись на те, що Болгарія могла мати якийсь вплив на зародження церковного співу в Україні, оскільки вона в цей час була могутньою державою, незалежною від Візантії і Риму і мала свого патріарха однак ця теорія є дещо сумнівною. Справа у тому, що у час правителя Симеона Болгарія знаходилася у стані війни з Візантією, союзниками якої були ворожі до України печеніги і угорці. То чи наважився б київський князь Володимир Великий вступати у «...конфлікт з Візантією, коли саме бажав посвоячитися із візантійським цісарським двором для престижу свого й України...»[18, с.37].

Третя теорія приходу християнства в Україну є кирило-мефодіївською, або моравською. За якою християнство, а з ним і церковний спів поширилися в Україні із Заходу, з Кирило-мефодіївської митрополії з Моравії до якої тоді належали Закарпатська Русь (Панонські землі) між Дунаєм і Тисою, на північ від Карпат Лемківщина з Краковом і Галичина з Перемишлем (Біла Хорватія). У ці часи відбувалися війни за територіальний переділ між папським Заходом, візантійським Сходом і арабо-мусульманським каліфатом. Робилися спроби приєднати і Київську державу до Західної церкви ще за княгині Ольги (посольство від німецького імператора Оттона). Власне, з метою опору тискові німецьких правителів так званої Римської імперії німецького народу на вернути слов'янські землі на християнську віру латинського обряду моравський князь Ростислав у 860 році просить Візантійського імператора Михайла III-го надіслати йому слов'янських місіонерів із всіма чинниками візантійського обряду. Імператор погодився і вислав до Моравії двох слов'ян – Кирила і Мефодія з перекладеними з грецької на церковнослов'янську мову літургійними книгами. Через війну Ростислава з німцями Кирило і Мефодій затрималися на два роки на Закарпатті, тодішній Панонській Русі (ще до нашестя 904 року угорців). Там вони розвинули інтенсивну місіонерську діяльність: закріпили візантійсько-слов'янський обряд, створили нове духовенство. Отже звідти християнство поширилося через Галичину (єпископство у Перемишлі) аж до Києва. Виходить, що ще до офіційного хрещення України-Руси у Києві був добре відомий візантійсько-слов'янський обряд, у якому, власне, і відбувалося хрещення. Важливим є те, що думки про прихід християнства в Україну із Закарпаття (Моравська Митрополія) притримується ціла низка істориків різних країн: українські – М.Смотрицький, М.Грушевський, І.Огієнко, М.Чубатий, І.Ісаїв, Гр.Лужницький, І.Нагаєвський, А.Добрянський, В.Петрушевич, О.Духнович, Ю.Жаткович, В.Гаджега, І.Дулишкевич, Ст.Пап; з польських – Ян Длугош; російські – К.Кустодієв, В.Лиманський, Б.Голубинський; з чеських – Ф.Дворнік; з угорських – І.Тимко.

Цікавим явищем є також церковний обрядовий спів Закарпатської Церкви, який не подібний ні до київського, ні до галицького, ні до інших співів Східної Церкви. Своєрідність такого співу говорить за те, що від початку заснування візантійсько-слов'янського обряду на Закарпатті він крізь століття йшов своїм

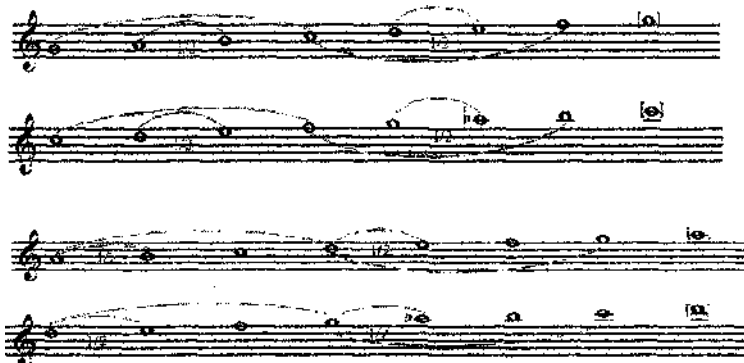
власним шляхом і, можливо, він використовувався і при хрещенні Русі-України, поки його не усунули греки. Про своєрідність співу Закарпатської Церкви о.М.Ваврик пише, що власне цей спів є київським, оскільки закарпатські монахи у свій час були направлені до Києва для навчання. Проте в подальшому і сьогодні закарпатський церковний спів своєю окремішністю нагадує нам про своє давнє походження, можливо ще від заснування Кирилом і Мефодієм візантійсько-слов'янського обряду.[19, с.37-39].

Четверта теорія – Тьмутороканська або Причорноморська висунута М.Чубатим у своїй «Історії християнства на Русі-Україні»[20]. Згідно з нею формування української держави відбувалося в умовах зусібного тиску Риму, Середземноморських держав, Візантії, Балкан з метою забезпечення собі ширшого торговельного простору. У цей час починається етнічно-політичний рух зі Сходу на Захід кочових народів (готи, гуни, авари, анти, хозари, болгари, мадьяри-угри), а також торговельно-військові походи норманів-варягів на південь до Чорного і Середземного морів. Всі ці процеси, що відбувалися на теренах України мали різні політичні і культурні наслідки, але безперечно несли із собою позитив: християнську атрибутику з християнським мисленням і діями ще задовго до офіційного запровадження християнства в Україні. Отже, для охорони українських земель від чужинних наїздів організовується українська держава з центром у Києві, а в Причорномор'ї – Тьмутороканське (Приазовське) князівство. Серед грецьких колоністів-християн були там і поселення руські, які мали своє письмо і, яких під час своєї місії бачили Кирило і Мефодій. Там у Тьмуторокані (місто коло Керченської протоки) було організовано архієпархію з архієпископом. Звідси, твердить у своїй теорії М.Чубатий, прийшло християнство і церковний спів в Україну.

П'ята теорія – генетично-християнська гласить, що християнізація України не була такою простою, як про це йдеться у попередніх теоріях, що християнство проникало в Україну з різних сторін за різних обставин і з більшим чи меншим опором з боку суспільства. Очевидним є той факт, що процес християнізації України був довгим і складним, і почався він ще з перших століть від апостольських часів. Про це знаходимо повідомлення у Тертуліана, Атанасія Олександрійського, Іоана Золотоустого, Теодорита. Тривав цей процес ціле тисячоліття аж до офіційного хрещення України-Русі.

Метою статті є інтерпретування приходу християнства в Україну, а з ним і церковного співу, який «...творився в народі не одне століття до офіційного хрещення Русі-України за Володимира»[21, с.21] депо по-новому. Яким був цей первісний, так званий «звичайний» церковний спів, що його витворив народ ще з часів перших проповідників християнства, можемо зрозуміти, порівнявши його зі співом «офіційним» - принесеним в Україну з Візантії у часи хрещення[22, с.23]. У зв'язку з цим Є.Велеш пише, що «...мелодичні формули шляху розвитку каденцій (в офіційному співі – Я.З.) ...виявляють, ...що походження візантійських співів йде від співів синагог»[23, с.21]. Первісний же спів української церкви – («звичайний» спів) заснований на народних мелодіях, особливо мелодіях обрядових пісень, які були найбільш зрозумілі людям і які вже існували на українських теренах у античні часи. Представник старої грецької культури Арістотель писав, що насельники українських Наддніпрянщини та Побужжя укладають свої закони у свої пісні і співають їх[24, с.140]. У всякому разі цей спів відрізнявся від пізнішого, офіційного співу періоду хрещення Русі-України. С.Смоленський[25, с.20,26] прямо вказує на те, що давній український церковний спів за своїм походженням і розвитком самостійний. Порівняння української знаменної нотації з грецькою нотацією теж підтверджує самостійність утворення українського знаменного церковного співу, який мав свій принцип побудови. На цей самостійний принцип побудови

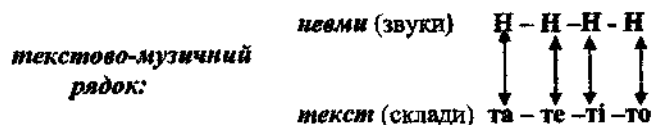
українського церковного звукоряду звертає увагу В.Металов[26], досліджуючи богослужбові співи руської церкви в домонгольський період. Він дійшов висновку, що візантійська система церковного співу не відповідає системі українського церковного звукоряду у такій мірі, як греко-арабо-сирійська, оскільки в її основі лежить незмінна система з цілого ряду з'єднаних і роз'єднаних тетраходів, а натомість лади української церковної музики, як, власне, і греко-арабо-сирійської музики, складаються тільки зі з'єднаних тетраходів. Цю музичну систему, засновану тільки на з'єднаних тетраходах, приписують грецькому музиці Терпандеру, що жив коло 645 року до Різдва Христового[27, с.174]. Отже, виходить, що українська церковна музична система спочатку розвивалась під впливом Сходу. В.Металов звертає увагу на те, що з чотирьох ладів греко-арабо-сирійської системи «макамат» два найстаріші (ошак і наова) відповідають нашим звукорядам (G-G або До-До і А-А або Ре-Ре), що кожний лад «макамат» складений з двох з'єднаних тетраходів (табакб) з додатковим тоном вгорі. Наприклад:



Третій лад «абуселик» відповідає нашому неповному октахордові (фа – мі або сі – ля). Наприклад:



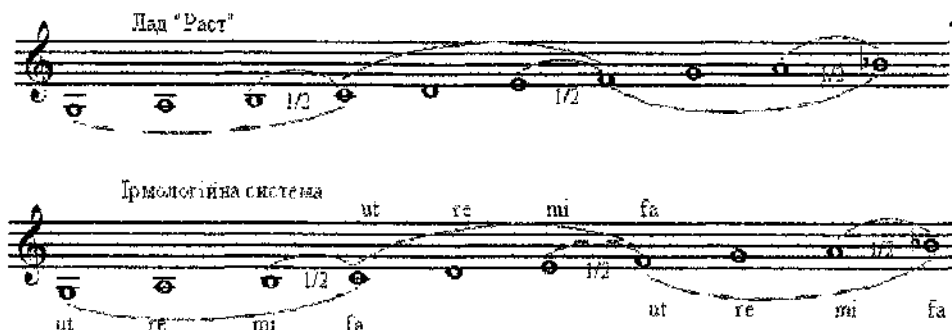
Четвертий лад «раст» на відміну від попередніх (діатонічних) енгармонічний, оскільки побудований з інтервалів менших, ніж півтон, і у церковній музиці не вживається. Таким чином, кожний лад (макамат) складається з двох з'єднаних тетраходів (табака) з додатковим тоном вгорі, як і в українській церковній музиці. Окрім цього, «Наша симіографія не знає означення кожного музичного звуку окремим знаком, ...але на один значок припадає декілька звуків, ціла група нот, як у східній симіографії»[28, с.33]. А у візантійській, як і в латинській симіографіях, «...кожному текстовому складу відповідав, як правило, частіше за все один звук. Останній позначався відповідною невмою (Н)»[29, с.54]. Ось як це виглядає за В.Івановим:



Про близькість нашої церковної музичної системи до греко-сирійської свідчить і подібність наших нотних знаків до арабських, а також і до єгипетського демотичного письма, що вплинули на виникнення «...мелодично-просодичних знаків та співацьких симодійних знаків Візантії IX-XI століть»[30, с.33].

Про спорідненість української і східної музичних систем П. Сокальський, пише: «Ми вже бачили спільні риси в українській музиці з персько-арабською не тільки у ввідному тоні, але й в інструментах; спільність... і в складових частинах орнаментів... видно її також і в одязі, головних уборах і т.д.»[31, с.182].

Порівняння східного ладу «раст» і української ірмологічної системи також вказує на спільність їх побудови і служить доказом близькості нашої церковної музичної системи зі східною, наприклад:



Отже, українське нотне письмо виникло і розвинулося «...під впливом греко-сирійського письма при побічному впливі візантійським та, можливо, дещо і латинським. Греко-сирійською симіографією були записані мелодії і восьмиголосся греко-сирійське, яке в VIII-X ст.. під чаруючими впливом особистості І.Дамаскина мало деякий вплив і на Візантію, і з цими знаками наша Церква взяла дещо від греко-сирійських розспівів, відкинувши елементи візантійські, які в греко-сирійському співі з'явилися під впливом придворних співаків»[32, с. 33].

Дослідник церковного співу М.Чубатий вважає, що давній український церковний спів з'явився на півдні України в Причорномор'ї, де вже існувала система українського народного співу і було запроваджене християнство. Народ, вважає він, міг перейняти від проповідників християнства лише такі мелодичні зразки і музичну систему, що мали спільні риси з народним співом і були прийнятими народному чуттю. Вони склали основу «звичайного» співу, що передавався від однієї людини до іншої з покоління в покоління і був записаний у перший рукопис церковного співу.

Підсумовуючи, скажемо, що український народ є співтворцем східного культурного кола. Українці на основі згадуваної музичної системи створили простий і водночас високо мистецький оригінальний церковний спів, відмінний як від візантійського і латинського, так і від спорідненого греко-сирійського.

Список використаних джерел:

1. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики /П.Маценко. – Роблін – Вінніпег, 1968. – С.10.
2. Нагаєвський І. Кирило-Методієвське Християнство в Русі-Україні /І.Нагаєвський. – Рим, 1955.
3. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики /П.Маценко. – Роблін – Вінніпег, 1968. – С.20.
4. Грінченко М. Історія української музики / М.Грінченко. - К.: Спілка,1992. – С.102.
5. Кошиць О. Про українську пісню й музику /О.Кошиць. - К.,1993. – С.92.
6. Канигін Ю. Становлення Вселенської церкви // Віхи священної історії. Русь-Україна /Ю.Канигін. - К., 2005. – С. 249 – 250.
7. Там само. – С. 250-251.
8. Там само. - С.251.
9. Федорів М. Українські Богослужбові співи // Звідки прийшло християнство на Україну / М.Федорів. – Івано-Франківськ, 1997. – С. 35-41.
10. Там само. – С.36.

11. Грінченко М. Історія української музики / М.Грінченко. - К., 1922. - С.96.
12. Там само. - С.96.
13. Кошиць О. Відгуки минулого // Листи до П.Маценка /О.Кошиць. - Вінніпег: Культура і освіта, 1954. - С.25.
14. Федорів М. Українські Богослужбові співи // Звідки прийшло Християнство на Україну / М.Федорів. - Івано-Франківськ, 1997. - С.36.
15. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики // П.Маценко. - Роблін - Вінніпег, 1968. - С.39.
16. Федорів М. Українські Богослужбові співи // Звідки прийшло християнство на Україну / М.Федорів. - Івано-Франківськ, 1997. - С. 36.
17. Там само. - С.37.
18. Там само. - С.37.
19. Див. Федорів М. Українські Богослужбові співи // Звідки прийшло християнство на Україну / М.Федорів. - Івано-Франківськ, 1997. - С. 37-39.
20. Чубатий М. Історія християнства на Русі-Україні / М.Чубатий. - Рим - Нью-Йорк, 1965.
21. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики /П.Маценко. - Роблін - Вінніпег, 1968. - С.21.
22. Там само. - С.23.
23. Там само. - С.21.
24. Див.Губерначук С. Як гуд століть, як шум віків - рідна українська мова / С.Губерначук. - К., 2002.- С.140.
25. Смоленский С. О древнерусских певческих нотациях /С.Смоленский. - СПб, 1901. - С. 20,26.
26. Металов В. Богослужбное пение русской православной церкви. Период домонгольский /В.Металов. - Москва, 1908.
27. Ambros. Geschichte der Musik / Ambros. - Leipzig, 1886. - S.173 - 174, 179 - 180.
28. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики / П.Маценко. - Роблін - Вінніпег, 1968. - С.33.
29. Иванов В.Ф., Иванова Л.О. Джерела музичного письма в Київській русі//Музична освіта в Україні ХУІІІ століття /В.Ф.Іванов, Л.О.Іванова. - Миколаїв, 2008. - С.54.
30. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики / П.Маценко. - Роблін - Вінніпег, 1968. - С.33.
31. Сокальський П. Руська народна музика / П.Сокальський. - К., 1959. - С. 182.
32. Маценко П. Нариси до історії української церковної музики / П.Маценко. - Роблін - Вінніпег, 1968. - С.33.

Summary. An origin and features of becoming of the Ukrainian church singing is examined in the article.

Key words Ukrainian church singing, «ordinary» singing, musical system, tetrachord, line-up.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрієвська Галина Альфредівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Барановська Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бец Олексій Давидович – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Белкіна-Ковальчук Олена Віталіївна – кандидат педагогічних наук, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Белошицький Олександр Олександрович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Віденко Лариса Валентинівна – аспірант, Сумський державний педагогічний університету ім. А.С. Макаренка

Богданець-Вілошкаленко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут дошкільної, початкової і мистецької освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бубнова Марина Юріївна – аспірант, Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

Гавриленко Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Хмельницьке музичне училище імені В.Заремби

Галицька Майя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Інститут туризму федерації профспілок України

Гладуш Віктор Антонович – кандидат історичних наук, доцент, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

Головко Сергій Григорович – кандидат історичних наук, доцент, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Горох Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Дзюбишина-Мельник Наталія Яківна – кандидат філологічних наук, національний університет "Києво-Могилянська академія"

Іванов Володимир Федорович – доктор мистецтвознавства, професор, Миколаївський державний університет імені В.Сухомлинського

Іванов Олег Володимирович – кандидат мистецтвознавства, старший викладач, Миколаївський державний університет ім. В.О.Сухомлинського

Калініна Людмила Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Карпалюк Валентина Семенівна – кандидат філологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карташова Жанна Юрійвна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кучинська Ірина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лалак Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут

Мартинюк Анатолій Кирилович – кандидат педагогічних наук, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б.Хмельницького

Мартинюк Любов Василівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Медведєва Марія Олександрівна – старший викладач, Європейський університет, Уманська філія

Мельник Олександра Іванівна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мозолук Тетяна Миколаївна – викладач, Кам'янець-Подільський індустріальний коледж

Мороз Петро Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Никитюк Світлана Іванівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Овсянникова Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, Магітогорський державний університет

Печенюк Майя Антонівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Пиж Наталія Миколаївна – викладач, Києво-Могилянський колегіум

Присакар Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Пухальський Тарас Дмитрович – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Совік Тетяна Віталіївна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Соловей Леся Анатоліївна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Сурова Тіна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Суцєва Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Торчинська Зоя Костянтинівна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Філінюк Валентина Анатоліївна – кандидат філологічних наук, викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Чайка Микола Михайлович – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Чайка Світлана Володимирівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Яроуд Зиновій Петрович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ДЛЯ ПОДАТОК

Наукове видання

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 5

Оригінал-макет – Мордовін С.С.

Здано в набір 10.08.2010 р.
Підписано до друку 15.09.2010 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1009-6. Ум. Друк. Арк. 29.76. Обл. - вид. арк. 22.32
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