

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

за участю:

**ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ
ІНСТИТУТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ТОВАРИСТВА “ЗНАННЯ УКРАЇНИ”
ТОВАРИСТВА “ПРОСВІТА”**

за сприяння:

**БЛАГОДІЙНОГО ФОНДУ
ПІДТРИМКИ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ,
часописів “ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ”, “ДИРЕКТОР ШКОЛИ”,
газет “ОСВІТА УКРАЇНИ” ТА “ОСВІТА**

**ПЕРШІ
МІЖНАРОДНІ ДРАГОМАНОВСЬКІ ЧИТАННЯ**

Матеріали

Випуск 3

КИЇВ – 2003

УДК 94(477)
ББК 63.3 (4УКР)-8
Д 72 П

Матеріали перших Міжнародних драгомановських читань:
30 вересня–2 жовтня 2003 р. / Укл. Г.І.Волинка, В.П.Сергієнко,
Л.Л.Макаренко. – Випуск 3. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 322 с.

Цей випуск вміщує статті, присвячені етнополітичним, історичним та соціальним дослідженням у творчості Михайла Драгоманова; також висвітлюються проблеми української словесності у спадщині М.Драгоманова; розглядаються сучасні освітні технології в Україні.

РЕЦЕНЗЕНТИ: *В.С.Крисаченко*, доктор філософських наук;
В.І.Ярошовець, доктор філософських наук;
І.Д.Бех, доктор педагогічних наук;
О.Г.Ярошенко, доктор педагогічних наук;
О.В.Бабкіна, доктор політичних наук;
І.О.Кресіна, доктор політичних наук.

Редакційна колегія:

- Андрущенко В.П.** – академік АПН України, доктор філософських наук, професор, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова (*відповідальний редактор*);
- Волинка Г.І.** – доктор філософських наук, професор, академік УАПН, проректор з наукової роботи і міжнародного співробітництва НПУ імені М.П.Драгоманова (*заступник відповідального редактора*);
- Дмитренко П.В.** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з навчально-методичної роботи НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Дробот І.І.** – доктор історичних наук, професор, проректор з соціально-гуманітарної політики НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Мацько Л.І.** – академік АПН України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри стилістики української мови НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Мозгова Н.Г.** – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії НПУ імені М.П.Драгоманова (*керівник групи технічних редакторів*);
- Падалка О.С.** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з економіки та організації навчально-виховної роботи НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Висоцький А.В.** – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету української філології НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Онкович Г.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач відділу методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України;
- Погребенник В.Ф.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Сушко О.О.** – кандидат історичних наук, доцент, декан історичного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Сергієнко В.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант НПУ імені М.П.Драгоманова;
- Татарчук Е.В.** – директор бібліотеки НПУ імені М.П.Драгоманова.

*Рекомендовано Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
(протокол № 2 від 25 вересня 2003 р.)*

© Редакційна колегія, 2003
© Автори статей, 2003
© НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003

СЕКЦІЯ 3. ЕТНОПОЛІТИЧНІ, ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

*Козачок Я.
Національний авіаційний університет*

ТВОРЧИЙ ФЕНОМЕН МИКОЛИ КОСТОМАРОВА В ІДЕЙНО-ЕСТЕТИЧНОМУ КОНТЕКСТІ ДОБИ (проблеми систематизації та інтерпретації)

В статье поднимаются проблемы необходимости систематизации и новой интерпретации художественного, научно-публицистического и полемического творчества Николая Костомарова в контексте развития украинской литературы и отечественной политической мысли XIX столетия.

Микола Костомаров – знакова постать в історії української вітчизняної духовної культури, творець її системних наукових основ у широкому спектрі діянь: ідеологічному, історіософському, науковому, літературно-мистецькому, публіцистичному, педагогічному, громадсько-політичному.

У всьому його твори мали характер метаоснови, творили підґрунтя найважливіших історіософських засад української націотворчої ідеї, її практичної реалізації в художньому і публіцистичному слові. В складних умовах імперського режиму твори Костомарова відкривали тривалі перспективи розвитку літератури, були закоріненими глибоко в іманентне підґрунтя етнопсихології, народної моралі, етики, духовної культури, пісенної естетики слова. Він був послідовним і безкомпромісним речником самодостатності української літератури, мови, їх права на розвиток, у художній практиці розкривав нові ідейні, тематичні та жанрові її перспективи.

Наскрізна присутність ідейної заангажованості, переконаність у праві українського народу на самодостатність і самовизначення, послідовна

безкомпромісна відданість ідеї націєтворення, замилювання довершеністю естетичної краси і мудрістю українського слова були цементуючою субстанцією всього, що робив Костомаров. Вона зумовила феномен його художньої творчості, спрямувала зусилля письменника підняти українську літературу на вищий інтелектуальний та естетичний рівень, збагатила тематику, розвинула жанри, ушляхетнила культуру слова. Вона визначала коло наукових інтересів, вибір історичного матеріалу і його тлумачення, тем, змісту і стилю науково-полемічних публіцистичних виступів, їх духовну наповненість та естетику вислову, впливала на оцінку ним діянь чільних представників нації, забезпечувала суспільні орієнтири сучасності загалом і власної багаторічної феноменальної за обсягом громадської діяльності.

Глибина розуміння суті націєтворчої ідеї, шукання її метаоснов у духовних іманентних началах України надихнули Костомарова на створення унікального документу доби становлення новітньої української нації, – “Книги буття українського народу”. Твір цей сублімує у високопоетичному, оригінальному естетичному виразі широкі за масштабом овиди християнсько-морального досвіду українського народу. В ньому остаточно означено націю як єдність духовну, а не тільки станovo-суспільну.

Національною пристрасстю живилися освітні ідеї, Костомарова, нею позначена надто, на жаль, коротка педагогічна діяльність ученого, як і все, що звершив М.Костомаров за 45 творчих літ. Сьогодні відомо, що за кількістю зробленого, фундаментальністю спадщини, її вагомістю мало хто з сучасників дорівнював Костомарову, як і за науковою глибиною знань, громадянською пристрасстю, правдивістю і чесністю вченого, працездатністю і працелюбством.

Його письменницька і громадська діяльність – яскравий приклад того, як духовність українського народу, мудрість і краса народнопоетичного слова надихнули світогляд, породили митця, вченого, який служив їм вірно і чесно впродовж усього життя.

Знаковість постаті Миколи Костомарова в тому, що його спадщина лягла в основу широкого спектру галузей націєтворчої ідеології, філософії, політології, соціології, етнопсихології, мистецтва, розкривала перспективи розвитку, визначала його вектори. Тому вона має особливо актуальне значення для новітніх пошуків змісту національної ідеї, державності загалом.

Як слушно зазначає Ю.А.Пінчук, “Костомаров зробив помітний внесок в дослідження загальнометодологічних проблем історичного процесу, проаналізувавши в науковому і суспільно-політичному плані зміст понять:

слов'янське питання, слов'янофільство, панславізм, українофільство та багато ін.” [23, 88]. Він один з основоположників наукової фольклористики, вітчизняної літературної критики, науково-полемічної публіцистики, заклав основи етнопсихології, (цей аспект найменше досліджений), митець широкого жанрово-тематичного діапазону, штучно “загнаний” критикою в прокрустове ложе “харківської школи романтиків”. В широкому спектрі тематики, сюжетів і жанрів творив історичну прозу, інтелектуальну драматургію, заклав основи антиутопії задовго до появи світових зразків, розробив жанр історико-біографічної повісті в потужному корпусі діячів історії, сформував полемічну публіцистику, в якій, за означенням М.Грушевського, буває живий вогонь революційній пристрасті.

Водночас ідейно-естетичний феномен його творчості не введений у суспільну рецепцію, непізнаний. Рідко який митець зазнавав і зазнає таких різновекторних, часто поверхових і категоричних оцінок, як Костомаров. Його творча постать фокусувала як негатив оцінки апологетів обох імперій, так недостатнє розуміння прихильників української ідеї. Загалом “визволений” від фальшивого тавра “українського буржуазного націоналіста”, все ще перебуває письменник в неясних, розмитих, обрисах. Побутує і традиція домінувати його в “обоймі”, серед інших видатних, діячів.

Для подолання цих явищ потрібне повне оприлюднення художньої спадщини Костомарова. Як зазначав А.Ніковський, єдиним законом є “хронологічний порядок і повна збірка всього... Всяка інша система – це просто фальшування об’єктивного процесу розвитку даної творчості...” [20, 643]. Твори Костомарова цікаві, мають перлокуційний ефект, задовольняють естетичні потреби, на думку Валерія Шевчука, навіть дуже вибагливого сучасного читача.

Актуальним є, отже, їх літературознавчий аналіз з новіших позицій. По-перше, з урахуванням різниці в оцінці творчості тими, над якими “довліє злоба дня” чи ідейно заангажована позиція, з полону якої годі вирватися, і їх аналізом “з перспективи”, поза магнетизмом дочасного, “без засліплення особистими симпатіями, антипатіями..., несуттєвим дріб’язком” [8, 685].

Такий підхід дозволить подолати стереотипи в оцінках естетичних вимірів його творчості, ідейних позицій, зокрема в літературній дискусії 1873-1878 рр., в час слідства над “братчиками”, під час студентських заворушень 1862 року, у стосунках з Драгомановим, навіть у побуті та звичках, змальованих, як відомо, В.Домонтовичем у дискурсі надто особистісному.

Ще в 1919 році М.С. Грушевський, високо оцінюючи роль публіцистики Костомарова, очолив роботу комісії з укладання збірника “Науково-публіцистичні та полемічні писання М.Костомарова” [13], висловив жаль із приводу того, що, величезна за обсягом, цікава і оригінальна як естетичне явище і як документ змагань за утвердження національної ідеї, вона не зібрана і не вивчена. З того часу в цьому напрямку не зроблено в літературознавстві майже нічого.

М.Грушевський підкреслював потребу “з повною увагою і вдумливістю поставитися до 45-літньої діяльності сього історика-народника, антиквара-побутовця, аби під покровом різних дивацтв і старомодностей придивитись тому могутньому революційному живчикові, що бив у тій праці” [13, IV]. За дещо поблажливою формою виразу бачимо розуміння ваги Костомарова, зокрема й для становлення самого М.Грушевського та В.Антоновича. Обидва виростили з наукової школи Костомарова, розвиваючи її, творили свою.

Аналізувати спадщину Костомарова слід також із врахуванням новіших означень творчості як глибокого процесу, в основі якого “вічна боротьба, шукання, зріст енергії в образах та видіннях, вічне устремління...” [7, 631]. Це ламання ідеалів, а не їх пристосування до вжитку. З цього огляду Костомаров є справжній митець, і потрібно розуміти, що “за кожним твором криється перше всього чоловік: і треба вичути всі удари його серця, пульсування крові в його жилах” [7, 631]. Такі підходи лише започатковано, зокрема Ю.Луцьким, В.Шевчуком, але вони не набули належного розвитку.

Багато зроблено сьогодні в галузі нових тлумачень ідейних поглядів Костомарова–історика, для систематизації його історичних праць. Зокрема свіжий погляд на спадщину Костомарова–історика, першу потужну спробу системно дослідити його ідейні позиції стисло і об’ємно розкрито в статті Ю.Пінчука “Микола Костомаров” у збірнику “Історіографічні дослідження в Україні” [23]. Більше за Ю.Пінчука в українській історичній науці в цьому сенсі не зробив ніхто.

З появою новітніх історико-соціологічних, політологічних досліджень, оприлюдненням вітчизняної теоретичної спадщини, зокрема в дев’ятитомній хрестоматії “Історія політичної думки України” [3], отже, ширшим окресленням ідейного контексту, дослідження спадщини Костомарова і як письменника. Однак у цій галузі робота лише започаткована.

Одна з головних причин полягає в тому, що майже впродовж століття час від часу поставало і зараз не вирішене питання, до якої культури належить художня творчість Костомарова: української чи російської? Вчені

зазначають, що “Миколу Костомарова російська наукова громадськість аж ніяк не збирається “повернути” українцям” [23, 80]. Активна публікація творів зокрема й історичних монографій Костомарова російськими видавництвами також підтверджує цю думку.

Дискутувалося це питання ще в ХІХ ст. Однозначно вважали українським ученим Костомарова Антонович, Грушевський, Дорошенко. Підставою були неспростовні факти, що родовід свій вважав волинським, мати письменника була українською кріпачкою, народився в слободі, яка належала колись українській території, з населенням переважно україномовним. Світоглядне становлення відбувалося в Харкові, Рівному, Києві, а поле наукових і художніх інтересів пов’язане з українською історією і письменством, українській ідеї присвячена громадська діяльність.

Залишається, таким чином, проблема ширшого дослідження російськомовних творів Костомарова в дискурсі нових означень щодо російськомовної української літератури загалом. З цього огляду вважаємо слушною думку В.Державіна:

“Наколи вважати, що національна чинність літератури полягає не в формальній приналежності письменника до певної нації, і не в більш-менш механічному вживанні певної національної мови..., а в чомусь іншому й більшому – в тому, що він збагачує, поширює, поглиблює національний світогляд свого народу – тоді “національна література” становить не арифметичну суму літературних творів..., а тільки специфічно національне в літературі, ...частину найціннішу; бо це та література, яка формує націю духовно, позначаючись на її ментальності” [4, 699].

В світлі сказаного постає особлива потреба дослідження художньої творчості Костомарова. Адже, як відомо, на ідейно-політичне становлення нації в ХІХ столітті через специфічні обставини найбільший вплив мало саме слово. Щодо мистецького оточення Т.Шевченка, А.Ніковський зазначає: “Цей невеликий гурт українських письменників... зробив своє велике, ще не оцінене в історії діло. Щоб признати це – досить нам умовитись, що Україна воскресла! ... Монархічна Росія, ідеологи централізму, міжнародні політики і місцеві педанти мусять схилити свої голови перед Ним, великим і непоборним, властителем іржавого пера” [20, 638-639].

Останні слова стосує автор однаково до його однодумців, підкреслюючи загалом відому роль письменництва в становленні новітньої української нації. Творчість Костомарова в контексті взаємозв’язків із Шевченком лише починає досліджуватися. Цікаві з цього огляду глибокі, об’ємні, оригінальні

думки висловлює, хоч і начерково-есеїстично, ескізно, Валерій Шевчук у есеї “Муза Миколи Костомарова” [25]. Він оригінально підійшов до означення художньої творчості Костомарова, виявив новаторське її розуміння, накреслив проекції досліджень.

Здійснив Костомаров, на його думку, поворот “від безкритичного напряму наших українських романтиків, од їхніх гірких жалів за минулим та повної літературної безпорадності до серйозного, сучасного ставлення до літератури – це був первоступ (розрядка наша. – Я.К.) до вогненної музики Тараса Шевченка” [25, 262]. На жаль, стаття пройшла повз пильнішу увагу літературознавців, не спровокувала можливих і бажаних дискретніших досліджень.

Грунтовніше, ніж дотепер, постають творчі та ідейні стосунки Костомарова і Шевченка в передмові М.Жулинського та І.Дзюби до повного, 12-томного видання творів Т.Г. Шевченка “На вічному шляху до Шевченка” [5]. Згадується, хоч і ескізно в цьому плані Костомаров у літературознавчому есеї В. Пахаренка “Невпізнаний апостол” [22].

Найбільш глибоко, в дискурсі теорії ідей, розкрив стосунки Костомарова і Шевченка Ю.Луцький у праці “Між Гоголем і Шевченком” [19]. У формуванні новітньої української нації він поставив обох видатних діячів нарівні, кожного в своїй царині. Костомаров творив історіософські, наукові та громадсько-політичні параметри націєтворення на основі духовної єдності всіх станів, утверджував і підносив роль народу в цьому процесі, накреслив, таким чином, шляхи творення нації з народу. Шевченко художнім словом ці ідеї поширював, пропагував, робив однаково доступними для всіх суспільних станів, наповнював ідейною пристрастю, моральною силою правди як духовним джерелом націєтворення.

Не випадково слово правда, правдивість лейтмотивом проходять і в науковій діяльності Костомарова, і в освітленні ним історичних подій, і в пошуках народної правди, її трактуванні. Шевченко здійснив духовний подвиг, Костомаров – подвиг колосальної праці. Став Костомаров предтечею Шевченка, розумів свою і його роль, глорифікував поезію і геніального Кобзаря, ставився до неї з пієтизмом.

У побудові власної ідейно-естетичної конструкції наукової і творчої діяльності Микола Костомаров опирається на розуміння духовної культури нації як головного вияву її самодостатності, розширює рамки цієї культури, водить у її контекст еманацию духовного як імпліцитну ознаку, підносить на ній свою творчу і громадську діяльність до націєтворчого рівня.

Костомаров будує при цьому індивідуальну мистецько-естетичну конструкцію, розширює і вдосконалює традиції і дискурс сучасного йому українського письменства, розбудовує його ідейно-тематичні та жанрово-естетичні рамки, прокладає річище духовно та естетично новій парадигмі – так званій інтелектуальній літературі. Об'єднуючим началом цієї художньої конструкції є концепція духовності українського народу, оживаючої нації з перспективами досягнути ширші світові простори, постати в своїй національній ідентичності наріжним каменем у духовній будові європейської спільноти народів.

Цей дискурс художньої творчості, Костомарова не розкритий, навіть не окреслений у літературознавстві.

Причиною, крім суворого колишнього “табу”, є і консервативність суспільного і естетичного “горизонту сподівань”, недостатня тривалість у масі нового українського літературознавства, деяка інертність критичного мислення, як спадок колишнього, загалом недостатня сформованість теоретичного простору сучасної літературної критики.

Вище згадувався як одна з головних причин вибіркового характеру публікації творів Костомарова. Частково ці прогалини ліквідовані виходом збірника “Слов'янська міфологія” [15] з ґрунтовною передмовою М.Яценка, який задекларував нові підходи в осмислення творчості Костомарова, двотомного видання творів Костомарова [16], передмову до якого написала В.Смілянська та ін. Стало відомим оповідання Костомарова “Скотской бунт” надруковане в газеті “Пост-поступ” [14] українською мовою.

Така вибіркковість публікацій не сприяє системному дослідженню художньої спадщини Костомарова. Потребує перевидання його публіцистика, перекладені ще О.Барвінським історико-біографічні повісті [12], які частково увійшли разом з “Автобіографією” до видання 1990 р. [17].

Видавництво “Веселка” окремими накладами випускало деякі адаптовані повісті, зокрема “Мазепа”, “Богдан Хмельницький”. Дещо з публіцистики вміщено в хрестоматіях “Історія філософії України” [11]; “Історія суспільної думки України (друга половина XIX – початок XX століття)” [10]; “Пам'ятки суспільної думки України. XIII – перша половина XIX ст.” [21]; дев'ятитомнику “Історія політичної думки України за тисячу років” [3]. Очевидна, отже, потреба системного видання творів Костомарова в повній тематичній та жанровій парадигмі.

Загалом помітна велика неспівмірність художніх писань Костомарова та її освітлення в історії літератури, літературній критиці. Ускладнює проблему

осмислення і аналізу творчості Костомарова, як зазначалося, неоднозначність і різновекторність оцінок його світоглядних позицій, громадської діяльності, естетики художньої спадщини.

Для виявлення її цілісної панорами, як і секулярного тематичного, жанрового, загалом естетичного аналізу, адекватної інтерпретації художньої спадщини Костомарова, насамперед тих її жанрів, котрі загалом не піддавалися аналізу, зокрема науково-полемічних та публіцистичних творів, потрібне розв'язання широкого спектру завдань.

Насамперед це стосується окреслення нових методологічних засад, а також наскрізної ідеї, яка б об'єднала багатовекторну громадську діяльність і широкий творчий мистецько-естетичний діапазон в органічну єдність, надала інтерпретації логічного виразу, поєднала секулярні дослідження кожного аспекту в цілісний ідейно-естетичний дискурс, увела кожен з його частин у націотворчо-естетичну парадигму ХІХ століття, дозволила її оцінити з позицій нового історизму і нової критики, з використанням нових літературознавчих принципів, основних елементів сучасної герменевтики, надбань літературної критики, теорії та літературознавства, на тлі тогочасних проблем та з інтерполяцією в сучасність.

Без цього залишається неповною картина становлення української літератури ХІХ століття в проблематиці, темах, ідейному дискурсі, особливо в контексті розвитку жанрів нової української літератури.

Розкриваючи характер, контекст, суспільно-політичні реалії доби, слід також належно, поза впливами особистісними, хоч і цікавими художніх інтерпретацій (В.Домонтович), на основі аналізу свідчень сучасників з'ясувати особливості унікальної особистості Костомарова, зокрема її феномен наскрізного поєднання естетичного в науковому і наукового в естетичному, глибоких знань ученого з талантом митця.

В наукову парадигму треба ввести російськомовні твори Костомарова, в яких художньо сублімована духовність як ознака національної самобутності українського народу. Вони володіють глибоко моральним потенціалом, виразно національні за характером, мають цікаву і багату жанрову палітру, оригінальні стильові ознаки, зокрема компіляцію української мови в діалогах, сценах, ситуативних позиціях тощо.

Не досліджені зміст і стильові ознаки антиутопії “Скотской бунт” як художнього вияву ставлення Костомарова до інтервенції соціалістичних теорій у політичний простір України, прагнення в частини інтелектуальної еліти соціальних змін і віри в їх конструктивну суспільну силу. Потребує

дослідження жанровий характер історичної хроніки “Кудеяр” та ін.

Незважаючи на те, що в дискурсі сучасного літературознавства, історії літератури, літературної критики уведено дослідження вчених діаспори, з'явилися фундаментальні праці як теоретико-літературного, так і історико-філософського характеру, творчість Миколи Костомарова, котрий закладав фундамент вітчизняної історіософії, етнопсихології, фольклористики, літературознавства, публіцистики, літературної критики залишається на маргінесах інтересів сучасних дослідників. Без повноти дослідження внеску художньої спадщини годі належно оцінити літературний процес ХІХ століття.

Залишаються неспростованими неправомірні, поверхові, часто гострі оцінки письменника (Субтельний, Грабович). Не піддавалася перегляду правомірність з позиції власної художньої фантазії і в парадигмі індивідуального стилю використання особи і прізвища Костомарова для творення художнього образу (Петров-Домонтович) дивакувато-гротескного напівбіографічного, напівбелетристичного. В рецепції читачів та і літературного кола вона одразу і незаперечно ідентифікувалася з своїм прототипом, на тривалий час визначила можливість авторського сприймання письменника. Тут, очевидно потрібен аналіз психології в парадигмі автор-герой.

Комплексний аналіз творчості Миколи Костомарова як системи, як невід'ємного компоненту становлення української літератури, що визначала параметри її розвитку, вимагає нової методології, як і широкого спектру новітніх методів, зокрема історико-функціонального, інтертекстуального компаративного і типологічного та ін. Зокрема слід окреслити націотворчий дискурс у площині теорії ідей, складному суспільному контексті взаємодії та міжетнічних протиріч українського, російського, польського народів.

Костомаров розумів цей процес у всій складності тенденцій, оцінював з історичних ретроспекцій перспективи його тривання. Тому публіцистика з цих проблем, попри закономірний діахронізм, не втратила актуальності сьогодні.

Постає, отже, проблема систематизувати творчу спадщину Костомарова в належному ідейно-тематичному та жанрово-естетичному спектрі, а також у контексті нового прочитання індивідуального художнього стилю; означити характер творчості в контексті націотворчої ідеології та особливостей тогочасного літературно-естетичного процесу; оцінити вклад письменника у його розвиток, вплив на перспективи становлення.

Слід для цього означити деструкції, спростувати кривотлумачення чи

недостатню оцінку змісту і естетики його творчості, досягнути іманентне “бачення” особливостей його творчості в світлі ідеології незалежної Української держави, суспільно не заангажованої літературної критики, нових означень історико-літературного процесу.

За таких умов творчість М.Костомарова постане як видатна сторінка в історії становлення національної духовної культури українського народу, основи якої він розробляв, сприяв розвитку в багатоаспектному дискурсі і широкому часовому просторі: від доби нового українського ренесансу до останньої чверті XIX століття, коли українська культура вийшла на європейський інтелектуальний і жанрово-тематичний рівень і увійшла в світовий суспільний контекст соціальних ідей.

За таких умов належно постане естетична й наскрізна ідейна парадигма всієї писемної спадщини Миколи Костомарова, яка полягає в глорифікації духовності українського народу, увиразненні її шляхом розширення хронотопу, тематичного простору, наповнення його новими сюжетами з історії, побуту, українського народу; шляхом уведення соціально-історичних сюжетів у дискурсі стосунків російського і українського народів з акцентуванням позитивних рис моралі і етики останнього.

Розкриваються по-новому естетичні засади творчості Костомарова, які знайшли свій вираз у широкій опорі на вітчизняні естетичні традиції відродження, просвітництва, романтизму, що зокрема виражається духовною, моральною наповненістю його творів, полемічною пристрасстю, наскрізною присутністю авторського я, пошуками засобів виразності в науковій публіцистиці та полемічних працях. Позначено його стиль використанням народнописемної естетичної парадигми: уведенням багатих лексичних пластів, використанням семантичного простору, оригінальних образів, точності і адекватності слова, пластики і гнучкості поетичного синтаксису, урізноманітнення рими і ритму, музичної виразності звукопису, варіативності народнописемних тропів – метафор, порівнянь, епітетів.

Творча спадщина Костомарова за умов глибшого дослідження постане різновекторною, в широкому жанрово-сюжетному спектрі, представленому поезією, прозою, драмою науково-полемічною публіцистикою. Для її дослідження потрібна цілісна система поєднання різних підходів і оцінок з урахуванням змін суспільної парадигми, ідейно-естетичного контексту, в якому відбувалася його довголітня творчість, ставлення до нього ідеологічних опонентів.

В подоланні деструкцій, яких зазнала його художня спадщина, треба

врахувати контекстуальні риси недавніх традицій політизації естетичних явищ, соціальної заангажованості, імперсько-регіональних підходів до національних явищ культури, довільних зміщень і фальшування дискурсів, особливо національного і націоналістичного, тривалим побутуванням в українському літературознавстві традиційно-ієрархічних підходів у оцінці літературних явищ, в рамки яких не вкладалася багатогранна творчість Костомарова.

Особливо слід звернути увагу на такі явища як дискретна відмежованість наук, замкненість у звуженому просторі, на заповнення термінологічного міжінтегрального простору. Особливо це стосується наукового дискурсу між соціологією, історією, і літературознавством, заповнення якого створить належне підґрунтя уведення літературознавства в простір історії ідей, розширить аналітичні рамки, створить можливості для поєднання різновекторних підходів, поєднання в аналізі творчості Костомарова ідейно-тематичного та естетичного дискурсів націєтворення.

В літературній критиці і публіцистиці Костомарова дослідження потребують твори, в яких захищає Костомаров ідею національної самодостатності, права українського народу на суспільно-історичне та соціально-культурологічне самоозначення, в яких з'ясовуються міжетнічні стосунки народів у тоталітарному суспільстві та в світлі становлення нової нації.

Роль журналу "Основа" як трибуни суспільних поглядів достатньо з'ясована. Однак більша увага приділена фактам що супроводжували саму організацію часопису. Роль його в обороні української ідеї з причин об'єктивних належно не розкрито, особливо характер писань Костомарова, на його сторінках, де від початку аж до закриття він уміщував науково-полемічні та публіцистичні статті.

Належить також об'єктивно з'ясувати стосунки Костомарова з тогочасною пресою, як і загалом із російською інтелігенцією, а тому глибше з'ясувати зміст статей "Українофільство", "Правда москвичам про Русь", "Правда полякам про Русь", "Тисячоліття" в інтерполяції на новочасні суспільні проблеми, зокрема неопанславізму, міжетнічних стосунків тощо.

Належать до з'ясування також освітні та педагогічні ідеї Костомарова, оцінка ним ставлення молоді до освіти, її поведінки в недемократичних суспільних умовах, загалом завдань студентської молоді, громадянської активності і псевдоактивності як моди тощо.

Як бачимо з вище сказаного, творчість Костомарова охоплює період

формування української людності в державу в час її найбільшого приниження і ганьби – кріпацтва. Спадщина Миколи Костомарова свідчить про те, що він не тільки був її активним учасником, але й ідеологом української національної ідеї. Костомаров своєю літературною творчістю, науково-полемічними та публіцистичними статтями закладав основи нової інтелектуальної літератури, підносив духовність українського народу як його найбільшу долетворчу і націотворчу ознаку, уяскравлював роль народу в національно-визвольних здвигах, характер його участі в них.

Питання, що їх піднімав Костомаров і характер їх тлумачення маючи історіософський характер, складають підвалини національної державотворчої думки, є актуальними і будуть такими, допоки буде існувати проблема українського народу як духовної єдності.

Література:

1. Бібліографічний покажчик творів Миколи Івановича Костомарова / Упор. О.Т. Гончар, Г.В. Пасеченко; вступ. ст. Ю.А. Пінчука; відп. ред. Ю.А. Пінчук. – К.: НАН України. Ін-т історії України, 2002. – 195 с.
2. Грицак Я.Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX-XX століття. – К., 1996. – 228 с.
3. Гунчак Тарас. Україна. Перша половина XX століття. Нариси політичної історії. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
4. Державин В. Українська поезія і її національна чинність // Українське слово / Упор., фахове ред., бібл. довідки В.Яременка. – К.: Аконт, 2001. – С. 699-703.
5. Дзюба І., Жулинський М. На вічному шляху до Шевченка // Шевченко Т.Г. Повне зібрання творів: У 12-ти т. / Ред. кол.: М.Г. Жулинський (голова) та ін. – К., 2001. – Т. 1: Поезія 1837-1847. – 678 с.
6. Дорошенко Д.І. Огляд української історіографії / Ю. Пінчук, Л. Гриневич; НАН України. Ін-т укр. археографії та джерелознавства. – К.: Українознавство, 1996. – 256 с.
7. Євшан М. Суспільний і артистичний елемент у творчості // Микола Євшан. Критика. Літературознавство. Естетика. – К.: Основи, 1998. – 657 с.
8. Єфремов С. В поисках новой красоты // Єфремов С.О. Літературно-критичні статті / Упор. і прим. Е.О. Соловей. – К.: Основи, 1993. – 375 с.
9. Історичні дослідження в Україні / Відп. ред. Ю.А. Пінчук. – К.: НАН України. Ін-т історії України. – Вип. 12.: Визнані постаті української історіографії XIX – XX ст. – 529 с.
10. Історія суспільної думки України (друга половина XIX – початок XX століття): Хрестоматія / Упор. і передмова О.Г. Болебруха. – Дніпропетровськ: Вид-во ДГУ, 1994. – 312 с.
11. Історія філософії України // За ред. М. Тимошика. – К.: Либідь. – 1993. – 653 с.
12. Костомаров М.І. Історія України в життєписях визначніших її діячів. Переложив Олександр Барвінський. – Львів: Накладом книгарні наук. т-ва імені Шевченка, 1918. – 493 с.
13. Костомаров М.І. Науково-публіцистичні і поемічні писання Костомарова Зібрані заходом академічної комісії української історіографії / За ред. М. Грушевського. – К.: ДВУ, 1928. – 316 с.
14. Костомаров М.І. Скотской бунт // Пост-Поступ. – 1995. – Ч. 83.
15. Костомаров М.І. Слов'янська міфологія: Вибрані праці з фольклористики й літературознавства / упор., прим. І.Бетко, А.Полон тай; вступ. Ст. М.Яценка. – К.: Либідь, 1994. – 383 с.
16. Костомаров М.І. Твори: В 2-х т. / Передм. та прим. В. Смілянської. – К.: Дніпро, 1990. – Т. I: Поезії, драми, оповідання. – 538 с.

17. Костомаров Н.И. Исторические произведения. Автобиография. 2-е изд. / Сост. и авт. ист.-биогр. очерка В. Замлинский. – К.: Изд-во “Лыбидь”, 1990. – 735 с.
18. Липа Юрій. Призначення України. 2-е незмінне вид. – Н.Ү.С.: Говерля, 1953. – 308 с.
19. Луцький Ю. Між Гоголем і Шевченком. – К.: Час, 1998. – 255 с.
20. Ніковський А. Віта нова // Українське слово / Упор., фахове ред., бібл. Довідки В. Яременка. – К.: Аконт, 2001. – С. 638-682.
21. Пам'ятки суспільної думки України: XVIII – перша половина XIX ст.: Хрестоматія. – Дніпропетровськ, 1995. – 488 с.
22. Пахаренко В. Невпізнаний апостол // Неопалима купина. – 1995. – № 10-12.
23. Пінчук Ю. Микола Костомаров // Історичні дослідження в Україні / Відп. ред Ю.А. Пінчук. – К.: НАН України. Ін-т історії України. – Вип. 12: Визнані постаті української історіографії XIX – XX ст. – С. 74-113.
24. Сондерс Девід. Микола Костомаров і творення української етнічної ідентичності // Київська старовина. – 2000. – № 5.
25. Шевчук В.О. Муза Миколи Костомарова // Шевчук В.О. Дорога в тисячу років: Роздуми, статті, есе. – К.: Радянський письменник, 1990. – С. 262-269.
26. Энциклопедия жизни и творчества Н.И. Костомарова (1817-1885) / Председатель ред. коллегии В. Смолий; зам. председателя, науч. ред. и руководитель авт. коллектива Ю.А. Пинчук. – Киев–Донецк: Юго-Восток, 2001. – 570 с.

Кузьминець О.В.
Національна академія внутрішніх справ України

ДО КОНЦЕПЦІЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Автор привлекает внимание исследователей жизни и деятельности выдающегося украинского ученого М.П. Драгоманова к проблеме определения его концепции исторического развития украинского народа в системе евроазиатских государств. Делается вывод о том, что концепция М.П. Драгоманова сыграла выдающуюся роль в формировании украинской историко-политической мысли в конце XIX-XX вв.

Михайло Драгоманов читав лекції з античної історії. Вочевидь це допомогло йому виробити струнку систему історичних поглядів на цивілізаційні процеси в Європі і визначити місце і роль українського народу в європейському розвитку. Наукові праці М. Драгоманова присвячувались теоретичному осмисленню проблем суспільних відносин, державної політики, церкви, сім'ї, педагогіки, філософії, історіософії. Серед його історичних праць особливо помітне місце займає дослідження “ Питання про історичне значення Римської імперії і Тацит” (1869 р.). В цілому його історичні праці побудовані на історико-порівняльному методі. М. Драгоманов широко використовував усну народну творчість для дослідження суспільно-політичних процесів в Україні. Зокрема це відображено в його працях

“Історичні пісні малоруського народу”, підготовлена з В. Антоновичем, у 2-х т., (1874-1875 pp.), “ Малоросійські народні легенди і розповіді” (1876 p.), “Нові українські пісні про громадські справи” (1881 p.) “ Політичні пісні українського народу 18-19 ст.”, у 2 томах (1883-1885 p.p.). Високу оцінку цим твором дав І.Лисяк-Рудницький [5].

М.Драгоманов ставить історію українського народу в контекст європейського та світового історичного розвитку. Не можна не погодитись з відомим дослідником історико-політичної думки М.Драгоманова А.Круглашовим, який підкреслює, що у М.Драгоманова була стійка власна “євроцентристська” концепція історичного розвитку і він був переконаний, що сам може бути корисним прогресивним силам українського суспільства “допомагати знаходити та спиратись на відповідні потенціалу оновлення історичні обставини, традиції, притаманні українцям...” [4].

М.Драгоманов у своїй праці “Шевченко. українофіли й соціалізм”, підтримуючи слова П.Куліша про те, що Т.Шевченко “перший історик” України, захоплено цитував своїх сучасників, які писали про Т.Шевченка, як пророка козако-української республіки й повстання проти Москви. М.Драгоманов наголосив, що Т.Шевченко був не лише відвертим противником Росії і її панування над Україною, а й противником Польщі, Австрії, як наслідниці Польщі в Галичині й помічниці тамошнього польського панства. Пізніші політичні праці М.Драгоманова підтверджують його концепцію історичного розвитку України: “Пропавший час-українці під московським царством, 1854-1876” (1878 p.), “Історична Польща і великоруська демократія” (1881-1882 pp.), “Чудацькі думки про українську національну справу” (1891 p.), “Листи на Наддніпрянську Україну” (1893 p.). Праця “Чудацькі думки про українську національну справу” вважається заповітом українським історикам і політикам, прикладом того як потрібно розуміти роль націоналізму в історичному розвитку європейської нації. Коли Наполеон почав завойовувати німецькі землі, пише М.Драгоманов, “тоді в німців прокинулася ненависть до французів, а далі до всього французького. Поскільки німці хотіли скинути з себе французьке панування та підняти пошану до своєї мови, – цей німецький національний рух мав рацію...”. Німецький філософ Фіхте тоді казав своїм землякам: “Будьте якнайбільше німцями тоді будете справжніми людьми.” Як бачимо, М.Драгоманов виховував в українській суспільній свідомості необхідність боротись проти російського самодержавства, за національну свободу українського народу. Ідею національно-визвольної боротьби українців він налаштував на прикладі

європейського історичного досвіду. Він підкреслював, що “ми, українці, тепер мусимо боронити свою національну волю, мов ханаанці від жидів, а самі ми нікому не грозимо, то й нема страху, щоб наше національство стало подібне до старозаконного жидівського, котре довелось розбивати апостолам Павлам. Лишіть нас з нашим самооборонним національством, то ми колись, скінчивши оборону нашої нації, пристанемо до космополітизму”.

Вплив драгоманівської концепції історичного розвитку України поширювався як в кінці XIX ст., так і в XX столітті. Її підтримували видатні українські політичні діячі: Я. Шульгин, Є.Чикаленко, М.Грушевський (відстоював в Українській центральній раді концепцію автономії України у федеративній Росії). Окремі історико-політичні висновки (великодержавні) М.Драгоманова засуджувались І.Франком, Д.Донцовим, П.Мірчуком, М.Мухіним. Зокрема І.Франко називав М.Драгоманова апостолом лжі і темряви, а П.Мірчук бачив “ під покривалом позитивних ключів ту величезну небезпеку від розкладових політичних ідей Драгоманова для українського національного відродження, яка виявилась в повній трагічності щойно в час визвольних змагань українського народу 1917-23 рр.”. Ідеолог українського націоналізму Д.Донцов також виніс моральне звинувачення М.Драгоманову за поразку у боротьбі за самостійність 1917-1921 рр. Ортодоксальна радянська ідеологія зовсім відкидала ідеї М.Драгоманова, дослідників його творчості і політичної думки переслідували.

Не дивлячись на неоднозначність оцінок, концепція історичного розвитку України, яку розробляв М.Драгоманов, відіграла дійову роль у формуванні наукового світогляду українців, готувала націю до визвольної боротьби за державну самостійність. Наступні покоління інтелектуалів врахували відкриті видатним вченим загальнолюдські чинники історичного розвитку, що дозволило на тлі європейської “весни народів” відчувати державні перспективи українського народу. Пошукам цих перспектив М.Драгоманов віддав усе своє життя. В одному з його листів до І.Франка наголошується: “Не підганяти штучно історію, рахуватися з об’єктивним станом речей і відповідно до цього об’єднати і шляхи, і ритм, і засоби руху вперед. Осягнення цієї істини і визначає найвищу людську мудрість”.

Література:

1. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці: У 2-х т. Том другий. – К.: Наукова думка, 1970. – С. 9.
2. Див.: там само. – С. 325.
3. Там само. – С. 329.
4. Круглашов А. Драгоманівське бачення історизму // Науковий вісник Чернівецького

університету. Історія. Збірник наукових праць. – Чернівці, 2000. – Вип. 96-97. – С. 241.
5. Лисяк-Рудницький І. Історичні есе. – К.: Основи, 1994. – Т. 1. – С. 282.

*Лисенко О.В.
Інститут історії України НАНУ*

М.ДРАГОМАНОВ ЯК ІСТОРИК

М.Драгоманов був одним із найвизначніших ідеологів становлення вітчизняної історичної науки. Закладені ним принципи історичного пізнання стали одночасно її фундаментом і дороговказною зіркою. Спробуємо розкрити образ М.Драгоманова-історика, опираючись на його ж такі ідеї та постулати.

М.Драгоманов у своїй праці “Шевченко, українофіли й соціалізм” стверджував: “Кожного чоловіка, кожного письменника тоді тільки можна оцінити, як слід, коли поглянемо на нього власне історичним, об’єктивним поглядом, та ще й на ґрунті тієї громади, в якій він виріс і працював.” [1]. Отже, проаналізуємо ту епоху, в якій жив та творив цей історик та громадський діяч.

Молодість М.Драгоманова припала на перший період царювання Олександра II. Нещодавно постать цього непересічного російського імператора викликала дещо дивну, негативну реакцію з боку правого українського політикуму, тому звернемося до тієї оцінки, яку давали першому періоду правління Олександра II сучасники: “Це був дивовижний час – час, коли кожний захотів думати, читати і учитись, і коли кожний, у кого було що-небудь за душею, хотів висловити це вголос. Думка, яка до того часу спала, здригнулась і почала працювати. Порив її був сильний і завдання величезні. Не про сьогоднішній день йшлося, обмірковувалися і вирішувалися долі майбутніх поколінь, доля всієї Росії, які ставилися у залежність від того чи іншого вирішення реформ” [2].

Саме в тому, що покоління М.Драгоманова зробило ставку на успішне завершення розпочатих Олександром II реформ, слід шукати витoki федералістських поглядів цього видатного історика, згідно з якими українці мали добиватися не відокремлення від Російської імперії, а трансформації її у вільну конфедерацію автономних регіонів, на кшталт конфедерації швейцарських кантонів.

Поряд із розкріпаченням селян, одним із головних пріоритетів реформ

Олександра II, було посилення ролі науки в цілому та історичної науки зокрема. Збільшення чисельності студентів, кількості кафедр на факультетах існуючих вузів, відкриття нових вищих навчальних закладів, природний процес заміни викладачів поставив перед російським урядом складну проблему підготовки висококваліфікованих професорсько-викладацьких кадрів. Для поповнення новоутворених кафедр у всіх університетах Росії необхідно було 178 професорів. До того ж, за станом на квітень 1863 р., нараховувалося ще 23 вакантні кафедри, а 10 були зайняті приватними викладачами низької кваліфікації. Єдиним шляхом виходу із скрутного становища було визнано відрядження за кордон кандидатів і магістрів для удосконалення з обраної спеціальності і ознайомлення з західноєвропейською університетською системою.

В цей час найбільших успіхів історична наука досягла у Німеччині, яка дійсно стала широкою історичною лабораторією, де зусилля всіх істориків були сконцентровані та скоординовані на вивчення спільних проблем і на розробці методології історії. Тому не випадково іноземні студенти і молоді вчені вважали своїм обов'язком декілька семестрів пройти курс навчання в німецьких університетах.

Але навіть на такому високому загальному рівні у Німеччині виділялися Гейдельберзький та Берлінський університети, які стали науковими центрами у повному розумінні цього слова.

В першому з них істориком Ф.Шлоссером, автором знаменитої “Історії ХУІІІ століття до падіння Французької монархії”(1836), була започаткована всесвітньо відома “гейдельберзька школа істориків”. Ф.Шлоссер був лідером так званого “суб’єктивного” напряму в німецькій історіографії. Одночасно зі Ф.Шлоссером в цей час в Гейдельберзькому університеті працював інший знаменитий історик Г.Гервеніус, який читав теоретичний курс “Історія, історіографія і вивчення історії”, в якому викладав основи суб’єктивного підходу до історичного дослідження.

В Берлінському університеті працювали такі корифеї німецької науки як К.Рітер, Люфон Шанке, Ф.Раумер, І.Дройзен та ін.

Саме знання, здобуті під час стажування в Гейдельберзькому та Берлінському університетах, стали фундаментом для створення М.Драгомановим власного погляду на історичну науку.

Також величезний вплив на формування М.Драгоманова як історика зробив його вчитель О.Стронін, який викладав учням “нову реалістичну філософію”. А при викладанні Нової історії звертав особливу увагу на

розвиток ідей, кожна з яких ґрунтувалася на конкретних фактах. В своїй праці “Два вчителя” М.Драгоманов згадує: “талант Строніна показувався у тому, що він переносив учнів у саму суть життя й інтересів кожної епохи і при тому, звісно, будив симпатію до передового інтересу епохи, так що учні переживали боротьбу за волю індивідуальної совісті в період Реформації, за просвіту в ХУІІІ ст., за політичну волю, автономію націй і демократію з кінця ХУІІІ ст.” [3].

Оцінюючи праці свого вчителя – “Історія і метод”, “Політика як наука”, “Історія суспільства”, М.Драгоманов писав: “Стронін думав писати свої праці як позитивність, а тим часом всі звички його думки виховалися у старій школі гегельянства, та, окрім того, відповідно тій школі підібрав він собі історичний матеріал, витлумачив усі його деталі. Тільки поряд із тим незвичайні теоретичні здібності автора вкупі з позитивізмом продиктували йому масу гостроумніших заміток, дедукцій, найдорожчих для філософа історії” [4].

На думку сучасного дослідника С.Стельмаха саме в цих словах М.Драгоманова є “ключ для розуміння тих процесів, які відбувалися у розвитку вітчизняної історичної думки, коли досить міцні традиції німецької ідеалістичної філософії історії з’єднувалися з новомодним позитивізмом” [5].

М.Драгоманов першим із українських істориків, виходячи із передових на той час наукових позицій, обґрунтував погляд на історію України як на історію самодостатнього етносу. Цим він пішов врозріз із панівним на той час поглядом офіційних російських істориків, які розглядали український народ лише як матеріал для втілення у життя їхніх абстрактних, наскрізь просякнених великодержавним шовінізмом православно-монархічних ідей.

На думку М.Драгоманова неправильним було те, що у дослідженнях більшості тогочасних істориків “ставиться апріорно мета людського розвитку, народи групуються відповідно до абстрактної ідеї як ступені загальнолюдського розвитку, історія власного розвитку кожного народу залишається на задньому плані і народне життя зображується тільки з певного боку, – того, який більше може підходити до апріорно встановлених моментів загальнолюдського життя. Зрештою, наслідком суб’єктивно-логічного погляду на історичне життя у філософських творах часто з’являються довільні і неправильні пояснення і групування фактів” [6].

В своїй науковій праці “Император Тиберий” М.Драгоманов, який в цілому розглядав прогрес як рівнодію економічних, політичних та соціокультурних факторів, подібно до К.Маркса виказав думку про те, що основою прогресу є властиві людині як суспільній істоті прагнення до

задоволення потреб, реалізація власної самодіяльності на громадській, культурно-науковій і політичній ниві. Конфлікт між прагненнями окремих особистостей до задоволення власних потреб приводить до того, що у “кожного народу в окремоті відбуваються коливання при прагненні до прогресу” [7]

Якби тогочасна українська культурна еліта сприйняла погляди М.Драгоманова як попередження про можливу небезпеку соціального конфлікту на шляху до національного відродження, то історія України могла б піти по значно кращому сценарію. Але погляди М.Драгоманова на розвиток української національної ідеї розходилися не лише з теоретичними розробками провідників російської православно-монархічної школи, але й з поглядами на це ж питання, пануючими серед переважної частини української інтелігенції. Якщо для останніх національна справа зводилася лише до потуг невеликого гурту представників української культурної та інтелектуальної еліти, а народ виступав у ролі пасивного споживача їхньої духовної праці, то для М.Драгоманова національна справа була також і боротьбою українських робітників та селян за свої соціальні та економічні права.

Ці ідейні протиріччя призвели до розриву М.Драгоманова з консервативними київськими українофілами. І, на жаль, український національний рух продовжував існувати начебто у двох паралельних площинах: інтелігенція – окремо, робітники та селяни також окремо, чим згодом скористалися більшовики, які багато в чому завдяки цій роз’єднаності українського суспільства змогли захопити владу в Наддніпрянській Україні.

Тобто стосовно М.Драгоманова-науковця, для якого головною ознакою історичного закону виступала прогнозуюча функція – “можливість провістити, передбачити явища” [8], з усією жорстокістю справилася біблійна заповідь про те, що немає пророка у своїй країні.

Однак сьогодні, коли услід за хвилею обожнювання марксизму схлинула також і хвиля його огульної критики, ідеї М.Драгоманова повертаються до вітчизняної історичної науки і займають в ній належне місце.

Так, в своїй останній фундаментальній праці “Україна в імперську добу ХІХ – початок ХХ ст.” один із провідних сучасних дослідників О.Реєнт пише: “Історики марксистської школи багато зробили для вивчення минулого людства. І було б щонайменше необачним викидати з порога їхні здобутки. Водночас це не виключає необхідності постійного переосмислення, критичної оцінки їх праць, полеміки з приводу тих чи інших питань” [9].

Суть нового підходу, запропонована О.Реєнтом, полягає в тому, щоб і те, що в радянській історіографії подавалося як класова боротьба українських робітників і селян, і те, що подавалося як “український буржуазний націоналізм”, розглядати не як антагоністичні процеси, а як взаємопов’язані процеси українського національного відродження.

Правильність погляду О.Реєнта підкріплюється ще й тим, що переважна більшість тих капіталістів, проти яких українські робітники та селяни вели буцімто “класову боротьбу”, була іноземного походження, і тому дії українського пролетаріату з повним правом можна оцінити як прояви зростання національної активності та самосвідомості.

Тобто, сьогодні ідеї М.Драгоманова повертаються у життя українського суспільства, і дуже важливо, щоб вони знову, як і наприкінці ХІХ ст., не були піддані остракізму з боку націонал-патріотів. Історія повинна усе ж чомусь учити людей, хоча б тому, що не потрібно раз-у-раз наступати на одні й ті ж граблі й повторювати помилки минулого.

Л і т е р а т у р а :

1. Драгоманов М.Шевченко, українофіли й соціалізм. – К., 1914. – С. 22.
2. Воспоминания Н.В.Шелгунова. // Шелгунов Н.В., Шелгунова Л.П., Михайлов М.Л. Воспоминания. – М., 1967. – Т. I. – С. 93-94.
3. Драгоманов М.П. Два учителя // Драгоманов М.П. Выбранные... – С.594-595.
4. Там само. – С. 602.
5. Стельмах С. Исторична думка в Україні ХІХ – початку ХХ століття. – К., 1997. – С. 91.
6. Драгоманов М.П. Программа по истории Древнего Востока. // Университетские известия. – 1865. 10. – С. 3.
7. Драгоманов М. Император Тиберий // Университетские известия. – С. 36.
8. Лучицкий Обзор литературы по философии истории. – М.: Знание, 1872. – 1873 IX. – С. 74.
9. Реєнт О. Україна в імперську добу ХІХ – початок ХХ ст. – К., 2003. – С. 4.

Мойсеєнко В.
Черкаський національний університет
імені Б.Хмельницького

ВПЛИВ М.П.ДРАГОМАНОВА НА ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ А.Ю. КРИМСЬКОГО

The article is devoted to M.Dragomanov's beneficial influence on A.Krymskyi's political views. The focus of attention of the given article is the analysis of 1890-1893 public discussions in which the complexity of interrelations of the two great scientists-encyclopedists, their mutual longing to the national question comprehension is shown.

А.Ю.Кримський і М.П.Драгоманов – дві величні постаті в українському інтелектуальному, політичному та літературному житті. Доля розпорядилась таким чином, що ці всесвітньо відомі вчені у своїх стосунках, за влучним висловом О.Пріцака, пройшли подвійний шлях: від Павла до Савла і від Савла до Павла [1, 15].

Проблемі формування політичної позиції Агатангела Кримського присвячено ряд розвідок вітчизняних дослідників, зокрема О.Пріцака [1], Н.Полонської-Василенко [2], Т.Груніна [3], К.Гірницького [4] та ін. Різноманітний аналіз творчої спадщини А.Кримського в контексті його доби, на тлі розвитку світової історії проведено С.Павличко [5]. Проте, політичний радикалізм А.Кримського, його націоналізм, сепаратизм, що знайшли своє відображення у численних листах, надрукованих і ненадрукованих статтях, залишаються недостатньо вивченими.

Знайомство Агатангела Кримського з працями М.Драгоманова, зокрема з “Історичними піснями малоруського народу” та “Малоруськими народними переказами і оповіданнями”, відбулося ще під час навчання майбутнього академіка в Київській колегії Павла Галагана. Вчителі колегії, відомі діячі “Старої громади” П.Г.Житецький і Є.К.Трегубов рекомендували учням дозволені програмою теми, наприклад “Козацтво по “Тарасу Бульбі” М.В.Гоголя”, і при цьому зазначали, як свідчив Кримський, що можна використати “Історичні пісні малоруського народу”.

“Малоруські народні переказами і оповідання” приносив шкільний товариш Кримського Михайло Чубинський – син відомого збирача українського фольклору, поета П.Чубинського. “І всі ми, – згадував Агатангел Юхимович, – перечитали ті “Преданія” не один раз” [6, 320].

Незадовго до закінчення колегіального курсу А.Кримський “із захопленням” прочитав “Переднє слово” М.П.Драгоманова до “Повістей Осипа Федьковича”. Воно розкрило гімназистові “очі на правдиву роль Галичини в нашій письменстві” [6,320]. Кримський щиро полубив живу, мелодійну мову народу, серед якого народився і виріс, хоч по крові вона була й нерідною [4, 111].

У листі до Б.Грінченка А.Кримський писав: *“Драгоманов знову розбудив мій патріотизм, і тепер я ніколи не зверну з української стежки; чужинець зроду, я вже вічно буду українцем”* [7, 19].

Після закінчення колегії Агатангел Кримський за власним бажанням і порадою П.Г.Житецького виїхав до Москви, де був зарахований студентом Спеціальних класів Лазаревського інституту східних мов (1889-1892 рр.). У

Москві – на відстані від російськомовного та все ж українського Києва та справді української, але “мужицької” Звенигородки – він остаточно усвідомлює свою національну належність. Він повертається до Звенигородки переконаним українофобом і народником [8, 25-26].

Тут він поряд з обов’язковими орієнтальними студіями продовжував вивчати праці Драгоманова, але вже поза цензурні. Їх доставляв Павло Тучапський, київський студент, пропагандист ідей М. Драгоманова на Наддніпрянщині, згодом відомий соціал-демократичний діяч [4, 112].

Але, будучи відірваним від київських товаришів – майбутніх соціал-демократів Агатангел Юхимович “далеко не одразу зміг зорієнтуватись у всій закордонній літературі і опинився в певному хаосі вражень” [6, 321-322]. Як зазначав І. Франко, молодий Кримський мав “чисту, як сльоза, надзвичайно чутливу і гарячу душу”, але його любов до України була “подекуди аж неначе хворобливою” [9, 64], а “вразливий, нервовий, здатний на гарячі пориви чуття і в той же час постійно крокуючий до щирого і об’єктивного розкриття істини” розум не завжди міг “безпристрасно-спокійно оцінити те чи інше явище, зробити належний висновок” [6, 119].

Перебуваючи у Москві, А. Кримський почав читати галицькі видання, а згодом листуватись з окремими галицькими діячами. Останні прислали йому газети й часописи, зокрема франківський “Товариш” (з 1890р. – “Народ”), народовські “Правда” і “Діло”.

В одному з перших своїх друкованих виступів у народовському часописі “Правда” Кримський, якому ще не виповнилось двадцять років вступає в дискусію з М. Драгомановим.

У 1890р. “Правда” вмістила різку статтю про умови утримання політичних в’язнів у російському місті Усть-Карі. 15 травня 1890р. Драгоманов друкує в “Народі” відкритий лист спрямований проти “Правди” під заголовком “На увагу українолюбцям у Росії”, де закликав не путати російських тюремників з представниками російської культури. А. Кримський, який вбачав у Росії тотального гнобителя, нероздільного на “прогресивних” і “консервативних” підданих. Він висловлює невіру в можливості спільної боротьби великоросів і українців проти царського уряду.

Кримський приймає ідею Драгоманова, що окремі представники російської культури можуть позитивно ставитись до українців, не заперечує він і ідею, що росіяни так само страждають від імперського гніту.

Проте, на думку Агатангела Юхимовича, Драгоманов недооцінював значення національної справи, яка мовляв, мала б поступитись всеімперському поступові: “Стаття Драгоманова обурила мене, – писав Кримський до Б.Грінченка (26.06.1892р.), – і зо мною зробився нервовий пароксизм...” [10, 76].

А.Кримський негайно посилав рецензію до львівського часопису “Правда”, яка закінчується прямим запитанням до М.Драгоманова: “Яким способом можна і треба українцям для здобуття прав і вольностей (між іншим, певне і права національного) сполучитися з неприхильними до них москалями, тай не потопитися при тім в “общем русском море”? Або яким способом перетворити російську нетолерантність в толерантність” [6, 326]?

Цей лист із технічних причин – “Правда” певний час не виходила – було надруковано лише в жовтні, разом з іншим листом Кримського, який стосувався російського студентства. В цьому листі він знову згадував Драгоманова і дорікав йому та іншим “космополітам”, що вони не можуть зрозуміти значення патріотичних виступів українофільських видань, які “чарівно” впливають на читача, вчать його любити України. А тільки з любові, на думку А.Кримського, починається громадська робота.

Антидрагоманівські кореспонденції А.Кримського завдавали певної шкоди демократичному рухові, але до їх автора керівники останнього поставилися тактовно. Першу відповідь на кореспонденції Агатангела Юхимовича дав М.Павлик. У № 22 “Народу” М.Павлик вмістив надіслану Кримським ще влітку 1890р. розвідку про Хеяма, а під нею – свою відповідь “Правді”. “Ми мали би дещо відповісти на не підписані (!) “дописи з Москви та Чернігівщини”, поміщені в останнім випуску “Правди”, та там немов якась чужа рука повставляла такі брехливі та глупі уваги про Драгоманова і т.н., що ми би не шанували себе й д. Драгоманова, якби на таку писанину відповідали” [6, 341-342].

Відповідь Павлика допомогла Кримському усвідомити свої помилки і він у наступних кореспонденціях (відкритих листах) “прохав вибачення” у М.Драгоманова та оцінював його як визначного вченого, публіциста і невтомного борця за народну справу.

Епізод завершився тим, що в січні 1891 р. Драгоманов звернувся до редакції “Правди” з листом, у якому захищав себе від обвинувачення в “обрусительстві”. У цьому листі згадувався і Кримський – як людина щира, але погано інформована. Логічно витриманий і надзвичайно тактовний лист

М. Драгоманова справив на А. Кримського велике враження. “Наче важкий-важенний камінь з душі моєї звалився як прочитав я того листа, – писав Агатангел Кримський. Наче чудом геть уся недовіра і будь-яка нехоть проти Драгоманова у мене як стій розвіялася... Я радісно відчув, що нема в моїм серці ані слідочки особистої антипатії, лиш є сама щира віра та глибоке прихилля... В даному разі Драгоманов інстинктивно вгадав мою духовну близькість до нього” [6, 341-342].

Проте, “Правда” цього листа не надрукувала. І лише в п’ятому розділі своїх “Чудацьких думок про національну справу”, які з’явилися в “Народі” 20 листопада 1891р. Драгоманов згадав про інцидент з “Правдою” і зазначав, що “справа про український сепаратизм – справа делікатна” [6, 343]. Кримський сприйняв ці слова як натяк на свою адресу і вмістив чергового листа в наступному номері “Народу”, де оголосив, що цілком приймає драгоманівську платформу. І все ж його згода з ідеями Драгоманова не була цілковитою. В 1892-1893 роках відбулася дискусія між Б. Грінченком і М. Драгомановим, у якій Кримському явно більше імпонувала позиція Грінченка.

У тих же роках Б. Грінченко друкував у “Буковині” “Листи з України Наддніпрянської” під псевдонімом “П. Вартовий”. У цих листах він зачепив деякі ідеї Драгоманова і спровокував останнього до дискусії. Драгоманов відповів “Листами на Наддніпрянську Україну”, які друкувалися в органі радикалів “Народ” [5, 28].

Наступна дискусія вже між А. Кримським і М. Драгомановим розгорілася в 1893р. Вона була значно меншого масштабу і стосувалась того, чи варто свідомим українцям друкуватись в недостатньо радикальній “Зорі”. Драгоманов поставив це питання в статті “Українство перед Польщею та Росією”. Кримський відповів у статті “Співробітництво українців в галицьких часописах”. Тут він доводив, що “Зоря” належить до тих видань, які не забороняє російська цензура. Таким чином, “Зоря” може будити національну свідомість на сході України.

Крім того, “Зоря” як белетристичне видання може об’єднати українців, що належать до різних партій. У відповіді Кримському Драгоманов (“Де тонко, там і рветься”, “Народ”, 1893, Ч.8) дав свою оцінку “Зорі”. Він згадував про низький рівень художніх творів у “Зорі” та її внутрішню цензуру.

Драгоманов скористався можливістю зробити деякі політичні уточнення. Зокрема, він зауважив, що Кримський неточно вжив термін “народовці”. Для кримського “народовці” – “націонали”, тобто демократи. Однак галицькі народовці на даному етапі далекі від демократизму. На думку Драгоманова, теперішні народовці “рішуче “дунули” й “плюнули” на демократизм політико-соціальний, котрий тепер в Європі являється в партіях радикальних, соціально-радикальних, соціально-демократичних і т.д. і не хочуть чути навіть про таку річ, як загальне виборче право...” [6, 356].

У червні 1895р. помер М. Драгоманов. На звістку про його смерть Кримський зазначав: “...Бідна Україна! Сиротятами застаються українці, помер їх батько! Після Тарасової смерті Україна ще не знала такої великої втрати...” [6, 364]. Крім того, Кримський зобов’язувався роздобути кошти на друкування першого тому творів М.П. Драгоманова.

А. Кримський надрукував також некролог Драгоманову в “Этнографическом обозрении” (1895, ч. 27). Хоча його текст було серйозно понівечено цензурою, Кримському вдалося і згадати “Громаду”, і натякнути на політичні погляди, і охарактеризувати деякі риси націоналізму М. Драгоманова [5, 230].

Література:

1. Прицак О. Агатангел Кримський // Київська старовина. – 1992. – № 1. – С. 11-26.
2. Полонська-Василенко Н. Наукова спадщина академіка А.Ю. Кримського // Український історик. – 1966. – № 3-4 (11-12). – С. 142-145.
3. Грунін Т. Агатангел Кримський (До 100-річчя з дня народження) // Архіви України. – 1971. – С. 16-26.
4. Гурницький К.І. До 100-річчя від народження А.Ю. Кримського історичний // Український історичний журнал. – 1971. – № 1. – С. 110-115.
5. Павличко С. Націоналізм, сексуальність, орієнталізм: Складний світ Агатангела Кримського. – К., 2001.
6. Кримський А. Розвідки, статті, замітки. – К., 1928.
7. Лист А. Кримського до Б. Грінченка від 20 липня 1892 р. // ІР НБУВ. – Ф. 3. – Спр. 37879.
8. Державний архів Черкаської області. – Ф. Р-3990. – Оп. 2. – Спр. 115.
9. Франко І. Молода Україна. – Львів, 1910.
10. Лист А. Кримського до Б. Грінченка від 26 червня 1892 р. // Кримський А. Твори: У 5-ти т. – К., 1982-1984; – Т. 5. – Кн. 1.

Прудченко І.
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

ГРОМАДІВСЬКИЙ РУХ У СТАНОВЛЕННІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Анализируется культурно-просветительская деятельность Киевской громады во второй половине XIX столетия, ее влияние на становление высшего педагогического образования на Украине. Акцентируется внимание на общественно-педагогической деятельности М. Драгоманова.

Реформи другої половини ХІХ століття в Російській імперії зумовили широкий демократичний рух, в якому приймала активну участь передова громадськість в особах відомих вчених, педагогів, лікарів, юристів. Надія на оновлення суспільства, змін на краще пов'язувались, насамперед, з освітою, яка вважалась важливим засобом звільнення та розвитку особистості. На цей період припадає поширення та культивування ідеї розповсюдження освіти в народні маси. Саме з нею пов'язано відкриття багатьох культурно-просвітницьких товариств, професійних та громадських, наукових об'єднань, активізація видавничої справи. Так, широку культурно-просвітницьку роботу розгорнули численні громади, які розпочали свою діяльність в Україні у другій половині ХІХ століття. Організація та відкриття недільних шкіл для дорослих, видавнича справа, проведення літературно-мистецьких вечорів, збирання етнографічного та фольклорного матеріалів – ось неповний перелік заходів, проведених членами громади, що спрямовувались на підвищення освітнього рівня українців.

Відомі на той час громадівці, такі як В. Антонович, Т. Рильський, П. Житецький та ін., зробили значний внесок у справу українського просвітництва [2, с.129-130]. Одним із сподвижників громадівського руху на Україні був Михайло Драгоманов. Знаний вчений-історик, відомий політичний та громадський діяч, педагог та філософ він своєю діяльністю сприяв усвідомленню українцями приналежності до нації, що має глибоке коріння, давні звичаї та традиції. Активний учасник Старої громади, М. Драгоманов був незамінним й у роботі Молодої громади, навколо якої на той час згуртувався інтелектуальний цвіт української нації. Як один із лідерів Київської громади, Михайло Драгоманов спрямовуючи курс на поєднання

соціалізму з націоналізмом (український соціалізм), який мав загальнонародський, етичний характер і який став головною ідеологією українського руху другої половини XIX століття [8, С.68-69]. Радикальні ідеї Драгоманова дещо сполітизували громадівський рух у 80-х роках. Але, не дивлячись на це, історик вважав за першу необхідність приділяти велику увагу культурно-освітній роботі громади: “Головне наше діло – культурне і літературне” [4, С. 74].

Одним із напрямків різнопланової діяльності громад, що мала яскраво виражений національний науково-культурницький характер (її зовнішній вияв), стало відкриття недільних шкіл, навчання в яких велося на рідній мові [4, С. 185-187]. Для забезпечення вищезгаданих навчальних закладів відповідною літературою розгорнулася робота з видавництва україномовної навчальної літератури. Так, Тарас Шевченко та Пантелеймон Куліш підготували українські підручники. Зусиллям членів громади розпочалося збирання коштів для друку навчальної літератури. Таким чином, із загальної кількості шкіл, відкритих у період з 1859 по 1861 роки в Російській імперії, приблизно третина з них припадає на українські губернії [8, С. 66].

Поширення мережі таких шкіл, збільшення кількості бажаючих навчатись, піднесення освіти на більш доступний рівень актуалізувало питання підготовки педагогічних кадрів для початкових та середніх навчальних закладів. Осередками професійної підготовки майбутніх вчителів на зазначений період були університети, історико-філологічний інститут та вищі жіночі курси, відкриття яких припадає на другу половину XIX століття.

Переломним етапом у розвитку вищої школи в Російській імперії стало затвердження нового Університетського статуту 1863 року. Демократичний за змістом, він відновлював автономію університетів, виборність посади ректора та ін. [1, С. 25-26]. Згідно уставу університет визначався носієм науки та освіти. Взагалі, характерною для розвитку вітчизняного університету XIX століття є посилення освітньої тенденції, що, безперечно, пов’язано з концепцією державної освітньої політики, яка головним завданням вищої школи визначала підготовку кваліфікованих кадрів для обслуговування державного апарату.

До другої половини XIX століття на Україні функціонували два університети – Харківський університет (1805 р.) і Київський університет св. Володимира (1834 р.). У другій половині XIX століття розпочав свою роботу Новоросійський університет (1865р.). Своїй появі він завдячує відомому педагогу-практику та педагогу-науковцю, медику М.І. Пирогову. Він став

своєрідним науково-навчальним центром, навколо якого групувались наукові гуртки і товариства, де працювали відомі на той час науковці [1, С. 26].

Педагогічна підготовка в університеті дещо відрізнялась від педагогічної підготовки в історико-філологічних інститутах [1, С. 82]. Насамперед, своїм науковим спрямуванням та ґрунтовними теоретичними знаннями. Недоліком педагогічної підготовки в університетах була її недостатня практична спрямованість та методична підготовка, що призводило до казусних ситуацій під час викладацької роботи молодих вчителів у школі, гімназії, училищі (при відмінному знанні матеріалу неможливість його доступного викладу) [3, С. 13].

Педагогічну підготовку студенти університету, як правило, здобували на історико-філологічному факультеті. Саме там акумулювались предмети філософського та психолого-педагогічного циклів. У 1850 році згідно розпорядження Міністерства народної освіти та Імператорським указом при історико-філологічних факультетах університетів було відкрито кафедру педагогіки, яка проіснувала до 1862 року. 1863 року курс педагогіки в університетах було відновлено, але з обов'язковою умовою, що читати його буде професор психології [1, С. 71, 113]. Таким чином, до 1877 року спостерігаємо послаблення педагогічної підготовки в університетах, що проявляється у зменшені та поступовому припинені читання курсу педагогіки.

У 1875 році на базі Ніжинського ліцею був створений Ніжинський історико-філологічний інститут. Перший вищий науково-педагогічний навчальний заклад готував учителів для гімназій з історії, російської мови та літератури, стародавніх мов. Термін навчання в інституті визначався як чотирирічний. На I та II курсах студенти отримували ґрунтовні теоретичні знання, а на двох інших – спеціально-практичні. Практична підготовка студентів проходила у гімназії, що функціонувала при інституті [1, С. 121-122; 3, С. 13].

Суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення, що призвели до швидкого розвитку промисловості, активності громадського руху обумовили процес “емансипації” жінок, які намагалися відстоювати свої права на освіту, можливість приймати активну участь у громадському житті. Так, починаючи з середини ХІХ століття, незалежність жінки (переважно з буржуазної сім'ї) поступово зростає. Вона, поряд з чоловіком, бажає вивчати юриспруденцію, медицину, займатися літературною діяльністю... Як зазначається в одному з випусків журналу “Дитячий сад” 1867 року, “...у

жінки відібрано вся її діяльність в сім'ї... Економічний прогрес вирвав виховання із рук матерів” [5, С. 71]. Наприкінці 50-х років XIX століття розпочалася боротьба жінок за право на вищу освіту. Бажаючих прослухати університетський курс з кожним роком все збільшувалось. На початку 60-х років жінки отримали бажаний дозвіл відвідувати університетські лекції. Велике бажання навчатись, наполегливість у здобутті знання вигідно вирізняли перших студенток університету [6, С. 220-222]. Дедалі помітнішою ставала проблема недостатньої кількості жіночих навчальних закладів, особливо вищих. Першими вищими суто жіночими навчальними закладами стали вищі жіночі курси.

Перші вищі жіночі курси на Україні було відкрито у 1878 році при Київському університеті св. Володимира. Засновником курсів став професор університету С.С.Гогоцький. Слід зазначити, що ідея організації курсів належить місцевим активісткам – Антонович, Бібіковій, Гогоцькій, Покровській, Толочинової та ін., – дружинам відомих громадських діячів того часу [7, С. 187].

Курси існували у складі двох факультетів: історико-філологічного та фізико-математичного. На обох факультетах навчальні предмети поділялись на обов'язкові та необов'язкові. Педагогіка (“Наука про виховання”, “Дидактика”, “Історія педагогіки”) та психологія на історико-філологічному факультеті були обов'язковими предметами, а на фізико-математичному – необов'язковими. До предметів педагогічного циклу (й такими, що не були обов'язковими) належали логіка, богослов'я, гігієна [1, С. 124-126].

Починаючи з 80-х років XIX століття в історії вищої освіти спостерігаємо поступовий спад у діяльності вищих навчальних закладів. У 1888 році тимчасово припинили свою діяльність Київські вищі жіночі курси [1, С. 126].

На початку 60-х років XIX століття почали створюватись учительські інститути як середні спеціальні навчальні заклади. Інститути відрізнялись поглибленою професійною орієнтацією в процесі підготовки вчителів. Вони були суто чоловічими навчальними закладами, навчання в яких тривало три роки [1, С. 77-79]. На зазначений період в Україні існувало два вчительських інститути: у Глухові (1874 р.) і Феодосії (1872 р.) [3, С. 15].

Отже, розвиток системи освіти зазначеного періоду в цілому був зумовлений соціально-економічними та суспільно-політичними змінами в суспільстві. Посилення національно-демократичного руху та лібералізація всіх сфер життя призвели до активізації культурно-просвітницької роботи в

суспільстві – організація численних громадських та наукових товариств і об'єднань. Ідея національної освіти, яка була ключовою в програмних пунктах діючих на той час громад й активно ними пропагувалась, сприяла становленню української національної школи, розвитку педагогічної журналістики та видавництву науково-педагогічної літератури. Культурно-просвітницька та наукова діяльність громад у другій половині XIX століття дала поштовх до більш кардинальних змін в освітній галузі на початку XX століття, зумовила подальшу боротьбу членів українських громад за націоналізацію школи. Працями відомих громадівців живились думки відомих педагогів початку XX століття – Я. Чепіги, С. Русової, Г. Ващенко та ін.

На цей період спостерігається активізація жіночого руху в боротьбі за право на вищу освіту, результатом якої став допуск жінок в університети та відкриття вищих спеціально-жіночих навчальних закладів – вищих жіночих курсів.

Л і т е р а т у р а

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
2. Тригубенко В.В., Несторенко Л.С. Освіта і педагогічна думка в Києві за тисячу років: Навч. посібник. – К.: ТОВ “Кадри”, 2002. – 369 с.
3. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
4. Катренко А.М. Український національний рух XIX століття. Частина II. 60-90-ті роки XIX ст.: Навч. посібник. – К., 1999. – 189 с.
5. Сыркина О.Е. Фребелизм в русской дореволюционной педагогической журналистике // Советская педагогика. – 1940. – № 8. – С. 71–82.
6. Смоляр Л.О. Боротьба жінок України за право на університетську освіту / Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К., 1998. – Вип. 13. – С. 220-227.
7. Галайба В. Вищі жіночі курси в Києві. – К., 2000. – № 7-8. – С. 187-189.
8. Грицак Я.Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX – XX ст.: Навч. посібник. – К.: Генеза, 1996. – 360 с.

*Стоян Т.
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ТРАКТУВАННЯ М.П. ДРАГОМАНОВИМ ІДЕЇ ЄДНОСТІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ НАРОДІВ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО РУХУ

*В матеріалі розглядається еволюція поглядів М.П. Драгоманова
относительно места и роли славянской идеи в политической жизни*

Российской империи, в развитии национальных движений славянских народов, и, прежде всего, в становлении украинской национальной идеологии, украинской культуры, организаций национального движения, в определении политических и геополитических ориентиров в решении “украинского вопроса”.

Важливу роль у становленні національно свідомої української інтелігенції ХІХ ст. відіграла ідея всебічної спільності слов'янських народів. Кращі представники українства брали приклад з активістів західно-та південнослов'янського відродження, а згодом і самі почали відігравати провідну роль у формуванні національної ідеології.

Нові реалії останніх десятиріч ХІХ ст. вимагали модернізації ідеї слов'янської єдності. Важливе значення в переосмисленні проблем взаємовпливу слов'янської спільноти відповідно до нових умов національного розвитку українських земель мала творчість М.П.Драгоманова. Їм було запропоновано своєрідне політичне бачення ідеї слов'янського взаємовпливу.

Інтерес М.Драгоманова до історії, культури слов'янських народів чітко прослідковується вже в його ранній публіцистиці. З середини 1860-х років Драгоманова вважають знавцем слов'янської проблематики, особлива увага до якої була обумовлена давніми напруженими стосунками між українським, польським та російським народами. Проте у цей час молодий вчений ще залишався на позиціях ліберального розуміння слов'янської ідеї, які відстоювали “Санкт-Петербургские Ведомости”, “Вестник Европы”.

Ліберальні очікування, пробуджені реформами 1860-х років, відображалися в пропаганді визвольної місії Росії, у закликах принести братам-слов'янам національну свободу та вільний державний устрій. Криза на Балканах ще більше активізувала ідеологічну та організаційну панславістську діяльність в Росії. М.Драгоманов посилив в цей час свою творчу активність. Публікуючи статті на слов'янську тематику в київських, петербурзьких, львівських виданнях, він давав критичну оцінку слов'янської політики Петербурга, Відня, Лондона, Берліна. Драгоманов досить прозоро натякав на лицемірство царського уряду у “східному питанні”.

М.Драгоманов заперечував месіанську роль Росії як єдино можливої визволительки слов'янських народів. Він розкривав другорядність зовнішньополітичних факторів слов'янського відродження, доводив пріоритетність національних вартостей, які захищали діячі визвольних рухів

слов'янських народів. Спостерігаючи бурхливий розвиток слов'янського відродження, М. Драгоманов поступово змінював свої уявлення про зміст національної політики Російської та Австро-Угорської імперій, про становище та перспективи національного пробудження українців. “Нехай словак, хорват, болгарин усвідомить себе словаком, хорватом, болгариним, а потім вже усвідомить себе й слов'янином” – звертався він до російських панславистів, замислюючись і над шляхами національно-культурного розвитку українців.

До початку 1870-х років Драгоманов розглядав бажані зміни в російському суспільстві в контексті тогочасних своїх уявлень про непорушну єдність принаймні трьох слов'янських народів: російського, білоруського та українського. Але така єдність могла бути, на його думку, лише за умови рівноправного для всіх учасників характеру. У цей час Драгоманову здавалося, що “використовуючи популярність слов'янської ідеї, проголошуючи рівність і братерство усіх споріднених мовою та культурою народів, можна творити нові основи для майбутнього вільного єднання східних слов'ян” Але в цій його концепції демократичного “панрусизму” явно прослідковується принцип національної самобутності українського та білоруського народів. Це йшло всупереч російської офіційної науки та пропаганди.

Вважаючи нереальним створення в той час незалежної української державності, Драгоманов пропонував вирішувати першочергові потреби українства в межах програми демократичного, федерального слов'янства. Неготовність українців до створення єдиної незалежної держави, відсутність сприятливих умов навіть для політичної боротьби за таку мету він закликав урівноважити виконанням українцями особливої ролі в сім'ї слов'янських народів. Драгоманов вважав, що здійснення цієї ролі допоможе зближенню західно- та східноукраїнських земель.

Виконання місії посередника між державною слов'янською нацією та недержавними слов'янськими народами Драгоманов оцінював вже не з огляду на інтереси Російської імперії, її цілісності та державного розвитку, а з точки зору “української ідеї”. Для виконання цієї ролі потрібно було розвивати освіту й культуру українського народу на його власній національній основі. Він намагався довести, що сприяння українському народові відповідає національним, політичним і державним інтересам Росії.

Таким чином, у доеміграційний період творчості “слов’янська тема” дозволила М.Драгоманову довести особливу роль українського народу у слов’янському світі, його значення в історичній боротьбі слов’ян проти загарбників.

Тим самим М.Драгоманов прагнув пробудити українські національні почуття, гордість за свій народ, його минуле, а також відновити надію на краще майбутнє.

У другій половині 1870-х років почався новий етап в теоретичному осмисленні Драгомановим слов’янської ідеї. Корінний поворот у його поглядах на цю проблему був пов’язаний з подіями на Балканах. Рішучість боротьби слов’ян за звільнення від турецьких завойовників змусила офіційні кола та громадськість країн Західної Європи серйозно поставитись до необхідності вирішення долі цих слов’янських народів. Драгоманов сприйняв ситуацію, що склалася, як унікальний шанс для втілення освітньо-культурних і навіть політичних планів української інтелігенції. Він написав в цей час багато праць, де закликав використати нову геополітичну ситуацію на Балканах в інтересах демократичного всеросійського та національних рухів імперії. Про свої дії у цей період, зокрема написання розвідки “Про українських козаків, татар та турків, Драгоманов згадував в “Автобіографії”. Він писав, що ця “популярна брошура з приводу герцеговинського повстання мала на меті пов’язати агітацію по східному питанню з національними традиціями”, сподіваннями “київських та одеських українців. За своїм концептуальним опрацюванням роботи Драгоманова “балканського циклу” відрізнялись більшою системністю та глибокою аргументованістю, хоча вони не становили винятку в загальному контексті позиції демократичної та ліберальної журналістики в Галичині, Наддніпрянській Україні, в Росії.

Коли почалась російсько-турецька війна, Драгоманов пропонував скористатися цим часом для реалізації автономістично-федералістських планів української інтелігенції.

Після еміграції з Росії, в Женеві у Драгоманова вперше з’явилась можливість вільно висловлювати свої думки. Альманах “Громада” мав започаткувати новий етап в українському русі, стати виразником та захисником його політичної та культурної програми. На сторінках “Громади” Драгоманов зазначав, що слов’янські народи пробудилися до свого національного життя не завдяки пасивному очікуванню і надіям на визволення від турків силою російської зброї, а внаслідок власного поступу, величезних духовних,

культурних організаційних зусиль слов'янських просвітителів. В працях, які виходили з друкарні “Громади”, Драгоманов намагався довести своїм читачам – українцям згубність, фальш зовнішньої та внутрішньої політики Росії.

Драгомановська антицарська полеміка на сторінках “Громади” відрізнялась від статей і брошур щодо “слов'янського питання” і політики Росії, надрукованих їм до остаточного виїзду за її межі. В цих останніх можна знайти його сподівання на розгортання широкого суспільного руху російської інтелігенції, активізації демократичних кіл інших народів Росії, наголошення на можливості та бажаності об'єднання усіх цих сил задля спільного відвоювання хоча б поміркованих конституційних реформ у Росії. На сторінках женевських видань Драгоманов вже застерігав слов'ян від надій на імперську Росію, говорячи, що поневолювач “власних” народів не може змінитися поки залишається імперією.

Далекосяжним надіям Драгоманова, котрі з'явилися під час російсько-турецької війни, не судилося збутися. Але цей період змінив його світогляд. Подальше посилення реакції в країні відсунуло на невизначений термін конституційну трансформацію самодержавної влади і позбавило Драгоманова сподівань, притаманних ліберально-демократичним колам Росії.

Отже, не втративши загалом переконаності у важливості слов'янської ідеї, потребі у єднанні слов'янських народів, Драгоманов розпочав теоретичну боротьбу за “реальне слов'янолюбство”. Він доводив, що українське всеслов'янство має вийти з під крила російського суспільно-політичного руху, перетворитися з “малоросійської філії” всеросійської інтелігенції на інтелігенцію національну. Така трансформація мала вирішальне значення щодо організаційного оформлення українського національного руху.

Через порівняння розвитку України з досягненнями сусідніх народів Драгоманов вважав можливим визначити цілі і методи національної діяльності, подолати синдром провінційності. На рубежі 1870-х та 80-х років Драгоманов повністю утвердився і намагався переконати українців у тому, яким саме має бути співвідношення слов'янської та української ідеї. Але навіть в момент максимального захоплення Драгоманова ідеями слов'янської взаємності він перш за все репрезентував інтереси національної справи, виступав як українець, а не як підданий Російської імперії чи представник всеросійського ліберального або демократичного табору.

Отже, не етнічна чи навіть історична і культурна близькість слов'ян, а той реальний факт, що саме вони становлять більшість сусідніх з Україною народів, усвідомлення того, що від їх позитивного чи негативного ставлення залежатиме успіх або поразка в боротьбі за українську справу і становить основу драгомановського бачення "слов'янського питання". На думку Драгоманова не офіційна Росія, а нове покоління українців на чолі очолюваного їми демократичного визвольного руху мають стати серед діячів слов'янського відродження та спільної боротьби проти всіх поневолювачів, включно із слов'янськими.

*Страшко С.В., Гаєрилюк В.О., Міненко А.О.,
НПУ імені М.П.Драгоманова
Гаєриленко Ю.М., Міністерство освіти АРК
Коваль В.О., Запорізький державний університет*

ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В статтє рассматриваются нормативно-правовые аспекты формирования здорового образа жизни у молодежи через образование. Приводятся статистические данные о здоровье населения Украины. Отмечается, что согласно Национальной доктрине развития образования в Украине проблема здоровья является одним из его приоритетов.

Здоров'я населення є важливим критерієм соціально-економічного розвитку країни, розвитку її соціальних інститутів. Однак стан здоров'я українського населення, особливо молоді, не характеризується високими показниками, що в значній мірі зумовлено перехідним періодом, який супроводжувався суспільно-політичною, економічною і екологічною кризою.

Здобуття незалежності, демократизація суспільства, перехід до ринкових відносин не тільки забезпечили умови для прогресу, але й породили проблеми, створили нові реалії теоретичного і практичного розв'язання питань формування здорового способу життя.

У 1991-2000 роках чисельність населення України скоротилася на 2,5 млн. внаслідок перевищення смертності над народжуваністю. За останнє десятиліття народжуваність населення зменшилася на 35%, а смертність

зросла на 18,6%. Показники смертності від хвороб системи кровообігу в Україні найвищі серед європейських країн.

У матеріалах Міжгалузевої Комплексної Програми “Здоров’я нації” на 2002-2011 роки [1] наводяться дані про те, що протягом останнього десятиліття в Україні середня очікувана тривалість життя у чоловіків скоротилася на 2,4, а у жінок – на 0,9 року. Різниця в тривалості життя в Україні і країнах Західної Європи становить для чоловічого населення 12,8, жіночого – 7,8 року. В структурі захворюваності переважають хронічні неінфекційні хвороби (серцево-судинні захворювання, злоякісні новоутворення, психічні та ендокринні розлади, алергічні прояви), котрі характеризуються негативною динамікою.

Щодо інфекційних хвороб, підвищена захворюваність на грип, кишкові інфекції, тяжкі форми сальмонельозу, дизентерію, гепатити. Кількість хворих на туберкульоз щорічно збільшується на 10% і в середньому становить майже 70 випадків на 100 тис. населення, що в 10-12 разів перевищує показники розвинутих країн. Смертність від туберкульозу складає понад 16 на 100 тис. населення, порівнюючи з 1966 роком вона підвищилася майже у 6 разів. Цей показник в Україні у 2,4 рази вищий, ніж у Японії і в 5,6 – ніж у Франції.

За останні роки значно зросла захворюваність на венеричні хвороби як серед дорослих, так і серед підлітків. Порівняно з 1991 р. у 2000 р. загальна кількість хворих на сифіліс збільшилась з 9,7 до 332,6 на 100 тис. населення. Розповсюджується епідемія СНІДу. Спеціалісти вважають, що виявляють приблизно кожного десятого з реальних вірусоносіїв, тобто поруч з нами живе майже 332600 людей з вірусом імунодефіциту. А за прогнозами, у 2010 р. в Україні буде 1,5-2,5 млн. ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД.

Найвищим рівнем захворюваності позначені роки найбільшої сексуальної активності та реалізації репродуктивної функції – з 15 до 29. Крім негативного впливу на соматичне і репродуктивне здоров’я молоді зазначені захворювання можуть бути причиною народження ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД, сифіліс дітей.

Статистика свідчить про постійне зростання безплідності, про нездатність багатьох жінок виносити і народити дитину. Жіноче і чоловіче безпліддя зумовлене багатьма причинами, але на першому місці знаходяться запальні процеси від ускладнення внаслідок штучного переривання вагітності.

Недостатня поінформованість молоді щодо проблем планування сім’ї, негативний вплив засобів масової інформації, лібералізація сексуальних

стосунків зумовлюють підвищений інтерес до них підлітків, випадкові та ранні статеві стосунки, що за браком медико-біологічних знань, зокрема про засоби контрацепції та профілактику венеричних захворювань, ведуть як до поширення венеричних хвороб, так і до ранньої вагітності. Незапланована вагітність може призвести до народження хворої дитини, яка поповнить ряди дітей-інвалідів, а небажані діти, від яких відмовляються матері – ряди дітей-сиріт. Сьогодні держава опікується понад 110 тис. соціальних сиріт, більшість з яких мають живих батьків.

Серед новонароджених кожне 3 немовля має певні генетичні вади, а кожне 17 народжується психічно неповноцінним. Народження великої кількості дітей з вродженими вадами розвитку впливає на показники інвалідизації населення. Сьогодні в Україні налічується майже 150 тис. дорослих інвалідів з дитинства і понад 150 тис. дітей-інвалідів. Вагомою причиною інвалідизації дітей є зловживання батьками алкоголю, наркотиків та тютюнопаління. Темпи зростання загальної кількості інвалідів становлять 0,1% на рік.

Особливе занепокоєння викликає здоров'я школярів. З 1991 року захворюваність дітей шкільного віку зросла більше ніж на 35%. За період навчання у школі кількість хронічних захворювань у дітей збільшується в 1,5-2 рази. Відмічається значне омолодження “хвороб похилого віку”, зокрема, онкологічних. Є випадки інсультів та інфарктів у дітей віком до 15 років [2].

Найболючіша проблема сьогодення – зростання кількості осіб, що вживають алкогольні напої та наркотичні й психотропні речовини. В Україні зареєстровано понад 700 тис. хронічних алкоголіків і 67 тис. наркоманів. Враховуючи те, що кількість зареєстрованих алкоголіків складає лише 1/3, а наркоманів – 1/14 від їх загальної кількості, слід вважати, що загальна кількість осіб залежних від алкоголю і наркотиків перевищує 3 млн. (приблизно 7% працездатного населення України). В основному це люди репродуктивного віку [1].

Право громадян на здоров'я забезпечується Конституцією України – основним законом і гарантом їх прав [3]. “Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю”, – проголошено в ст. 3.

Реалізація права на здоров'я потребує розроблення комплексу правових актів, програм підтримання й охорони здоров'я, у котрих визначається місце кожної соціально-економічної структури: сім'ї, навчального закладу, органів

охорони здоров'я, виробничих установ, фізкультурно-оздоровчих організацій, державних органів тощо.

Турбота про здоров'я відображена також в основних вітчизняних правових документах [4]. Так, у ст. 32 “Сприяння здоровому способу життя населення” Основ законодавства України про охорону здоров'я зазначається: “Держава сприяє утвердженню здорового способу життя населення шляхом розповсюдження знань з питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання, здійснення заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення”.

Результатом особливої уваги держави до здоров'я молоді є створення нормативно-правової та освітньої бази для формування здорового способу життя підростаючого покоління як творця майбутнього. Це Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Концепція національного виховання. Україна зорієнтована на дотримання положень документів міжнародного значення, наприклад, Конвенції про права дитини, ратифікованої Верховною Радою у 1991 році. Указом Президента України затверджено Національну програму “Діти України”, основним завданням котрої є “створення оптимальних умов для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дітей, формування гармонійно розвиненої особистості, виховання громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури” З метою поліпшення здоров'я молоді в Україні було прийнято також низку комплексних і цільових програм, зокрема Цільову комплексну програму генетичного моніторингу в Україні на 1999-2003 роки, Цільову комплексну програму “Фізичне виховання – здоров'я нації”, комплексну програму “Цукровий діабет” тощо. Про послідовність діяльності уряду щодо питань формування здорового способу життя молоді свідчить той факт, що Президентом України у 2001 році видані укази “Про додаткові заходи щодо забезпечення виконання Національної програми “Діти України” на період до 2005 року” та “Про Національну програму “Репродуктивне здоров'я —2005”.

Впровадження вищеназваних законів і програм вимагає перегляду сформованих стереотипів поведінки сучасної молоді, переосмислення концептуальної моделі здоров'я з урахуванням того, що провідне значення у його збереженні та зміцненні належить такому фактору, як спосіб життя. Відомо, що навіть у розвинутих країнах Західної Європи стан здоров'я населення лише на 10% залежить від діяльності органів охорони здоров'я.

Згідно з прийнятим у 1998 році міжнародним документом “Політика досягнення здоров’я для всіх у XXI столітті” усі держави-члени Євробюро ВООЗ, у тому числі й Україна, повинні здійснювати політику формування здорового способу життя населення, і особливо молоді, на державному, регіональному та місцевому рівнях за підтримки відповідних міністерств та інших центральних органів виконавчої влади. З огляду на це своєчасним є Послання Президента України до Верховної Ради “Україна: поступ у XXI століття. Стратегія економічного та соціального розвитку на 2000-2004 роки”. Принципи економічної політики, стратегічні напрями реформування в державі, проголошені у Посланні, закладені у “Програмі діяльності Кабінету Міністрів України на 2000-2004 роки”.

У програмі проголошується, що найвищою цінністю є людина, тому зусилля державних структур, науковців і практиків, пересічних громадян мусять спрямовуватися на створення й реалізацію умов формування, збереження і зміцнення здоров’я українців, впровадження у їх життєвий триб принципів здорового способу життя. Головними критеріями досягнення цієї мети повинні стати зростання середньої тривалості життя, зниження смертності новонароджених, стабілізація стану здоров’я нації та подальше поліпшення і зростання його рівня, формування культури здоров’я і здорового способу життя.

Указом Президента України від 07.12.00. № 1313/2000 затверджена Концепція розвитку охорони здоров’я населення України, “спрямована на реалізацію положень Конституції та законів України щодо ... створення умов для формування здорового способу життя”. Одним із кінцевих завдань реалізації Концепції є “збереження та зміцнення здоров’я населення, продовження періоду активного довголіття і тривалості життя людей”.

Подальшим стимулом у проведенні скоординованої політики уряду щодо питань формування здорового способу життя молоді став Указ Президента України “Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердження здорового способу життя” від 15.03.02. У ньому вказано, що “виходячи з недостатності здійснюваних заходів щодо зміцнення моральних та етичних засад у суспільстві, з метою посилення захисту моралі, а також збереження вікових культурних традицій українського народу від негативного впливу культу насильства, жорстокості ..., ліквідації наркоманії та інших ганебних явищ, які перешкоджають реалізації конституційних прав і свобод людини, ... утвердженню здорового

способу життя громадян ...” планується зосередити всі зусилля державних структур на “захист моралі, утвердження в суспільстві загальнолюдських гуманістичних цінностей, здорового способу життя, докорінне вдосконалення системи духовного, морально-етичного, патріотичного виховання перш за все молоді та дітей...”. Показовим є також те, що в Указі відзначається, що все вищеперераховане “є на сучасному етапі одним із пріоритетних напрямів діяльності Кабінету Міністрів України, всіх центральних та місцевих органів виконавчої влади, інших державних органів, навчальних закладів ...”.

Усе вище сказане переконливо свідчить про те, що на сучасному етапі розв’язання питань збереження здоров’я населення України досить складне і потребує не лише визначення ключових напрямів політичної і соціально-економічної діяльності, а й послідовного їх забезпечення.

Ще у 1981 р. Мадридська конференція міністрів охорони здоров’я Європейських держав визначила освітній напрям збереження і зміцнення здоров’я населення як пріоритетний. У 1988 р. Комітет міністрів держав-членів Ради Європи розробив детальні рекомендації щодо впровадження курсів з охорони здоров’я в усі ланки освітніх закладів цих держав. Було визнано, що отримання знань з питань охорони здоров’я і здорового способу життя важливо для всіх вікових груп населення, але найважливіше воно для молоді, оскільки молодь найлегше може адаптуватися до змін у способі життя і саме від неї залежить майбутнє. Цим пояснюється увага Ради Європи до розвитку спеціальних освітніх дисциплін, що формують у школярів і студентів свідому мотивацію до здорового способу життя [5].

Національною доктриною розвитку освіти України в XXI ст.[6], прийнятою у 2001 році, теж **визначено здоров’я нації через освіту як один із пріоритетів державної політики в розвитку освіти**. Цей та всі інші наведені вище урядові документи є незаперечним свідченням турботи уряду про покращення стану здоров’я населення і послідовне формування культури здоров’я. З цією метою в навчальні плани підготовки фахівців різних спеціальностей, особливо педагогів, було введено ряд дисциплін, які формують валеологічну свідомість. Саме валеологія є наукою про створення нової психології і філософії здоров’я. Через світоглядну функцію валеологічної освіти реалізуються ідеї гуманізації, інтеграції, впровадження здорового способу життя, набуття духовного здоров’я як джерела життєвої

енегрії та сили. У 2003 році в перелік педагогічних спеціальностей було введено нову спеціальність – “валеологія”.

Література

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р. № 14 Про затвердження Міжгалузевої Комплексної Програми “Здоров’я нації” на 2002-2011 роки. – К., 2002. – 93 с.
2. Діти України. Аналіз ситуації. – К.: Генеза, 1996. – 182 с.
3. Конституція України, прийнята на п’ятій сесії ВРУ 28 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
4. Нормативно-правові акти з питань охорони здоров’я за 2001 рік / За ред. В.Ф.Москаленка. – К., 2001. – 103 с.
5. Основы валеологии / Под редакцией В.П. Петленко. – К.: Олимпийская литература, 1998. – Т. I. – 434 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

*Цибульська О.М.
Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний
інститут імені Т. Шевченка*

М.П.ДРАГОМАНОВ – ПЕДАГОГ-ПРОСВІТИТЕЛЬ

В статье раскрыты взгляды М.П.Драгоманова на развитие народного образования, школы, роль родного языка в начальном обучении детей, национальное воспитание подрастающего поколения, подготовку педагогов для учебных заведений, а также раскрыты требования к учителю.

У драматичній історії нашого народу є величні постаті, яких ніколи не огорне темінь забуття, які завжди будуть з Україною попри лихоліття і незгоди, байдужість і духовне зубожіння. До них насамперед слід віднести Михайла Петровича Драгоманова. Він був людиною широких інтересів і глибокої ерудиції, талановитим народним просвітителем та вчителем, вихователем і організатором цілих поколінь молодих вчених і політичних бійців, популярним публіцистом і дбайливим видавцем.

Це про нього Сергій Єфремов сказав: „Для України Драгоманов справді був тим „апостолом правди і науки”, що його з такою тугою виглядав народ перед смертю Шевченка.

Драгоманов жив, творив і діяв у конкретних історичних умовах, розвиваючись і змінюючись разом з ними, але залишаючись непорушним лише в основних світоглядних переконаннях послідовного демократа і гуманіста.

Його зараз немає з нами. Його постать загубилась в сивині часу, але залишилась народна пам'ять про нього, його погляди і діла.

Ми сьогодні неодноразово повертаємось до його спадщини і відшукуєм для себе найцінніші перлини педагогічної діяльності.

Творчість та діяльність цієї людини може бути зразком для кожного працівника на ниві народної освіти. Вже сучасники М.П. Драгоманова (М.І. Павлик та ін.) вказували на значимість його ідей для становлення української народної школи, підкреслювали, що вони виходять далеко за межі чисто педагогічних проблем епохи, поширюються глибоко в галузь національної культури, виступаючи по суті провідником у формуванні української суспільно-політичної думки.

Педагогічні ідеали Драгоманова, що сформувалися під впливом демократичної західноєвропейської культури минулого століття, стали ідеалами для кількох поколінь українських освітян і з плином часу далеко не вичерпали свого гуманістичного звучання.

М.П. Драгоманова найбільше хвилювали проблеми розвитку народної освіти, школи, педагогічної науки.

Вважаючи освіту найважливішим засобом боротьби з культурною відсталістю, Драгоманов постійно наголошував на необхідності створення широкої мережі шкіл для всіх категорій населення, не лише для дітей, а й для дорослих. „Народові недостатню однієї грамотності, – народу потрібна освіта, інакше він приречений залишатися моральним немовлям” (Драгоманов М.П. Народні школи в Південно-Західному краю. – К. – С.-Петербург, 1865).

У вірші „Поклик до братів-слов'ян” М.П. Драгоманов поетично висловив свою політичну програму:

*Зберімося, браття,
в сім'ю рівноправну
І крикнем на братньому пиру:
Ми хочем для себе
й для цілого світу
Лиш волі, освіти і миру!*

Завдання освіти він бачив у тому, щоб передавати нові здобутки всесвітньої науки та праці підрастаючому поколінню.

Проте, звичайно, на його думку, найзручнішим засобом освіти і виховання може і повинна бути рідна мова: „ніколи не може бути жива наукова школа на Україні без української мови”.

Михайло Петрович писав: „...переносючи здобутки вселюдської науки на рідний ґрунт, треба дбати, щоб з них могли скористатися рівно всі люди, а для цього треба ширить науку рідною мовою, бо з науки чужою мовою, не зрозумілою для наших дітей, пуття не буде (Драгоманов М.П. Народні школи на Україні. – с.7а).

Драгоманов М.П., відзначала С.Русова, переконливо довів, що „наука давно вже встановила необхідність навчання кожної людини її рідною мовою, потребу кожного народу мати свою власну рідну школу, яка б відповідала народним потребам і психічному складові народу. Початкова освіта є органічною основою для збагачення знань учнів іншими мовами й іншими культурами, без чого не може бути освіченої нації”.

Саме із запровадженням рідної мови у навчальний процес і пропонував Драгоманов розпочати створення системи української національної освіти. Михайло Петрович вимагав, щоб освіта здійснювалася за допомогою народної словесності, що віддзеркалює історію народу, його життя, побут, народний дух, саме рідною мовою необхідно будити розум, розвивати почуття й мову дитини. Слід працювати і над тим, „щоб дати нашому мужикові правдиву школу і науку для дітей і правдиво-наукові книжки для дорослих. Слід пам'ятати, що й „простий чоловік теж людина, котру треба шанувати, – вимагає Драгоманов. – Не треба ні дурити її неправдою, ні настоювати від неї правду” (Драгоманов М.П. Народні школи на Україні. – с.114).

Він всіляко підкреслював значимість бібліотек-читалень, з допомогою яких трудящі могли б займатися самоосвітою. Саме за пропозицією Михайла Петровича і при його безпосередній участі студенти Київського університету організували одну з перших у Росії бібліотек-читалень для працюючого люду.

М.П.Драгоманов у педагогічній публіцистиці розробляв концепцію духовного розвитку української нації, національного у шкільній освіті.

У вихованні людини, на думку М.П.Драгоманова значну роль відіграє взаємодія національного та космополітичного (вселюдського, гуманістичного). У зв'язку з цим необхідне поєднання космополітизму в ідеях і цілях з національністю у ґрунті й формах культурної праці, тому що український дух дужий тоді, коли він має на меті загальнолюдські інтереси культури і соціальні інтереси демократії.

Національне є формою вияву загальнолюдського. ”Самий ідеал людини ми складаємо, відбираючи тільки найбільш симпатичні ознаки індивідуумів і

націй, – а отже, прагнучи до того, щоб розвивати індивідуум і націю до ідеалу людини, ми повинні виходити з існуючих індивідуальних і національних ознак, інакше виховання перетвориться у вдавнення живих людей у форму пустого ідола, який не може принести їм нічого крім страждання” (Драгоманов М.П. Вибране. – С.448).

Основою духовного розвитку людства може бути тільки національна культура.

Народна педагогіка, вважає М.П. Драгоманов повинна скористатися живою народною словесністю для розумового, морального та естетичного розвитку учнів.

„Естетичний розвиток малоруських учнів у народній школі може бути успішним лише завдяки читанню малоруських поетичних творів.

Народна поезія необхідна і для релігійної та історичної освіти народу. Елементарні наукові дані також доцільно викладати якомога ближче до понять і мови учнів” (Драгоманов М.П. Педагогическое значение малорусского языка // С.-Петербургские ведомости. – 1866. – № 93). „Усім відомо, який гуманізуючий вплив справляє малоросійська народна поезія на душу. До того ж змушує народ свідомо поважати себе і зберігати свою моральну гідність. Знехтувати малоросійською народною поезією означає знехтувати тим світом щирого почуття, голубиної ніжності в родинному побуті та інших численних, глибоко людських мотивів, що надають сили цій поезії” (Драгоманов М.П. Народные школы в Юго-Западном крае // С. Петербургские ведомости. – 1865. – № 318).

„Слід навчати насамперед рідних пісень, які, зокрема, втілюють на диво симпатичні родинні стосунки і тому мають виховне значення. Ніжністю взагалі, а особливо ніжністю родинних стосунків і слід збагатити свідомість народу, що можливо лише за допомогою народної словесності”. (Драгоманов М.П. Педагогическое значение малорусского языка // С.-Петербургские ведомости. – 1866. – № 93).

У наближенні індивідуума і нації до ідеалу М.П. Драгоманов надавав вирішального значення особі вчителя. Він вказував, що вчитель народної школи відіграє вирішальну роль у навчальному і виховному процесі.

Виходячи з цього, він наполегливо підкреслював потребу відкриття навчальних закладів для підготовки педагогів земствами в кожній із губерній України. Ідеалом педагога він вважав високоосвічену людину, яка поєднує

свої знання зі справою служіння народу, розуміє його насущні потреби і керується ними у своїй діяльності.

Таким він був сам і такими волів бачити своїх наступників на терені української народної освіти.

Отже, в центрі уваги М.П.Драгоманова знаходилося велике коло освітніх проблем: наповнення української школи європейськими гуманістичними ідеями з пріоритетом загальнолюдських цінностей над національними; орієнтація школи на національну самобутність і особистість учнів; українська мова як обов'язкова при початковому навчанні українських дітей; підготовка народних вчителів тощо.

Праці вченого й досі лишаються унікальними документами історичної, соціальної, художньої пам'яті українського народу.

Доки жива Україна – житиме з нею в наших серцях талановитий і самовідданий її син – Михайло Драгоманов.

Л і т е р а т у р а :

1. Драгоманов М.П. Вибране. – К., 1991.
2. Климчук Л.А. Рідна мова в контексті педагогічних поглядів М.Драгоманова // Початкова школа – № 1 – 1994.
3. Муравицька Маргарита Апостол правди і науки //Рідна школа. – № 4. – 1996.
4. Федченко П.М. Михайло Драгоманов – К., 1991.

СЕКЦІЯ 4 УКРАЇНСЬКА СЛОВЕСНІСТЬ У СПАДЩИНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

*Бикова В.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

НАУКОВІ ПОГЛЯДИ М. ДРАГОМАНОВА НА ЛІТЕРАТУРНУ ТВОРЧІСТЬ Б.ГРІНЧЕНКА

В статтє крaткo рaскрывaютьcя oснoвнє взгляды М.Драгоманова на лiтературнoє твoрчeствo Б. Гринчeнкo 90-х гoдoв ХІХ вeкa, aнaлiзуєтьcя влiяннє лiтературнoї критики Драгоманова на стaнoвлєннє твoрчeствa мнoгих украинських писателєй кoнцa ХІХ вeкa.

В духовнoму життї українськoгo нaрoду яскрaвий слїд зaлiшила твoрчїсть Мiхaїлa Пeтрoвичa Дрaгoмaнoвa (1841–1895), видaтнoгo дїячa українськoї нaуки й кyльтyри, жyрнaлiстa, лiтерaтурнoгo критикa, iстoрикa, eтнoгрaфa i фoльклoристa.

Питaння, якими цїкaвивсь мислитeль, тoркaлись мaйжe усїх нaукових i кyльтyрних прoблeм. Вoни мaли вiднoшєння дo пoлїтикi, iстoрiї, лiтерaтури, eтнoгрaфiї, фoльклoрy, oсвiти. Йoмy нaлєжить зaснyвaння нoвих прoсвiтитeльських oргaнiзaцiй, ствoрєння першoї пoлїтичнoї українськoї пaртiї тoщo.

Зa вeличчю тaлaнту, “нeпeрeстaрiлим дoрoбкoм” пoстaть Дрaгoмaнoвa стaвлять пoрaд з мoгyтнoю пoстaттю Тaрaсa Шeвчeнкa. Слoвa Шeвчeнкa тa пoлїтичнi iдeї Дрaгoмaнoвa – oсь тi дyхoвнi чинники, якi дoпoмoгли Укрaїнi, знищєнїй цaризмoм, знaйти сили для нaцioнaльнoгo вiдрoджєння. Івaн Фрaнкo зaкликaв цiнyвaти спaдщинy мислитeлє, пiдкрeслювaв знaчyщїсть для українськoї нaцiї, щo yтвeрдилa сeбe в iстoрiї свiтoвoї кyльтyри як хyдoжнo-eстeтичними, тaк сyспiльнo-пoлїтичними цiннoстями, бeз яких y нoвiтнi чaси нe мoжє iснyвaти жoднa нaцiя.

Сyспiльнo-пoлїтичнi тa лiтерaтурнo-критичнi стaттi М.П.Дрaгoмaнoвa викликaють вeличeзний iнтeрeс y дoслiдникiв i y тих, xтo вивчaє українськy спaдщинy, oскiльки ширoтa йoгo пoлїтичних, фiлoсoфських, лiтерaтурнo-

критичних поглядів, їх різнобічність і глибина відображають цілий період у становленні та розвитку української національної думки.

М.П.Драгоманов широко цікавився перебігом літературних подій на території України. Свідченням цього є чимала кількість літературно-критичних праць, присвячених аналізу літературного життя періоду 70-х – 90-х років ХІХ ст., серед яких значна кількість належить критичним рецензіям, настановам, порадам письменникам, іншим літературним діячам, які друкувалися у тодішніх періодичних виданнях Галичини. У своїх критичних виступах літературознавець давав характеристику діяльності Т.Шевченка, І.Франка, Олени Пчілки, І.Нечуя-Левицького, Б.Грінченка, М.Коцюбинського, Панаса Мирного, О.Огоновського та ін. Публіцистично гостра критика Драгоманова вражала своїм активним втручанням в щоденне літературне життя.

Аналізу творчості Б.Грінченка присвячені статті Драгоманова “Сонячний промінь”. Повість Василя Чайченка”, “Неправда – непросвіта”, “Інтерес галицько-руської літератури”, “Твори Василя Чайченка. Том І.Оповідання. Том ІІ. “Сонячний промінь”. Том ІІІ. “На розпутті” та ін. Зацікавлює те, що в цих статтях Драгоманов не тільки піддає критиці окремі твори письменника, а й висловлює свої власні думки щодо розвитку освіти і культури, дає автору слушні поради. Критика творчості Б. Грінченка Драгомановим визначається своєю гостротою, динамічністю і розвінченням багатьох народницьких постулатів, яких дотримувався у своїй творчості Б. Грінченко. Драгоманов критикував твори Грінченка, присвячені проблемам інтелігенції, передусім за те, що вони не мали живих типів, що в них головний герой є “моделлю патріотично-українських добродітелів і всяких совершенств моральних і навіть фізичних” [3,338], а це не відповідало тогочасній дійсності. Натомість М Драгоманов вважає, що головні герої повістей “Сонячний промінь” і “На розпутті” “не мають права тільки себе одних вважати за вірних представителів українолюбського народолюбного руху”. Критик зауважував, що, якщо таким народолюбцям хочеться мати якісь певні ідеали, релігійні переконання, то “мусять же вони, при теперішньому настрою освічених людей, признати за другими своїми земляками право на свободу від таких культів і не об’являти їх зрадниками своєї нації лишень за те, що вони не хотять плутатись в нетрях національних інстинктів, а хотять служити своєму народові, і вкупі автономії і розвитку його національності, під контролем думок інтернаціональної науки і справедливості”[5,431-432].

На перший погляд може видатися, що Драгоманов висловлює мало

позитивних оцінок щодо діяльності Б.Грінченка. Та проте саме М.Драгоманову належать декілька висловлювань, які підкреслюють оригінальність таланту письменника, порівняно з іншими, які писали твори цієї тематики. Так, Драгоманов повсякчас визначає, що Грінченко є “найплодовитішим”, “найбільш уталованим з тих, які появила російська Україна з 80-х років”, зауважує на тому, що інколи Грінченко з’являється на сторінках українських видань, “літературних і педагогічних, з поезіями й прозою, видає брошури і в Росії, гаряче інтересується народною освітою”. Серед найкращих творів письменника М. Драгоманов відзначає оповідання, присвячені народному життю, “Без хліба”, “Хата”, “Нелюб”, “Утікачка”, “Трицько”, “Украла”: “Найліпші між ними ті, в котрих автор не висува на перший план свої тенденції, а дає побитові картини – по більшій частині свіжі й нові в українській літературі” [5,417].

Проте здебільшого критика творчості Грінченка, як і більшості українських письменників, мала гострий і вимогливий характер, оскільки за мету своєї критики Драгоманов ставив розвінчування того, що гальмувало процес розвитку української національної думки. Така критика змушувала письменство відгранювати себе, свої твори і свої ідеали. У своїх вимогах до всього письменства, а Грінченка зокрема, критик виходив із високих критеріїв значущості художньої літератури для розвитку особистості.

Вимогливим Драгоманов був до всіх літераторів. Навіть І.Франко зазнавав драгоманівської критики за свої твори. Ці літературно-критичні дослідження Драгоманова є невід’ємною частиною його суспільно-політичних поглядів, на формування яких значною мірою вплинули ідеї Шевченка, Герцена, Белінського. Відомий “громадівець” вважав, що перехід до кращого суспільного устрою (соціалізму) можна здійснити мирним шляхом, шляхом реформ і лише за умов культурного розвитку народних мас, але знову ж таки, не тим шляхом, яким показав у своїх творах Грінченко. Великий критик мав право висловлювати такі думки, адже завдяки їхній гостроті письменство шукало нові шляхи, торувало собі нову дорогу в літературу і культуру. Недаремно І.Франко називав М.П.Драгоманова совістю народу [6,46] за критику царизму і цісаризму, адже новою в історії української літератури другої половини ХІХ ст. виявилася драгоманівська суспільно-політична спрямованість і справжня науковість, зумовлені глибоким розкриттям суспільної ролі і завдань критики.

Саме І.Франкові належать слова, сказані на честь 30-ліття творчої діяльності М.П.Драгоманова: “Ми в нім шануємо друга, вчителя, провідника.

Через усіх тих 30 літ, а бодай відтоді, коли ми самі ставали до прилюдної роботи, голос его був для нас захоотою, осторогою, вказівкою куди йти, голосом сумління, що робити, а чого не робити...” До висловлювань Франка додамо, що творча діяльність Драгоманова становила якісно новий етап у розвитку суспільної та політичної думки України.

Література:

1. Джерела української гуманітарної думки. Науково-просвітня книга. – К., Мелітополь, М.: Слов’янський діалог, 2002. – С. 142 – 144.
2. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці: В 2-х т. – К.: Наукова думка, 1970.
3. Драгоманов М.П. “Сонячний промінь”. Повесть Василя Чайченка // Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: В 2-х т. – К.: Наукова думка, 1970.
4. Драгоманов М.П. Вибране. – К.: Либідь, 1991. – 688 с.
5. Драгоманов М.П. Твори Василя Чайченка // Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці: В 2-х т. – К.: Наукова думка, 1970.
6. Іванченко Р.П. Раби Києва не мовчала. До 150-річчя від дня народження М.П. Драгоманова. – К.: Знання, 1991. – 48 с.
7. Романченко С. Михайло Драгоманов – літературний критик і публіцист // Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці: В 2-х т. – К.: Наукова думка, 1970. – С. 34 – 35.

*Голубенко І.О.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ФОЛЬКЛОРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М.ДРАГОМАНОВА ТА ПРОДОВЖЕННЯ ЙОГО ТРАДИЦІЙ

В автобіографії Михайла Драгоманова зазначено, що над фольклором він започаткував студії в 1867 році. Активно працюючи, разом із своїми співниками він видає дві книжки казок і дві книжки пісень. З професором Володимиром Антоновичем він, як сам виловився, засів до роботи над українськими політичними¹ піснями. І, як наслідок, побачила світ книга “Історичні пісні малоруського народу” (Київ. 1874-1875). У цій книзі вчений не вважає за потрібне розміщати пісні довільно. А стежить за подіями на певному історичному етапі і відбиття їх в піснях. Книга доповнена глибоким історичним коментарем. За цю та інші праці М.Драгоманов здобув світове визнання вченого фольклориста. На книгу “Історичні пісні..” з’явилося біля 30 схвальних рецензій дома і за рубежем, а російська Академія наук присудила за неї високу Уваровську премію.

Внаслідок продовження дослідження фольклору побачили світ книги “Малорусские народные предания и рассказы” (1876), “Нові українські пісні

¹ Історичні й політичні пісні, за Драгомановим, синоніми.

про громадські справи” (1881). Драгоманов при цьому робить і виважений висновок, коли з болем у серці за свій народ зазначає:

- а) що український народ на недостатньому рівні політичної освіти;
- б) що він мало обізнаний із захіно-європейською політичною наукою;
- в) що він, на жаль, слабо знає історію України.

Багато працював вчений і за кордоном.

Думка про виїзд за кордон і лякала Драгоманова і приваблювала. В цей час він зосереджує свою увагу на уже згаданих:

- а) малорусских преданиях и рассказах;
- б) на повістях Ю. Федьковича;
- в) працює над матеріалами про українських козаків, про татар та турків, де найбільше мало б приділятися українським національним традиціями.

У Женеві вийде збірка “Політичні пісні українського народу XVIII-XIXст. ” (1883-1885), також “Нові українські пісні про громадські справи”.

У цих немеркнучих пам'ятках народного слова знайшли відображення глибоко осмислені матеріали великого історика про минулі перипетії українського народу та до того ж і спроби накреслити майбуття.

У еміграції Михайло Петрович працює вже сам. Перший випуск книги “Запорожці 1709-1740 років” здійснено в 1883 році.

У фольклорних працях вченого немало уваги приділяється тематиці пісень, також досліджується життєвий ґрунт, що породив конкретну пісню, а якщо де вдається, то робиться спроба встановити і ім'я творця фольклору. Тематично (в піснях): сирітство, бурлацтво, образ Долі.

Пісні про сирітство, на думку вченого, складено, очевидно, самими сиротами, а тематика породжується сама собою. Яка саме? Це:

- а) поневолення сироти при заробітку на хліб;
- б) її поневіряння, служачи за той же хліб;
- в) егоїзм її господарів.

Близько коло них стоять наймитські та бурлацькі пісні; є посилання на традиційну – “Та нема в світі гірш нікому, як бурлаці молодому”.

Розглядає Драгоманов і варіанти пісень про Долю. Наймит, як правило, називає свою долю нещасливою та водночас у багатьох цього типу піснях відповіді на нарікання наймита на власну недолу немає. Пісня переважно закінчується словами: “така моя (чи її) доля”

- А нещасливість пов'язана
- або а) з бідністю;

або б) з відданням за нелюба;

або в) невільна служба чоловіка на чужині.

Це щодо тематики. А з жанрів Драгоманов окремо зупиняється на широко представленому в українському фольклорі жанрі балади.

Жанр балади, на думку вченого, найбільш схильний до міграції, більше, як лірична пісня.

І тут автор обгрунтовано наводить приклад баладної пісні про Королевича, сюжет якої мандрує у різних народів Європи.

На підтвердження цього (міграції – І.Г.) наводимо приклад нашої балади “Бондарівна”, яка відома у різних варіантах слов'янських народів, зокрема Польщі і Білорусії.

Крім жанру балади, треба сказати про колядки, які у фольклорі залишили неабиякий слід.

Драгоманов пробує подивитися на фольклор у віддалену від нас епоху, бо ж Київська Русь, на його думку, то вже не перший етап у розвитку українського фольклору.

Колядки, за Драгомановим, є свідченням давності українського народу.

А зміст колядок є ближчим, ніж зміст великоросійських билин, до дійсності. Цим розкривались очі на правду, яку паплюжили прихильники брехливого вчення М. Погодіна.

М.Погодін наважується твердити, що українців у Києві не було, бо ж тут серед росіян, на його думку, з'являлися билини, а українці, мовляв, прибули до Києва з Карпат аж у XIV столітті. Це розраховано на озброєння наших ворогів. Отже, штучно надуману імперську теорію Драгоманов розвінчує наявністю численною кількістю давніх колядок, також ігрових пісень, що становить собою український героїчний епос.

У своїх фольклорних працях Драгоманов всіляко спростовує твердження імперських дослідників фольклору.

Відомо, що імперські лженауковці носяться з теорією, що Київська Русь – це колиска, яка і їх виголювала. Проти такої лженауки Михайло Петрович виступив у книзі “Історичні пісні...”, але й не тільки тут. Він розвінчував цю теорію уже в 1870 році. в рецензії на книгу Г. Прижова “Малороссия (Южная Русь) в истории ее литературы с XI по XIII в. ” Це книга. А рецензія мала назву “Малороссия и ее словесность”.

На відміну від переписувачів історії російськими шовіністами навіть західно-європейські критики, як Фальстон і Морфілл в Англії та Рамбо у Франції говорили про тисячолітню поетичну традицію, що продовжувала

жити в устах українського народу аж до кінця XIX ст.² Чи й Боденштедт. Цей європеєць, за походженням німець, глибоко вникнув в український фольклор. Драгоманов Боденштедта бере за взірєць і щодо оцінювання ним української пісні (і самих українців), і щодо видатної ролі жінки-українки в українських піснях, бо ж є в них “чимало лицарського”.

Заслугою Драгоманова є те, що він пробує, і це йому вдавалося, встановити імідж українського народу на всій Україні. Він зіставляє пісні, записані на території від Карпат до Дону, бо й сам приклав руки до запису фольклору, залишивши на якийсь час університетські студії для вчительської роботи в сільській школі і запису фольклору.

Пісні, зафіксовані на шляху від Карпат до Дону, не суперечать одні одним і є виявленням подібності записаного фольклору, свідченням окремішності українського народу. Подібність польських пісень і російських з українськими незначна, у білорусів же різних варіантів українських пісень до 60-70 відсотків.

Вивчаючи фольклор, дослідник говорить про особливий інтерес українців до громадських справ і висловлює дуже важливу для його світогляду думку про закономірність побудови власної держави, а, отже, є ґрунт для такої самостійності і однастайності нації. “Така порода, – пише він. – могла б зібратись в одну державу й це дуже добре, бо тоді легше було б українським людям не допустити, що на їх землях була така неправда, як тепер”.³

А якже хлібороб дивиться на це неподобство? Пасивно. Вчений зазначає, що селяни терплять, та виходу не шукають. У піснях зазначено, що українські селяни гаряче протестують проти польського та російського гноблення. Однак не доходять до усвідомлення необхідності мати власну державу.

Драгоманов до того ж пробує зберегти українську пісні від псування, і то переважно через зовнішні впливи.

У 1883 році в “Киевской старине” він опублікував статтю “Порча украинских народных песен”.

Культура, традиція, пісня, – на його думку, – твориться на Русі в селі, бо ж там є громада. Міський же обиватель є ізольованим атомом і для нього культура нічого не дає, крім кабака і публічного будинку. (Петербург город привольный. Все трактиры, кабаки).

І ці “навчальні заклади” стають джерелом пісенної творчості в

² Ярослав Герасим. Культурно-історична концепція фольклору в працях М. Драгоманова. – Альманах “Молода нація”. – к. – Смолоскип, 1996, № 2, с.93.

³ Нові пісні про громадські справи (1764-1880). – Женева, 1881, с. 9.

російських областях. Вчений не в захопленні такого псування російської культури. Бо ж “турбота про покращення народних пісень може мати, окрім своєї безпосередньої мети, ще і значення одного із загальних засобів виховання народної душі”.⁴

Вчений зазначає, що це нове тепер наступає і на Україну.

Тут воно, правда, зустрічає і протидію і в мові і в іншому. А це інше пов'язане із ненизькою культурою в Україні. Це стара Україна (XVII-XVIII ст.) з її козацькими порядками, з її містами, з міщанськими корпораціями і братствами, із школами й “шпиталями” майже в кожному селі. Тут і мандрівні бурсаки, з їх віршами, піснями, театром, із виборним духовенством мали свою культури. “І ця культура, – зазначає М. Драгоманов, – а зовсім не одне тільки безпосереднє народне чуття, що перебуває під владою землі, створило ті українські народні пісні, які так захоплюють і своїх і чужих.”⁵

Звичайно, що ці перепони вагомі, та на думку Драгоманова, відчувається їх недієвість.⁶

І далі напрошується сам автор, який зазначає: “Поряд із цинізмом і продажністю ласк, слідує грубість. І дійсно, великоросійські пісні, що записуються тепер на Україні, відзначаються грубістю картин поведінки з жінками, що становить такий контраст з ніжністю стосунків статей, особливо хлопців з дівчатами, в старих українських піснях, підтверджувати яку немає потреби для всякого, хто хоч тримав руках будь-який збірник пісень українських, наприклад Метлинського”.⁷

Пісня “Ой у полі деревенька” зазнала впливу російського середовища з наявністю в ньому грубості й зневажливого фізичного впливу (нанесений удар дівчині в обличчя). Чи не варварство? І це ніби заради любові. Хоч повірити в це аж якось ніби трудно.

Інша річ – пісні українські, в яких нерідко чується ліричність душі закоханих.

Драгоманов наводить приклад однієї з пісень, записаної А. Метлинським, “Дівчинонько молодая”, де щирі і сердечні стосунки дівчини з козаком, ніжність в словах і відвертість у розмові, правдивість у зізнанні:

Дівчинонько молодая!

Чи ти мене вірно любиш,

Що ти мене рано будиш?

⁴ Драгоманов М. Порча українських народних песен // ж. "Киевская старина", 1883, № 6, с. 472.

⁵ Драгоманов М. Порча украинских народных песен // "Киевская старина", 1883, № 6, с. 464.

⁶ Маються на увазі 80-і роки XIX ст.

⁷ Драгоманова М. Порча украинских народных песен // ж., Киевская старина", 1883, № 6, с. 470.

Коли любиш, люби дуже,
А не любиш, не жартуй же!
Коли любиш, люби гаразд,
А не любиш, кажи зараз!
Коли любиш, так любись,
А не любиш, не горнись!
Коли не любишлюбиш, люби двічі,
А, кажи в вічі!

Плідно працюючи на ниві української культури, Драгоманов мав перед собою неперевершений взірець – ним був Т. Шевченко. Невипадково І. Франко Драгоманова й Шевченка ставив поряд. На думку Каменяра, – це “два чільних сини України”, бо ж Драгоманов продовжував світлі ідеали Кобзаря. На підтвердження цього важливо мати на увазі неабияку творчу роботу вченого. В університеті Драгоманов опановує курс історичної науки, вникнув і мав неабиякі успіхи в галузі народної творчості. Без відриву від університету, повторимо, працює в периферійній школі, втілює там в життя курс лекцій в університеті, успішно проводить систематизацію історичних народних пісень.

Що ж до традицій М. Драгоманова, то вони живуть і активізують відомих науковців і науковців-початківців.

Леся Українка зазначала, що її вважають правою рукою свого дядька (мається на увазі М. Драгоманов), та поетеса не без скромності говорила, що якби вона була тільки мізинцем його руки, то це вже була б їй велика нагорода, а тому в галузі фольклористики діяльно переймала його досвід, наголошуючи, що вже і так багато втрачено з української усної народної творчості. Закликаючи прискорити цей процес, організувала виїзну експедицію навіть на власні кошти.

Студенти факультету української філології Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова разом із своїми наставниками свято бережуть започатковані традиції гадяцькою культурною родиною Драгоманових і продовжують їх, впроваджуючи в життя.

Щорічно із студентів формується група, яка виїжджає у різні регіони України (переважає багате на фольклор Прикарпаття) для запису усної творчості, за матеріалами якої готуються наукові доповіді й повідомлення. Об'єкти обираються вагомими в житті й літературі: Тухля, Судова Вишня, Кульчиці та ін.

Іван Борисюк (нині вже старший науковий співробітник Інституту

мовознавства) записав легенди й перекази у Судовій Вишні про активного полеміста 16-17 століття Івана Вишенського.

Гуртківці і члени експедиції наступного навчального року після записів фольклору в селі Тухля і спостереженням за мужньою постаттю, втіленою в кам'яній скульптурі Захара Беркута і беручи до уваги повість Івана Франка з однойменною назвою, підготували доповіді за цими матеріалами, які водночас прислужаться і роботі в школі майбутнім педагогам при вивченні творчості відомого письменника – титана праці.

У червні 2003 року із студентів-гуртківців організовувалась наукова експедиція і виїздила в село Кульчиці Самбірського району (Львівщина), село, з якого вийшов Петро Конашевич-Сагайдачний: полководець, гетьман та інші властиві йому високі титули, яких удостоївся патріот. У готованих студентських доповідях поєднуються і матеріали, почерпнуті із наукової літератури (це і переможна битва і з московськими окупантами 1718 року і вирішальна роль козацтва Сагайдачного у Хотинській війні), і перекази, записані з уст народу. Збереглась в селі старовинна церква і сторожили діляться переказам, що в ній послушником служив підліток Петро. Та і сьогодні односельці свято бережуть пам'ять оспіваного в піснях земляка. На зібрані в селі кошти споруджено пам'ятник, де героїчна постать на баскому коні, збудовано і відкрито музей, також за рахунок односельців.

А поки що, як кажуть, цей матеріал студентів ще сирий.

Також відшуковують гуртківці і визначають багатоваріантність пісенних творів і пробують встановити звучання давньої пісні на різних етапах людського життя і не тільки в українського народу, скажімо, пісня “Дунаю, Дунаю, чому смутен течеш”. Також вишуковуються гуртківцями рідкісні літературні імена і за цими матеріалами виголошуються доповіді.

Здійснюється й позавдиторна робота: виїзди в Кирилівку-Моренці, Канів, Стеблів, Кулішівку, Нагуєвичі, Полтаву тощо.

Із фольклорними записами виходимо в люди.

Частина із зібраного надруковано:

Голубенко І.О. Народні пісні – національне багатство України і його збереження та популяризація // Народн. тв. та етногр., 1998, № 4.

Голубенко І.О. Пісенний відгомін життя. – К., 1998, с. 1-206.

Голубенко І.О. Відлуння лісу. Українські народні пісні – визвольні змагання на Україні 40-50-х років ХХ ст. – К., 2000, с. 1-194.

Голубенко І.О. Може вміститися сльоза... Мати і Україна: з народних уста, з української поезії. – К., 2002, с. 1-174.

Ці матеріали (а вони є навчальними посібниками) надійшли до бібліотеки (не тільки педуніверситету М. Драгоманова) і ними користуються студенти.

Надходять наші матеріали і до інституту Фольклору та етнографії АН України ім. М. Рильського.

На закінчення треба сказати, що фольклористичний доробок М. Драгоманова мало вивчений, а те, чим озброїть вчений дослідника, поведе до нових звершень.

*Гончаренко О.
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

КОЗАЦЬКИЙ ФОЛЬКЛОР В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ М. ДРАГОМАНОВА

В статтє определяется роль и значение козацкого фольклора в формировании самобытности украинской нации и её культуры в научном исследовании М. Драгоманова.

Серед фольклорно-етнографічної спадщини Михайла Драгоманова значне місце посідають студії над словесною творчістю козаків. За кількістю опублікованих праць та глибиною їх досліджень, як: „Малороссия в её словесности” (Воронеж, 1869), „Исторические песни малорусского народа с объяснениями Вл. Антоновича и М. Драгоманова” (Т.1, 1874; т.2, 1875), „Малорусские народные предания и рассказы” (К., 1876), „Нові українські пісні про громадські справи (1754-1880)” (Женева, 1881), „Політичні пісні українського народу XVIII-XIX ст. з увагами (Женева, т.1, 1883; т.2, 1885) та ін. засвідчили багатогранність фольклористичних інтересів М. Драгоманова, є помітним внеском у розвиток світової фольклористики. Тож зрозуміло, що праці його найкраще характеризують обсяг і напрям його наукової фольклористичної діяльності. Вони стали цінним надбанням нашої науки і на сьогодні не втратили своєї актуальності, бо орієнтуються на живу пам’ять народу.

Висвітлення питання про роль і значення творчості козаків на формування національної культури в науковій спадщині М. Драгоманова становить мету даної статті. Про М. Драгоманова писали видатні діячі

культури, історії, літератури. Дещо з досліджень нового часу, таких як: С.Мишанича „Фольклористична спадщина видатного українського вченого”(Народна творчість та етнографія,1991.-№ 4), В.Качкана „Сотворений на духовного провідника великої нації”, що є складовою навчального посібника „Українське народознавство в іменах”(К.,1994)- не вичерпують повноти досліджень М.Драгоманова в галузі фольклористики. Його наукові здобутки в царині усної народної творчості українців були високо оцінені І.Я.Франком, який визнав, що М.Драгоманов є: „...фаховий історик з широкою європейською освітою, він вніс у студіювання етнографічного матеріалу строгий історичний метод, гостро виступив проти дилетанства і міфологічних апріорних фантазувань, жадаючи порівняних студій і докладного відрізнення в етнографічних матеріалах того, що міжнародне, запозичене, і того, що повстало на власнім ґрунті” [1,102]. Процес збирання козацького фольклору зумовлений також тим, що народні твори про козаків посідають одне з першорядних місць у жанровій системі української народної словесності. Саме в період козацтва виникли такі ліро-епічні жанри як думи, історичні пісні, пісні-хроніки; з`явилася лірична козацька пісня, розширився тематичний діапазон казкового і неказкового епосу, родинно-обрядової, родинно-побутової лірики, обрядової драми та пареміографії; широкого соціального звучання набули пісні літературного походження. Відтворена історія у козацькому фольклорі(думи, пісні та дотичні жанри до козачини ,такі як легенди, перекази та ін.) представлена не в формі послідовного логічного викладу подій, а в художніх образах, які необхідно осягнути, щоб побачити історичну реальність. Козацький фольклор – це фольклор, звернений до соціально-суспільної проблематики, який в своєму змісті містить різні аспекти соціально-суспільного життя козацтва. М.Драгоманов приходить до вивчення козацького фольклору під впливом комплексного осмислення історії українського народу .Пишаючись своїм походженням із козацької старшини, незалежністю і вільнодумством, учений обґрунтував закоріненість народної пісні в соціальній дійсності, чітко визначив погляди на волю й неволю, що фіксувались передусім у козацькому фольклорі. У статті „Малороссия в её словесности” М.Драгоманов визнає ,що українська народна поезія має історичний,а не казковий характер, бо „ южнорусская песня, которая сохраняет следы исторического события или эпохи, сохранила их в возможно конкретном виде, передавая или конкретные подробности быта, или события ,или имя. Видно, что песню первоначально сложил народ, который сам видел и принимал участие в событиях, а не

слышал только о них, оттого он иногда удерживал скудные числом предания и черты, но ясные и конкретные, а не припутывал к ним чужих”[2,15-16]. Застосовуючи порівняльно – історичний підхід до явищ фольклору, він стверджує, що козацький епос має більшу вагу ніж сербський. На його думку, саме ”южнорусский исторический эпос, всецелое произведение козачества”[2,27]. Підтвердженням слугують думи та історичні пісні козацького періоду, які аналізує учений. Він акцентує увагу на драматизмі подій, на силі козацького духу, на протесті проти рабства та прагнення соціальної свободи. Під впливом козацького фольклору формувався демократичний світогляд М.Драгоманова, його волелюбні погляди на федеративний уклад державного життя, на вільність особи в товариському житті, на громадівство в господарських справах, на раціоналізм в справах науки й культури. Актуальними є думки вченого щодо історико-джерелознавчої цінності козацького фольклору, який є своєрідним історичним документом та естетичним самовираженням українського народу. Так, у праці „Про українських козаків, татар та турків” поряд з історичним матеріалом для підтвердження фактів представлені жанри українського фольклору, які дозволяють з’ясувати федеративно-демократичні ідеї М.Драгоманова щодо українського козацтва. На основі опрацьованих невідомих дум про набіги татар та турків на українські землі, він застерігає науковців, що „не самі книги, але й старі пісні навчають, що то робилось у старовину, і через те тепер письменні люди дуже поважають старі кобзарські та мужицькі пісні, більше, ніж ті московські солдатські, лакейські та шинкові, що, не розуміючи діла, хлопці тепер співають на Україні” [2,182]. Тож, щоб осягнути майбутнє, необхідно досконало вивчити славне минуле козацьких часів. Найгрунтовнішим виданням, упорядкованим за історико-хронологічним принципом з коментарями є праця у співавторстві з Вл.Антоновичем „Исторические песни малорусского народа”, де окремою групою представлено поезію козацького віку XVI-XVII ст., відповідно до часу виникнення подані історичні пісні та думи козацького періоду про боротьбу з татарами і турками; про боротьбу з поляками при Хмельницькому; про гетьманщину до 1709р.; про падіння козацтва; про козацькі пісні без явних слідів певного часу. Так, вперше, термін історичні пісні трактується ширше, ніж його приймали інші видавці. При більш детальному тематичному поділі представлена класифікація є умовною, оскільки історичними піснями є і думи, а також деякі обрядові пісні, які, на думку автора, належать до цього жанру, бо несуть відбиток історичної епохи. Це була праця, що заклала міцні

підвалини вітчизняної фольклористики в умовах репресій, коли Валуєвський циркуляр не залишив місця для народної книжки, а Емський указ 1876р. поклав край будь-яким намірам відродити цю справу. Саме на основі фактичного матеріалу М.Драгоманов робить висновки про роль і значення козацтва та його творчості: „Из народа начинает выделяться вторичный военный элемент, казачество, который берёт на себя инициативу в защите страны, труда и цивилизации от татар, а затем и в защите народности и свободы от польского правительства и панов, начав борьбу с ними из-за уравнивания своих прав с правами старого дружинного сословия, превратившегося в поземельную аристократию”[2,49]. При цьому визнає, що більшість пісень дружинного та княжого періоду лягли в основу більш поширених пісень і дум про боротьбу українських козаків з більш організованою силою татар і турок в XVI-XVII ст. Доказовими є твердження про те, що саме козацькі твори, які збереглися упродовж віків, є поетичним віддзеркаленням реальних образів історичної дійсності. Так, на основі порівняльного аналізу, поряд з козацькими піснями та думами представлені твори інших народів. Це дозволило визначити оригінально-національні особливості козацького епосу. Продовженням цієї праці було видання українського прозового фольклору „Малорусские народные предания и рассказы”. Опрацьовуючи українські казки, повір’я та легенди, оповідання учений упорядковує їх за 10 розділами. Останній розділ „Предания о лицах и явлениях политических (исторических)” заслуговує на особливу увагу, бо дозволяє детальніше ознайомитися із запорозькою минувиною. Значну частину козацького фольклору М.Драгоманов отримав від катеринославських фольклористів І.Манжури та Я.Новицького. Це козацькі повір’я і легенди про Мазепу і Палія [3,206], про їжу та звичаї козаків [3,212], про топоніміку козацького краю[3,231-236], про запорозькі скарби [3,395-399] та про острів Хортицю після зруйнування Запорозької Січі [3,425]. Саме ці козацькі фольклорні джерела стали необхідним матеріалом для розуміння та уточнення історичних подій, відродження особливостей побуту і культури козацького народу. Вони дозволили вченому оволодіти науковими методами відбору раціонального зерна із творів козацького фольклору. Виданий збірник української народної прози є значним кроком у переході від звичайного нагромадження емпіричного матеріалу до його наукового узагальнення, дозволяє осмислити різночасові нашарування знань народу про самого себе, про свою історію та навколишню природу, втілених у вироблених традицією формах казки, легенди, переказу.

Значний фольклорний матеріал про козаків представлений М.Драгомановим у збірках пісень „Нові українські пісні про громадські справи (1764-1880)”, „Політичні пісні українського народу XVIII-XIXст.” Ці видання засвідчили, що висновки історика М.Драгоманова спираються на факти духовного розвитку народу – козацькі пісні та думи, в яких козацтво є творцем свого минулого, який заповідає нащадкам не тільки свій колективний вирок над добрими і злими діяннями своїх історичних пращурів, а також дає народну оцінку історичного життя. Тільки осмисливши козацьку поезію періоду зруйнування козацьких вольностей на українських землях, вчений дійшов висновку, що „докладна історія життя українського народу в XVIII і XIXст. могла б показати, якою брехнею були слова московських правителів, коли вони, як напр. та ж Катерина II, казали, що по скасуванню виборного козацького уряду „народ буде облегчений і буде благоденствувати” [2,459]. Він ставив на меті „показати думки і змагання українського мужицтва європейському світові, котрий, певно, знов признає в українському народі свого брата. Між іншим голос цього європейського світа мусить пристидити і тих освічених людей на Україні, котрі, вивчившись на кошт її мужицтва, одвертаються од нього”[2,460]. Будучи „європейцем української нації” М.Драгоманов розкривав конкретний ідейний зміст того чи іншого фольклорного твору, вказуючи на його зв’язок з життям народу, тобто вивчав національно-історичний ґрунт, який породив це фольклорне явище. Він досконало висвітлював суспільно-історичний і національний ґрунт козацьких жанрів, зіставляючи з фольклорними жанрами інших народів. Переконливим доказом є малознані його праці, такі як: „Україна в її словесності”, „Відгук лицарської поезії в руських народних піснях”, „Українські пісні про волю селян”, „Байка Богдана Хмельницького” та ін.

Фольклорні збірки М.Драгоманова є своєрідним і безцінним джерелом до пізнання звичаїв, традицій багатьох народів світу. Учений обґрунтував загальнолюдський, загальноцивілізаційний характер багатьох таких проявів, зрощеність одного народу в багатьох моментах з минулим, своїх близьких і далеких сусідів.

Все це засвідчує, що науковий авторитет М.Драгоманова – фольклориста виходить далеко за межі розвитку української національної культури, особливість якої знайшла своє вираження в народній творчості часів козаччини.

Л і т е р а т у р а :

1. Качкан В.А. Сотворений на духовного провідника великої нації (праця Ми хайла

Драгоманова на українському полі) // Українське народознавство в іменах: У 2 ч. / За ред. А.З.Москаленка. – К.: Либідь, 1994.

2. Драгоманов М.П. Вибране... Мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні / Упор Р.С. Міщук. – К.: Либідь, 1991.

3. Драгоманов М. Малорусские общенародные предания и рассказы. Свод М.Драгоманова. Из III т. Записок Юго – Запад. отдела Имп. Рус. об-ва. – Вена, 1876.

*Гончаренко О.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ПИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ М.ДРАГОМАНОВА

Ім'я М.П.Драгоманова (1841-1895 рр.) нерозривно пов'язане з розвитком прогресивної літературної критики і естетичної думки в Україні. Багато його праць з питань літератури і мистецтва, які відіграли свого часу позитивну роль, зберігають свою актуальність і по сьогодні.

М.Драгоманов як громадсько-політичний діяч і перший професіональний український політик у своїх поглядах на українське національне відродження відштовхувався також і від проблем літературних. Зазвичай українська література ХІХ ст. була своєрідною реакцією на проблеми політичні. У ті часи першими українськими політиками були письменники.

Статті “Література російська, великоруська, українська і галицька”, що була надрукована в 1873-1874 рр. у народовському журналі “Правда”, а також “Українське письменство (1866-1873)”, яку вперше опубліковано в “Літературно-науковому віснику” за 1902 р., передмова до книги “Історичні пісні малоруського народу” (1874), праці “Новокельтський і провансальський рух у Франції” (1875), “Галицько-руське письменство” (1876), “Малоруські народні перекази і оповідання” (1876), “Листи до редакції журналу “Друг” (1875, 1876) – найбільш цінні праці М.Драгоманова для вивчення його культурологічних поглядів, А ще додамо до цього переліку “Листи на Наддніпрянську Україну”, в яких вчений полемізував з культурно-просвітницьким діячем Б.Грінченком, відповідаючи на його “Листи з України Наддніпрянської”.

М.Драгоманов визнавав за українською літературою право на самостійність і рівноправність із іншими літературами (у першу чергу в порівнянні з російською). “Признаю, що теоретично я правий у своїх думках про потребу поставити український рух на ґрунт європейський, ідейно й

географічно, що тільки на цьому ґрунті українська справа може вигоріти взагалі і почастино пережити реакцію... Праця в російських журналах для всіх нас, а надто для мене, не заміне вільного слова та ще й українською, а гірка каторга по неволі!” (Лист Громадянам від 8 лютого 1886 р.).

Мріючи про прискорення культурного розвитку українського народу, про становлення рідномовного письменства й науки, вчений виступав за “європеїзацію” української справи. Прагнучи впливати на підвищення культурно-освітнього рівня українців, особливо молоді, піднесення їхньої національної свідомості поширенням знань і освіти, він своєю громадсько-політичною і культурологічною діяльністю збуджував суспільну думку, спрямовував її до національного самовизначення.

В оцінці набутків української літератури М. Драгоманов підходив з міркою європейською, радив письменникам рівнятися на цю літературу, вивчати її безпосередньо, читаючи оригінали, і опосередковано – через російську літературу. Будучи добре обізнаним з історико-суспільними причинами так званого відставання української літератури, він називає не тільки офіційні урядові перешкоди, а й деяку інфантильність українських письменників, роз’єднаність літературних запитів простого народу й інтелігенції.

І тому М. Драгоманов з усіх галицьких видань 60-70 років XIX ст. виділяв журнал правда, де друкувалися твори Т. Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, М. Старицького, Є. Гребінки, М. Костомарова, Панаса Мирного, І. Франка, Ю. Федьковича та ін., а також переклади творів визначних російських і західнослов’янських письменників. У листах до представників Галичини він деталізує зміст і характер тієї популярної літератури, яку треба створювати для народу – такої, “щоб вона і давала факти, і ширила розум, т. є. науку чисту, позитивну...”

Перебуваючи у відрядженні за кордоном, Драгоманов популяризував і захищав усе, що було свіжого й прогресивного в українській і галицькій літературі, прагнув налагодити між цими землями зв’язок та прилучити їх надбання до культури російського та інших слов’янських народів. Вчений одним із перших намагався ознайомити весь світ з Україною, її самобутньою культурою, щоб “вписати” її у загальний процес і водночас привернути до неї погляд світової громадськості.

Він “почав кликати галицьку молодіж, аби набирала ся європейської просвіти й людяности тай ширила здобутки їх серед робітничого народу – селян, помагаючи їм вирвати ся з ярма темноти, бідности й неволі, хотьби

прийшло ся за те й голови свої покласти...”

Нас, жителів третього тисячоліття, вражають енциклопедичні знання, глибина освіченості та широта поглядів і думок М.П.Драгоманова. Захоплює його прагнення вивчити і досягнути якнайбільше соціальних сфер, де його знання і досвід були б використані на благо народу, країни.

“І так у всьому: за що лише брався Драгоманов, яко вчений – скрізь видно єго палкий соціяльний інтерес – скрізь видно педагога й політика, якому на серції розвій рідного народу...”

М.Драгоманов був одним із перших українських літературних критиків, який мав серйозний вплив на розвій національної белетристики. На його добу припадає і розвиток в Україні соціального роману, одним з найкращих серед яких вважається “Хіба ревуть воли, як ясла повні” Панаса Мирного.

Ще більший і безпосередній вплив мав Драгоманов і на розвій галицько-руської белетристики. Він був першим, хто помітив і заслужено оцінив талант Ю.Федьковича, підтримував своїми доброзичливими статтями І.Франка. Без благословення Драгоманова навряд чи досягли б відомих нам творчих здобутків Н.Кобринська, літератори-початківці Лесь Мартович, Марко Черемшина і В.Стефаник, які своїми талантами не помтупалися досвідченим письменникам.

Одним із перших в Україні М.Драгоманов написав велику літературознавчо-пізнавальну статтю про творчість Т.Г.Шевченка. Щоправда, не позбавлена вона і певної однобокості в оцінці поета. У листі до М.Бачинського від 1873 року вчений зазначав: “Головне наше завдання – культурне і літературне. Так про це я скажу, що в Цюріху нам не напишуть другого Кобзаря, ні другого Костомарова, ні даже “Робінзона Крузо” не перекладуть на нашу мову, та й лексикона і грамматики не напишуть. А я так думаю, що поки ми не виробимо собі лексикона і грамматики, не видамо пам’ятників нашої мови з XI віку до пісень, не напишемо історію свого народу і бібліотеки народних наук, – доти мусимо сидіти, посипавши попелом голову...”

Вважаючи твори Т.Шевченка за “Найхарактернішу і найліпшу прояву українського народу на культурно-історичній сцені”, в той же час Драгоманов називав Кобзаря “талановитим”, але “малообразованим” чоловіком, не погоджуючись з його званням “великого поета”, кажучи, що “се був тільки матеріал великого поета!”. Проявляючи певний максималізм в оцінці творчості українських письменників XIX ст., М.Драгоманов підкреслює, що у “Шевченка ще не було думки виробляти самостоячу українську літературу”.

Щоправда, кілька років опісля Драгоманов переглянув свої погляди і зізнався у листі до Київської Громади віл 8 лютого 1886 р.:

“Я був загнав ся думкою, що Шевченко – вже пережитий фазіс, що новий український рух піде далі, по-новоевропейській дорозі, а тепер бачу, що не тільки масса українофілів, але й українофільські писателі, не тільки в Галичині, а і в Росії, ще не догнали й Шевченка років на 10-20”.

І далі в цьому ж листі, звертаючись до видавців, які відмовляли йому у друкуванні “Кобзаря”, писав: “Коли Ви зречете ся од видання “Кобзаря” – то Ви de facto зрікаєте ся усякої ролі в пропаганді українства, як національно-політичного руху і зостаєте ся тільки діллетантами, та й то наскільки цензура позволить”.

Драгоманов розумів роль і значення популяризації літератури у формування історичних традицій, а тому вважав, що нам не слід відмовлятися від творчості тих письменників, “котрі вийшли з певної нації і говорили про життя її, а також здержали певні ознаки питомого національного характеру, хоч і пишучи по-чужому – і першим у цьому списку називав Миколу Гоголя.

Та все ж ми змушені констатувати, що Драгоманов не був певен у скорому розвої української літератури, у швидкій появі молодих талановитих національно свідомих літераторів. Ось що він казав про перспективи розвитку україномовної літератури: “...Ну та, мабуть, ся моя колишня мрія так мрією і зостанеться! Коли б нам пощастило виробити літературу строго мужицьку по мові, посвячену інтересам найбільшої маси людності нашого краю, тепер соціально-найнижчої, а в той же час літературу, одушевлену найвищими ідеалами європейської цивілізації, тоді б ми появили щось дійсно оригінального серед культурного світу, такого, що про нього і той світ заговорив би.”

Соратник М. Драгоманова М. Павлик у своїй книзі “Михайло Драгоманов і его роля в розвою України” (1907), підбиваючи підсумок усього зробленого Драгомановим для України, зазначає: “І в головному се зроблено. Розвалено тоту скалу про яку сказано у вірші Франковім: здобуто волю думці й переконанню, яку тепер кожний з нас може мати тай проявляти прилюдно. Але чи до решти вирівняна у нас дорога тій “правді”, яку перший став проповідувати у нас Драгоманов? Чи не вирости за той час на нашому народному полі нові скали – нові перепони нашому національному поступови? Чи йдемо ми по дорозі тої правди й того добра, яке полишив нам у спадщину Драгоманів? Чи по правді ми оцінюємо его? Чи всі ми бодай говоримо про все те достойно?..”

Це написано майже сто років тому, а звучить сучасно й актуально.

Михайло Петрович Драгоманов приходиться до нас як активний учасник теперішнього відродження України. Його висока освіченість, широкий світогляд, європейське мислення стає прикладом для кожної людини, яка посправжньому зацікавлена в розвої незалежної Української держави.

Дух Драгоманова, чиє ім'я Київський національний педагогічний університет носив з 1920-го по 1930 рік, а з 1991 р. його знову заслужено повернено, повинен повсякчас витати в стінах цього славетного педагогічного закладу. Адже сміливі ідеї-мрії великого вченого і педагога цілком збігаються із сьогоднішніми проблемами розвитку національної освіти і культури.

Література:

1. Іванченко Р. Клятва. Роман-хроніка. – К.: Радянський письменник, 1971. – 392 с.
2. Кирилюк Є. Михайло Драгоманов і художній твір про нього // Клятва / Іванченко Р. – К.: Радянський письменник, 1971. – С. 371-391.
3. Драгоманов М.П. Українська література, проскрибована російським урядом / М-во освіти і науки України. Львівський нац. ун-т ім. І.Франка: Наукова б-ка. – Львів, 2001. – 94 с.
4. Драгоманов М. Листи на Наддніпрянську Україну. – 2-е вид. – Б.м., 1915. – 114 с.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 12-29.
6. Федченко П.М. Михайло Драгоманов: життя і творчість. – К.: “Дніпро”, 1991. – 362 с.
7. Лукеренко В.Л. Світогляд М.П. Драгоманова. – К.: Наукова думка, 1965. – 125 с.
8. Павлик М. Михайло Драгоманов і його роль в розвої України. – Л., 1907. – 91 с.
9. Грушевський М.С. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. – К.: Либідь. – 1993-1996.
10. Іванова Л.Г. Михайло Драгоманов // Український історичний журнал. – 1991. – № 9. – С. 129.

*Калаур С.
Тернопільський державний педагогічний
університет імені В. Гнатюка*

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

В статье рассмотрены некоторые аспекты проведения оценивания учебных достижений школьников на основании новой педагогической технологии, которая позволит повысить объективность школьной отметки.

Освітня сфера повинна займати одне із перших місць в інфраструктурі нашого суспільства, адже „освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості стають провідною продуктивною силою, визначальною передумовою і наріжним каменем прогресу цивілізації” [2, 2]. Сьогодні

педагоги все активніше ведуть пошуки нових педагогічних технологій навчання, які б давали змогу особистості отримати гармонійний розвиток і гарантували б самореалізацію в оновленому суспільстві.

Поняття „педагогічна технологія” почали вживати у вітчизняній науці на початку 20-х років ХХ століття. Відмітимо, що на сьогоднішній день налічується понад 300 його означень, зокрема як „система соціально-перевічених і впорядкованих норм і правил, які відображають закономірності процесу в тих чи інших освітніх формах, яких дотримується педагог” [1, 4], або більш загальне: „наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики” [5, 9].

Однією із найбільш перспективних є особистісно-орієнтована технологія навчання, вона передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, творче співробітництво.

За якою б технологією не відбувався навчальний процес, обов'язковою складовою є перевірка та оцінювання знань, умінь та навичок учнів – адже це зворотній зв'язок, який допомагає керувати навчанням і вихованням школярів. Саме в цій галузі відбулися кардинальні зміни: перш за все оцінювання відбувається на основі дванадцятибальної шкали, значно зріс спектр об'єктів оцінювання (окрім знань, умінь та навичок, оцінюванню підлягають досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності), збільшилося і число функцій (поряд із навчальною, контролюючою та виховною з'явилися діагностико-коригуюча та стимулюючо-мотиваційна). З метою гуманізації освіти а також підвищення якості і об'єктивності оцінювання, було розроблено критерії, яких слід дотримуватися при оцінюванні відповідей чи результатів роботи учнів. Педагогічною наукою визначено також чотири рівні навчальних досягнень учнів. (початковий, середній, достатній та високий).

Оцінювальна діяльність вчителя у школі ХХІ століття досить багатогранна та складна і для того, щоб проводити її на високому професійному рівні слід знати та дотримуватися сучасних вимог, які ставляться до цього роду діяльності. До них належать: об'єктивність, формування вмінь до самоконтролю та самооцінювання, систематичність, необхідність обґрунтування оцінки, всеосяжність, всезагальність, індивідуальний підхід, використання різноманітних форм і методів контролю [4, 133].

Навіть при врахуванні всіх перелічених компонентів, оцінювання

навчальних досягнень школярів не буде досконалим. Школа повинна працювати на основі особистісно-орієнтованих технологій навчання, а отже і процес оцінювання повинен також носити особистісно-орієнтований характер. Під терміном „особистісно-орієнтоване оцінювання” ми розуміємо такий підхід до кожного учня, при якому найбільш максимально будуть враховуватися індивідуальні особливості школяра. Отже особистісно-орієнтоване оцінювання включає такі складові:

- рівні навченості учнів;
- типологічні особливості нервової системи (типи темпераменту);
- рівень інтелектуальних здібностей;
- формування позитивної мотивації на навчальну діяльність;
- подолання негативного стереотипу „невстигаючий учень”.

Дамо характеристику кожного із зазначених параметрів. „Навченість – результат навчання, оволодіння учнями системою знань і способів діяльності” [3, 186]. Більшість дослідників вважають, що ступінь навченості визначається рівнем засвоєння знань і виявляється на основі тестів досягнень чи самостійних або контрольних робіт, які можна розробити по кожній дисципліні. Визначення рівнів навченості дає змогу вчителю конструювати такі контрольні завдання, за допомогою яких можна не лише кількісно оцінювати знання учнів, а й проводити якісну „діагностику”, тобто виявляти структуру навченості. Наш досвід роботи в школі дає змогу зробити висновок про те, що переважна більшість вчителів складає завдання для учнів лише на третьому рівні (розуміння), рідше на четвертому (рівень умінь), лише деякі типові контрольні роботи містили завдання, що розраховані на найважчий п’ятий рівень навченості. Цим значною мірою можна пояснити той факт, що на вступних іспитах до вищого навчального закладу (де запитання формулюються з розрахунку на п’ятий рівень навченості) багато абітурієнтів отримують значно нижчі оцінки ніж у атестатах.

Ще один аспект, який впливає на процес оцінювання – це зв’язок шкільної успішності з типологічними особливостями нервової системи з емоційністю і активністю, як характеристиками темпераменту. На думку психологів темперамент є біологічним фундаментом нашої особистості і він базується на властивостях нервової системи, тісно пов’язаний з будовою тіла (конституцією) та з обміном речовин в організмі.

Кожний із типів ВНД і типів темпераменту володіє певними позитивними рисами, а деякі негативні властивості того чи іншого типу темпераменту при відповідних умовах можуть відігравати навіть позитивну

роль. Очевидно, знання суті темпераменту, вміння грамотно визначати його типи досить важливі для педагога, адже це допоможе значно краще та швидше вивчити учнів у класі і як результат – об'єктивний підхід до контролю та оцінювання.

У своїй практичній діяльності тип темпераменту ми визначаємо за допомогою тестів та враховуємо ці дані таким чином: при усному опитуванні запитання для холериків будуються так, щоб отримати на нього досить поширену відповідь, а питання для меланхоліків за іншим принципом – воно повинно бути коротким і лаконічним, тоді відповідь буде чіткою та конкретною. При письмових роботах ми користуємося порадами В.С. Мерліна, щодо індивідуального стилю учня слабкого типу. Наприклад, недостатню зосередженість і неухважність вони повинні компенсувати контролем та перевіркою роботи після її виконання, невеликий темп розумової роботи – тривалою підготовчою (чорною) роботою, швидку втомлюваність – частими паузами для відпочинку.

Зупинимося ще на одному аспекті – інтелектуальний тест IQ як засіб оцінювання здібностей та знань учнів. У педагогічних колах існують різні думки про такі тести. Деякі дослідники вважають їх не досить надійними та сумнівними, проте в загальному існує переконання, що такі тести відіграють важливу роль в оцінюванні особистості та досить популярні за кордоном. Проводячи наші дослідження у цьому напрямку, ми брали до уваги дані провідних науковців (Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф., 1978; Гуревич К.М., 1982; Виготський Л.С., 1991; Дружинін В.М., 2000):

на успішність впливає як загальний інтелект, так і установки, інтереси, мотивація;

– діти, які володіють низьким рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності (творчі здібності), страждають „комплексом неповноцінності” їх часто характеризують як тупих та неуважних; діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності погано сприймають невдачі, у них переважає не надія на успіх, а страх перед невдачею; учні з високим рівнем інтелекту та високою креативністю впевнені у собі, мають адекватний рівень самооцінки;

– учні з інтелектом нижче середнього рівня ніколи не входять у розряд відмінників, проте в розряд слабо встигаючих можуть входити і школярі з високим показником розумового розвитку;

– існує нижчий „пори́г” IQ для учбової діяльності, учень, який володіє IQ нижче такого порогу ніколи не буде вчитися успішно, разом з тим існує і межа успішності для індивіда з даним рівнем IQ.

Отже, тести на визначення рівня інтелекту мають досить велику інформативність для прогнозу шкільної успішності, разом з тим відіграють важливу роль для проведення якісного оцінювання.

Коротко зупинимося на мотивації навчальної діяльності. Мотиваційна сфера, як внутрішня рушійна сила дій і вчинків учня, як обов'язковий чинник включає інтерес до навчання та до матеріалу, що вивчається. У своїй діяльності ми керувалися наступним положенням: головним мотиватором діяльності особистості є його персоналізація, тобто визначення іншими людьми його як особистості, важливої для них, вона породжує у індивіда прагнення до досягнення успіху. Для стимуляції позитивної мотивації (знаних мотивів) в учнів з високим IQ ми рекомендуємо провести ряд додаткових консультацій з метою покращення навчальної бази – це в свою чергу зацікавить учнів у вивченні предмету – як результат – підвищення рівня навченості.

Брали ми до уваги ще і такий аспект, що у переважної більшості вчителів під впливом власного педагогічного досвіду складаються певні педагогічні стереотипи: „учень-відмінник”, „учень-невстигаючий”. Причому, як відмічають дослідники всі оцінювальні стереотипи носять „суб'єктивно – індивідуальний характер” [6, 26]. Для того, щоб позбутися такого негативного стереотипу ми всі письмові роботи учнів перевіряти „без титульного листка”, тобто реально не знаючи прізвища того учня, робота, якого на перевірці.

Очевидно, працюючи за такою технологією оцінювання навчальних досягнень учнів ми спостерігали реальне підвищення об'єктивності оцінок, які виставляє педагог значно зросте авторитет учителя, – і в результаті це призводить до більш якісного керування навчально – виховним процесом в цілому.

Підводячи підсумок, можна зробити наступні висновки:

Оцінювання – важлива ланка професійної діяльності вчителя, яка притерпіла велику кількість кардинальних змін: зокрема, з'явилася дванадцятибальна шкала, значно збільшилася кількість об'єктів та функцій оцінювання, введено рівні навчальних досягнень учнів, розроблено нові критерії оцінювання;

Для того, щоб досягнути максимального ефекту – процес оцінювання повинен носити особистісно-орієнтований характер;

У термін „особистісно-орієнтоване оцінювання” ми включаємо наступні вміння: визначати та обов'язково враховувати рівні навченості учнів, типологічні особливості їхньої нервової системи (типи темпераменту), рівень

інтелектуальних здібностей школярів, формувати позитивну мотивацію на навчальну діяльність у дітей в класі, та вміння подолати негативний стереотип „невстигаючий учень”.

Література:

1. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 1999. – 216 с.
2. Матеріали II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти // Освіта. – 2001. – № 57-58.
3. Никитина Н.Н., Железняков О.М., Петухова М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
4. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
5. О.С. Падалка, А.С. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Т. Шпак. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. – К.: Видавництво „Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана, 1995. – 253 с.
6. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Удмурдский университет, 1994. – 93 с.

*Карловас О.А.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

МАСОВОКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕКСТИ ЯК МОВЛЕННЄВІ СТИМУЛЯТОРИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля залишаючи осторонь аксіологічні характеристики української мови, необхідно константувати об'єктивну реальність: мова з багатовіковою історією опинилася перед фактом звуження суспільно-комунікативних функцій. У цьому зв'язку достатньо звернути увагу на такі соціолінгвістичні характеристики української мови, як обмежене або й взагалі поки що не реалізоване функціонування у більшості сфер наукової діяльності, системі вищої освіти, державно-політичній діяльності та міжнародних контактах, житті міста. Інакше кажучи, українська мова залишається поки що мовою з обмеженими комунікативними функціями, що суперечить її внутрішньо-структурним і власне функціональним можливостям. Разом з тим суспільно-комунікативні перспективи української мови не можна пов'язувати тільки з державними заходами. Розширення сфер функціонування української мови, піднесення її престижу великою мірою залежить від мовного навчання та мовного виховання. Мета мовного навчання полягає у свідомому практичному оволодінні українською літературною мовою, заснованому на вивченні її системи і підсистем – фонетичної, лексико-семантичної та

граматичної, а також закономірностей, які визначають використання виражальних засобів відповідно до сучасних норм. Мовне виховання ставить своїм першорядним завданням усвідомлення значення рідної мови не лише як засобу спілкування, а й як найважливішого джерела формування інтелекту й духовно-емоційної сфери особистості через її органічний зв'язок з національними традиціями, вирішувати це складне питання можна і через залучення засобів масової Інформації в навчальний процес, оскільки інформація, що поширюється журналістикою, має для аудиторії соціальне орієнтуюче значення, формуючи громадську думку і світогляд, даючи уявлення про явища, процеси й тенденції сучасної дійсності у всій їх різноманітності, про закономірності, які визначають функціонування суспільства та розвиток його економічного, соціально-політичного та духовного життя на засадах загальнолюдських цінностей.

Масова інформація, порівняно зі спеціальною (а вона відповідає професійним знанням, громадській діяльності, аматорським захопленням і т.ін.) та індивідуальною (наявність особистого досвіду, знань, уявлень) у їх своєрідному для кожної людини поєднанні та зв'язках, виступає фундаментом духовного світу особистості, це “інформаційний базис” системи її стосунків і діяльності [1, С. 31].

Юбмін соціальною інформацією через засоби масової комунікації дослідниками вважається духовним спілкуванням, адже однією з відмінних рис людського спілкування є активний пошук інформації. А щоб одержувати необхідну інформацію, особистість має бути включена в існуючу систему соціальної інформації. На думку Г.В. Онкович, “інформаційні інтереси – це інтереси, які впливають із соціальної потреби особистості, визначаються цілеспрямованим споживанням інформації, спрямованістю уваги на здобуття відомостей із різних джерел, причому таких, котрі відповідають життєвому досвіду, знанням, звичкам, тобто когнітивним і емотивним рівням особистості. З огляду на це інформаційний інтерес поділяємо на: 1) комунікативно-інформаційний; 2) емоційно-інформаційний; 3) професійно-інформаційний; 4) ціннісно-орієнтований інформаційний” [2, С. 23].

Взаємопроникність і взаємодоповнюваність цих інтересів визначають і свідомість поведінки людини, і задоволення інформаційних потреб. Коли ми говоримо про зміну орієнтирів навчання, новизну та багатоаспектність завдань, які стоять перед викладачами української мови, то маємо на увазі розробку нових моделей навчання, котрі були б спроможні швидко реагувати на потреби суспільства, що змінюється, й різноманітні інтереси та можливості

студентської молоді.

Матеріали національних засобів масової комунікації є мовленнєвими стимуляторами, оскільки, з одного боку, задовольняють потреби молоді в інформаційних інтересах, а з другого – розширюють межі культурної пам'яті. Тому в навчанні рідної мови мають активно використовуватися не лише навчальні та художні тексти, а й уся жанрово-стилістична палітра сучасної української мови й мовлення. Нова інформація, актуалізована через засоби масової інформації, накладається на вже існуючі знання, що, у свою чергу, веде до розширення образів культурної пам'яті, світобачення. Ми повинні це враховувати при навчанні мови, бо “предметом найпильнішої уваги має бути передусім зміст освіти, ті його ділянки, від вивчення яких залежить формування у молоді наукової системи знань, найважливіших духовних цінностей, що стосуються людини, народу, Вітчизни” [3, С. 90]. Можливості використання матеріалів ЗМІ в навчальному процесі будуть ширшими, якщо враховуватимуться психологічні, педагогічні, соціологічні, країнознавчі, журналістські аспекти. Виділяється така спрямованість занять за матеріалами засобів масової інформації: 1) країнознавчі; 2) професійно – орієнтовані; 3) лінгвістичні; 5) культурологічні. Ці напрями мають різні навчально-виховні цілі, але вони сприяють формуванню лінгвістичної професійної, країнознавчої компетенції майбутніх спеціалістів.

Досягнення в галузі пресолінгвістики ще потребують методичного осмислення. Проте очевидно, що “проблеми віддзеркалення “мовного смаку епохи” (В.Костомаров), “естетичної мови часу” (О.Сербенська) особливо цінні в аудиторії майбутніх філологів, перекладачів, журналістів” [2, С. 32].

На заняттях з пресолінгводидактики передбачається активізація таких способів мовотворчості, як: 1) словотворення (продукт діяльності – нове слово чи слова); 2) сполученнетворення (продукт діяльності – словосполучення); 3) фразотворення (продукт діяльності – фраза, мікродіалог); 5) текстотворення (продукт діяльності – мікромонолог, текст); 5) жанротворення (продукт діяльності – текст у певному публіцистичному жанрі). Для більшої ефективності роботи з масово-комунікаційними матеріалами необхідно вводити у практику навчання мови нові типи занять, а саме: типові тематичні уроки за рубриками, жанрами; оглядові, які передбачають ознайомлення з молодіжними, галузевими, професійними виданнями. Типові тематичні заняття дають можливість формувати культурну пам'ять, задовольняючи інформаційні інтереси, розширювати та систематизувати країнознавчі знання студентів, підвищувати мотивацію

вивчення рідної мови. Залучення на заняття матеріалів газетних рубрик, що мають певну тематичну спрямованість, активізує навчальний процес. За їх допомогою студентів легше розібратися в матеріалах газетної сторінки, бо рубрика – це тема повідомлення, відоме, а заголовок – рема, нове. Вчасне введення масовокомунікаційного тексту до сфери комунікації орієнтує студентів на розуміння й сприйняття багатьох явищ суспільного життя, яке впливає на їх свідомість, змінює оцінки, установки, ставлення до того, про що йдеться в тексті.

“Публіцистичні тексти дотичні до текстів іншого стильового забарвлення. Що також повинно враховуватись у навчальному процесі з мови” [2, С. 36].

Резюме: у статті визначається необхідність використання масовокомунікаційних текстів, текстів ЗМІ при навчанні української мови в нефілологічному вищому навчальному закладі.

Література:

1. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. – М., 1998. – С. 31.
2. Онкович Г.В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів: Автореф. ... дис. – К., 1995. – С. 23-36.
3. Алексеев Ю.М. Україна: освіта і держава (1987-1997). – К., 1998. – С. 90.

Козуб Л.
НПУ імені М.П.Драгоманова

М.П. ДРАГОМАНОВ ПРО М.О.МАКСИМОВИЧА

М.П.Драгоманов – один з провідних теоретиків і громадських діячів другої половини ХІХ ст. Більшість його праць зберігає актуальність і злободенність. Пропонуємо увазі читачів найзмістовнішу статтю М.П.Драгоманова, присвячену М.О.Максимовичу, яка на сьогоднішній день є бібліографічною рідкістю. Стаття М.П.Драгоманова “Некролог. М.А.Максимович. Его литературное и общественное значение” була вміщена у “Вестнике Европы” у № 3 за 1874 р. і була перевидана із значними скороченнями і адаптацією М.Павлика у збірнику “Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство”[1].

В даній статті М.П.Драгоманов намагався об’єктивно і докладно викласти життєвий і науковий шлях М.О.Максимовича, досягнути його діяльність в цілому та визначити роль і значення для науки. Це маловідомий

матеріал, якому досьогодні не приділено належної уваги. Дана стаття залучалась переважно до бібліографічних досліджень, присвячених М.О.Максимовичу.

М.О.Максимович – видатний український природознавець, етнограф, фольклорист, історик, діяльність якого отримувала найвищі оцінки у всіх галузях наук, якими він займався. Його праці мали велику наукову вагу та значення. Ще за життя і після смерті спостерігається посилений інтерес до його непересічної постаті. Спадщина М.О.Максимовича, як визначного діяча, безперечно цікавила науковців, які ретельно досліджували його розробки та діяльність. І одним із перших таких дослідників був М.П.Драгоманов. Він неодноразово підкреслював масштабність досліджень та науковий вплив М.О.Максимовича. Серед його головних наукових здобутків вчений особливо виділяв видання збірок українських народних пісень, наукові дослідження народної поезії, дослідження її зв'язків з давньою літературою, видання альманахів та працю в Комісії по дослідженню давніх актів. Його праці, як цілком справедливо зазначив М.П.Драгоманов, мали величезний вплив у загальноєвропейському масштабі. “М.О.Максимович займає місце в ряді самих ранніх, самих старанних і самих безкорисних дослідників народної поезії і в Росії, і в Європі”[2]. М.О.Максимович показав багатство, різноманітність та красу української народної поезії, її глибокі корені та історичні витоки. При цьому він вивів українську фольклористику на науковий рівень та збудив інтерес до давньої народної словесності і до вивчення пам'яток народної творчості. “Його діяльність залишила по собі більш глибокий слід в історії розвитку російського суспільства”[3].

У своїй розвідці М.П.Драгоманов широко використовував епістолярні та мемуарні матеріали. Спираючись на джерела, він розкрив сутність відносин М.О.Максимовича з М.В.Гоголем. Залучивши документальні свідчення, М.П.Драгоманов доводив безпосередній вплив розробок М.О.Максимовича на М.І.Костомарова, О.С.Пушкіна та М.В.Гоголя, додавши деякі штрихи до їх портретів, високо оцінив їх діяльність, яка мала величезне значення для українства, особливо в галузі історії та словесності. Він простежив виникнення, еволюцію і дав загальну характеристику романтизму у загальноєвропейському контексті. М.П.Драгоманов схилявся перед М.О.Максимовичем, сприймаючи його як ученого першої величини, праці якого належать не лише до українських чи російських, а до світових надбань. Науковця захоплювала його енциклопедичність, ерудиція, логіка, наукова аргументація, залучення у своїх теоріях великої кількості фактичного

матеріалу та критичність підходів. М.П.Драгоманову імпонувало використання історичного підходу у зборі етнографічного матеріалу, аналізу обрядів і традицій, які М.О.Максимович пов'язував з національним характером українського народу. З ім'ям М.О.Максимовича учений пов'язував перші спроби у фольклористиці класифікувати українські народні пісні, сприймаючи їх як найвищий витвір народної мудрості. У збиранні, обробці та виданні перших збірок народних пісень М.О.Максимовичу сприяла універсальність його знань – філолога, славіста, етнографа, природознавця, що відбилось у лексикографічних та етнографічних виданнях. Особливу увагу М.П.Драгоманов звертав на те, що він перший показав глибокі корені української народної поезії та її зв'язок з давньоруськими пам'ятками [4]. Поруч з цим учений підкреслював політичне значення його етнографічних і археологічних здобутків, які аргументовано доводили безперервний розвиток української історії, назважаючи на тривалий період бездержавності. М.П.Драгоманов наголошував, що його філологічні праці відіграли визначальну роль в розвитку цієї галузі. Саме М.О.Максимович започаткував науково-критичне дослідження історичних пам'яток. Його величезна заслуга полягала також в розширенні джерельної бази і виявленні помилкових суджень інших дослідників в цій галузі. Звернення М.О.Максимовича до народної поетичної творчості стало активною формою його участі в суспільно-політичній полеміці. Його працю М.П. Драгоманов осмислює в традиційному зв'язку з попереднім і наступним розвитком наукових і суспільно-політичних знань.

М.П.Драгоманов особисто приймав участь у гострих дискусіях з низкою російських вчених, які недооцінювали студії над українським фольклором. Він критикував різні вияви дилетанства та поверхового трактування явищ народної культури. Фольклористична діяльність М.П.Драгоманова була різнобічною – він проводив збиральницьку і дослідницьку роботу, при цьому не дотримуючись жодної розробленої на той час методики. Учений першим побачив та аргументовано представив Україну посередницею між Заходом і Росією у взаємних культурних зв'язках. Він намагався об'єднати українство на основі власної національної історії, культури, самосвідомості. Задля досягнення поставленої мети займався дослідженням різних жанрів фольклору, демонструючи особистим прикладом високий науковий рівень у цій галузі. Виданням “Исторических песен малороссийского народа”[5] було зроблено значний внесок в історію слов'янської фольклористики. Праця Антоновича-Драгоманова була найповнішим зводом української історичної

пісенності не лише для свого часу, а й для сьогодення, особливо у плані добору матеріалу та його наукового коментування [6].

Фольклористичний доробок М.П.Драгоманова складають численні статті, розкидані в різних російських та зарубіжних часописах, а також розпорошені роздуми і висловлювання у епістолярній спадщині. Більшість статей зібрав і в разі потреби переклав на українську мову М.Павлик і видав у 4-х томах під загальною назвою “Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство”[7]. Проте це видання вже давно стало бібліографічною рідкістю.

Взагалі, фольклористичну спадщину М.П.Драгоманова можна класифікувати таким чином:

- публікації зібраного етнографічного матеріалу;
- роботи по дослідженню першоджерел;
- рецензії, огляди, висловлювання з різних етнографічних питань.

Слід особливо підкреслити, що драгоманівські фольклористичні дослідження тісно пов’язані з його громадсько-політичною, публіцистичною, культурницькою та освітньою діяльністю. З одного боку, такий комплексний підхід сприяв створенню нових концептуальних положень в дослідженні етнографічної спадщини нашого народу, а з іншої – зумовив у багатьох моментах суто порівняльний аналіз [8]. Через всі праці М.П.Драгоманова проходить думка про високий моральний та художній потенціал українського фольклору.

Запропонована стаття М.П.Драгоманова цінна не лише тим, що подає відомості до біографії М.О.Максимовича. Вона відображає особисте ставлення ученого до М.О.Максимовича. Це, також, ще один штрих до портрету М.П.Драгоманова як дослідника й публіциста. Крім того, у розвідці він навів оригінальну точку зору про вплив суспільних тенденцій тієї доби на сучасність, подав маловідомі подробиці з життя М.О.Максимовича, знайомить читачів не тільки із здобутками ученого, але й з наслідками його праці для українського і європейського суспільства вцілому. Не у всіх своїх судженнях М.П.Драгоманов мав рацію, проте його позиції досить оригінальні і аргументовані; зважаючи на те, що він був одним із перших дослідників, вони заслуговують на високі оцінки.

В останні роки з’явився ряд ґрунтовних досліджень, присвячених різним аспектам життя і діяльності М.О.Максимовича. Його праця є визначним і незаперечним здобутком для українського народу; так само як і праця М.П.Драгоманова, який репрезентує наступний щабель у розвитку

української суспільно-політичної наукової думки.

У статті авторський текст залишився недоторканим. Із сучасним правописом узгоджено пунктуацію. Упорядниця намагалась зберегти основний характер авторського синтаксису. Літера Ъ замінена відповідно на Е або І.

Література:

1. Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство. – Львів, 1899. – Т. 1. – 260 с.; Збірник Філологічної секції НТШ. – Т. 2. – 1899.
2. Драгоманов М.П. Некролог. М.А. Максимович. Его литературное и общественное значение // Вестник Европы. – 1874. – № 3. – С. 443.
3. Там само. – С. 444.
4. Там само. – С. 451.
5. Драгоманов М.П. Вибране. – К., 1991.
6. Мишанич С. Фольклористична спадщина видатного українського вченого // Народна творчість та етнографія. – 1991. – № 4. – С. 3-7.
7. Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство: В 4 т. – Львів, 1899-1907.
8. Мишанич С.В. Фольклористична спадщина М.Драгоманова у світлі актуальних завдань українського народознавства // Штрихи до наукового портрета М.П.Драгоманова. – К., 1991. – С. 118-158.і

*Кучинський М.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ТАРАС ШЕВЧЕНКО В НАУКОВО-ПОЛІТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

В статье рассматривается влияние творчества Т.Шевченко на формирование научно-политической деятельности М.Драгоманова, популяризация произведений Кобзаря ученым не только в Украине, но и за рубежом, литературоведческие статьи о гении украинской поэзии, издание бесцензурного “Кобзаря” в Праге.

Драгоманов прожив неповторне і прекрасне життя, яке судилося тільки першопрохідцям і борцям за волю. Жадоба правди становила суть його неспокійної натури, натури чесної, цільної і високоморальної людини, яка понад усе ставить інтереси рідного народу. Служіння тим інтересам вимагало постійного зв'язку з народом, розуміння його історичної ролі, дум і прагнень, вимагало не лише самовідданості, але й різноманітних знань та вмінь.

Навколо цього імені ось уже більше ніж століття не втихають діаметрально-протилежні судження і оцінки. Проте, на нашу думку, вищої

оцінки ніж дала тодішня прогресивна літературна критика, назвавши Драгоманова “другим українцем після Шевченка”, годі й сподіватися. Високо цінував заслуги Драгоманова і С.Єфремов, який писав: “Для України Драгоманов справді був тим “апостолом правди і науки”, що його з такою тугою виглядав народ перед смертю Шевченка” [1]. За образним висловом І. Франка, Драгоманов нагадував собою “великий прапор з багатьма китицями ідей та думок” [2] і багато діячів, партій намагалися знайти серед них для себе зручну, щоб чіпляючись за неї, спробувати оголосити весь прапор, всього Драгоманова, своїм, а себе вважати його послідовником. Розвиток драгоманознавства триває і сьогодні, але вже на новому методологічному ґрунті.

В цій статті ми хочемо зупинитися на впливі Тараса Шевченка на науково-політичну діяльність Драгоманова, показати ті витoki і ті джерела, які живили душу визначного мислителя і громадського діяча, вченого, історика, філософа, етнографа, фольклориста, літературознавця і культуролога.

Навчання Драгоманова в Київському університеті Святого Володимира сприяло глибшому розумінню того, що саме народ є творцем історії. Пізніше на сторінках “Громади” політик зізнавався: “Ми знали напам’ять Герцена, Шевченка, дехто Прудона: ми читали з радістю Костомарова, Щапова, Павлова, які в історії Росії показували, що були колись часи, коли тут сам народ, а не начальство, робив свою історію... Сама найгарячіша думка наша була: чим-небудь і якнайскоріше заплатити мужикові за те, що ми вигодувались і вивчилися на його кошт” [3]. Реалізація цього наміру виявилася в тому, що Драгоманов працює в недільних школах, популяризує “Буквар южноруський” Т.Шевченка і “Граматіку” П.Куліша. Проте це “просвітництво” було заборонено царем в 1862 році, а народний учитель попадає під пильний нагляд поліції.

Етапним у формуванні політичних переконань був виступ Драгоманова над труною Т. Шевченка в Києві, коли прах Кобзаря перевозили на Україну. Михайло Петрович зустрів труну на лівому березі Дніпра, а потім супроводжував її, оточену багатотисячною процесією людей, до пароплава на Канів. В жалобній процесії йшов простолюд, прогресивне київське громадянство, професори, студенти, приятелі і друзі Кобзаря: І.Сошенко, Г.Честахівський, В.Забіла, В.Антонович, П.Чубинський, М.Чалий, П.Левицький, О.Стоянов, серед них був і 20-літній Драгоманов.

Прощальне слово виголосив М.Чалий, В. Антонович та П.Чубинський.

Під час панахиди трапився епізод, який до глибини душі вразив Драгоманова: жінка в траурному одязі, пробравшись до труни Кобзаря, поклала терновий вінок. Цей імпульсивний порух був сповнений великого смислу. Тоді студент університету Михайло Драгоманов взяв слово і виголосив палку промову, у якій були такі слова: "Кожний, хто йде служити народу, тим самим надіває на себе терновий вінець" [4]. Ця фраза була девізом всього життя не тільки Шевченка, але й Драгоманова. Як реквієм, як заклик до майбутніх поколінь звучало звернення майбутнього вченого до присутніх на проводах Кобзаря, "щоб наші громадяни наперед дійсно шанували своїх великих людей і не давали їх на муки, поки вони живі" (С. 36). Такою була перша і остання зустріч Драгоманова з Шевченком.

По смерті поета Михайло Петрович намагався наслідувати революційно-демократичні погляди Кобзаря. З усіх галицьких видань він ближче всього співробітничав із народовським журналом "Правда", на сторінках якого друкувався свого часу і Шевченко. Драгоманова захоплювало те, що журнал орієнтувався в літературі на мову народу, хоч бачив і певні прорахунки в політичній частині.

Поява двотомника "Исторические песни малорусского народа с примечаниями В. Антоновича и М. Драгоманова" (1874-1875) стала гідним продовженням науково-просвітительської діяльності М.Максимовича та І. Срезневського, "Руської трійці", А.Метлинського, Т.Шевченка і П.Куліша.

Драгоманову прийшлося, як і Шевченку, все життя боротися з самодержавством. Як слушно підкреслює Р.Іванченко: "Воно було для нього своєрідним Карфагеном, який Драгоманов все життя присягав зруйнувати й руйнував своїм гострим словом, підтримкою революційних діячів, груп, організацій, не втомлюючись наголошувати, що в таких державах і найскромніші права можуть бути здобуті лише через падіння самодержавства, а це падіння ніде без грому не обходило" [5]. Як близькі ці слова життєвому кредо Кобзаря, його "Заповіту" "порвати кайдани". В цьому питанні Драгоманов і Шевченко були однодумцями. Це не подобалося владі, тому Драгоманова постійно переслідували, що привело вченого до еміграції в 1876 році за кордон. Проте і тут, в Женеві, не полишає Михайло Петрович активної діяльності. Свідченням цьому лист до О. Суворіна від 3 листопада 1876 року: "Мои корабли сожжены, и пока в России не будет конституции, я в нее не вернусь. Здесь же я не затем, чтобы молчать и прятаться" (с. 113).

У травні 1878 року на літературному конгресі в Парижі Драгоманов виступив з промовою "Література українська, проscribeвана урядом

російським”, де акцентував увагу на забороні українського слова, назвавши “нечуваною і найнеймовірнішою подією, яка могла статися в середині XIX століття (с. 165). Цю промову він надсилає В. Гюго, вручає Карлу Марксу, про що свідчить стаття І. Романченка “Карл Маркс знав про Шевченка” [6].

До постатті Шевченка історик звертався у статті “Україна і центр”, де зіставляє заповіт: “Поховайте та вставляйте, кайдани порвіте” з громадською пасивністю багатьох земляків.

Як бачимо, Драгоманов постійно цікавився Шевченком, його творчістю. Тому цілком правомірною була його літературознавча стаття в четвертому випуску “Громади” під назвою “Шевченко, українофіли і соціалізм”, де всі політичні проблеми розглядалися саме через призму творчості і громадської діяльності Кобзаря. Він трактував Шевченка як великого українського письменника, масштаб і значення якого сягнуло за національні межі. За критеріями ідейно-художньої значущості Росії Драгоманов відносив митця слова до універсальної категорії, до якої належав Гоголь, а за глибиною зв’язків з народом не мав собі аналогів в Європі. Так в листі до старогромадівців він зазначав: “Я був загнаний думкою, що Шевченко, вже пережитий фазис, що новий український рух піде по новоєвропейській дорозі, а тепер бачу, що не тільки маса українофілів, але й українофільські писателі не тільки в Галичині, а й в Росії, не догнали Шевченка років на 10-20” [7].

Цензурні видання “Кобзаря” не задовольнили Драгоманова, і він вирішив дати народові справжнього і повного Шевченка. Цю роботу він вважав сенсом свого життя, справою не лише науковою, а й політичною. В листі до І.Франка Драгоманов писав: “Зроблю все можливе, в крайнім случаю попрошу матір, щоб продала частину хутора, та викінчу стереотипного Шевченка вже задля одного того, щоб запротестувати проти кастрації “Кобзаря” галицькими народовцями, котрі так його обчистили, що ніякій рос. цензурі і не снилось” (с. 259). Цьому послужила підготовка празького видання “Кобзаря” та “Поезії Т.Г. Шевченка, заборонені в Росії” (Женева, 1890). Головне і цінне те, що у останній праці Драгоманов один з перших намагається подати творчий шлях і духовний поступ поета у широкому історико-культурному контексті не тільки України, але й усієї Європи. Слід при цьому зауважити, що в полемічному запалі він висловив деякі хибні твердження, які можна пояснити недостатнім першоджерельним матеріалом та слабим розвитком шевченкознавства тої доби.

Чимало своїх помилкових оцінок щодо творчості Кобзаря були

переглянуті критиком уже в 1893 році, зокрема в статті “Т.Шевченко в чужій хаті його імені”. В передмові до нового видання 1906 року зазначається : “... що було в ній задириле в своїм часі, давно перейшло до історії та обсипалося, мов відцвілий цвіт; те, що в ній основне, виношене в душі автора і висловлене ясним, гарячим словом, лишається й донині цінним і неперестарілим і гідне того, щоб як окраса нашої критичної літератури було в руках усіх, кому дороге наше слово і дорогі ті ідеї, для яких працювали й боролися чільні сини України – Шевченко і Драгоманов” [8].

Більше того, Драгоманов навіть неуспіхи “української справи” пояснював невмілим використанням ідей Шевченка. Він нарікав на те, що українці ще з 1862 року не чітко висловлювали й трималися своєї культурно-політичної програми, “тоді треба було почати з нового “Кобзаря”, то досі б вже українство було б що-небудь і в Росії, а ця система півлегальності, півхопства, півпозиції нічогісінько доброго не дала... Це тільки донос на себе і в той же час одбивання од себе ліпшої частини громад” [9].

Багато добрих починань Драгоманова фокусувалося на постаті Шевченка. Він вбачав, що життєвий подвиг і творчий доробок Кобзаря цілком заслуговують на те, щоб політично виховувати молодь. Як пророче звучать сьогодні слова “апостола правди і науки”: “В теперішній час добровільного холопства галичан і росіян Шевченко писатель не опортуністичний, то все-таки безперемінно треба “поставити слово його на сторожі” хоч коло молодих людей, тих, щоб ще по гімназіях вчаться, коли вже старші спелешились” [10].

Нове видання “Кобзаря” було покликане популяризувати творчість Шевченка і захистити його від будь-яких проявів фальсифікації. Такими працями були видання поеми “Марія” з вступною статтю М. Драгоманова та ряд газетних публікацій здійснених ним у 1886-1887 роках. Його перу належить і рецензія на “Кобзаря” Шевченка, виданого Товариством ім. Шевченка.

“Шевченківська тема цікавила Драгоманова постійно, і в її осмисленні можна скласти уяву і про еволюцію політичних і естетичних поглядів самого вченого” (с. 316). Живучи в Болгарії, Драгоманов продовжує співробітничати з Україною, окремі книжки та брошури виходять у Львові, Києві. З-поміж них слід назвати його останні праці про Кобзаря, зокрема статтю “Листочки до вінка на могилу Шевченка”, яка вийшла у Львові за сприянням І. Франка. В ній Драгоманов детально висвітлює арешт поета в 1859 році, інформує про французький переклад “Катерини” та про поезії Шевченка з народних вуст.

Багато думок про Шевченка не лише витримали іспит часу, а й прислужилися новим часам і будуть корисні наступним поколінням. Віддамо ж належне Михайлу Драгоманову і збагатимо наше сьогодення тим, що живе й зберегло свою творчу силу, а це чи не найбільше безсмертя для вченого, ім'я якого сягнуло світової величі.

Література:

1. Єфремов С. Історія українського письменства. – К., 1926. – Т. 2. – С. 151.
2. Франко І. Збір. творів: У 50 т. – Т. 43. – С. 423.
3. Громада. – 1878. – № 2. – С. 133-134.
4. Федченко П.М. Михайло Драгоманов. Життя і творчість. – К., 1991. – С. 36. Далі, посилаючись на це видання, подаємо в думках тільки сторінку.
5. Іванченко Р. Драгоманов // Літ. Україна. – 1988. – № 13. – С. 6.
6. Романченко І. Карл Маркс знав про Т. Шевченка // Літ. газета. – 1961. – 19 травня.
7. Архів Михайла Драгоманова. – Т.І // Листування Київської Старої громади з М. Драгомановим (1870-1895). – Варшава, 1937. – С. 280.
8. Драгоманов М. Літературно-публіцистичні праці: У 2 т. – К., 1970. – Т. 2. – С. 557.
9. Драгоманов М. Листи до І. Франка та інших. 1887-1895. – Львів, 1908. – С. 65.
10. Матеріали до культурної й громадської історії Західної України. – К., 1928. – Т. I. – С. 3.

Лук'янченко О.Г. (м. Луганськ)

ДОВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Розвиток системи навчання протягом життя як один із пріоритетних напрямків, визначених Національною доктриною розвитку освіти, набуває непересічного значення [2]. Школа, в діяльності якої органічно поєднуються завдання освіти і виховання, є провідною ланкою системи безперервності та наступності освіти. За час навчання в школі дітей необхідно сформувати в них стійку потребу, міцну мотивацію навчання протягом життя. Практика шкіл нового типу (гімназій, ліцеїв, коледжів, навчально-виховних комплексів), покликаних підготувати старшокласників успішно інтегруватися до навчально-професійного простору, потребує комплексних теоретично-практичних досліджень реалізації принципу неперервності у профорієнтаційній роботі та фаховій підготовці молоді в системі ЗОШ – ВНЗ.

Проблеми професійної орієнтації молоді знайшли відображення в психолого-педагогічних дослідженнях (С.Агеєва, А.Волкова, М.Гельфанд, В.Монахов, І.Скрипкін, М.Дяченко, Л.Кондрашова та ін.). Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації старшокласників розглядаються в дисертаційному дослідженні Б.Федоришина [6].

Аналіз проблеми формування готовності до професійної освіти та подальшої професійної діяльності молоді дав змогу означити професійну орієнтацію й спеціальну допрофесійну підготовку учнівської молоді як складові початкової ланки процесу неперервної професійної освіти. Спробуємо синтезувати ці компоненти. Засвідчено, що послідовний розвиток профорієнтаційних структурних компонентів навчально-виховного процесу на факультетах допрофесійної підготовки закладає глибокі підвалини для творчої професійної освіти студентів, що, в свою чергу дає змогу актуалізувати підготовку конкурентоспроможних фахівців-педагогів.

Допрофесійну мовну підготовку старшокласників гуманітарних гімназій, класів з поглибленим вивченням української мови на факультеті довузівської підготовки розглядаємо як один із перспективних напрямів в системі неперервної лінгвістичної освіти. Спільна діяльність закладів нового типу у складі навчально-виховних комплексів при ВНЗ дозволяє реалізувати практичну апробацію оновленого змісту освіти, нових педагогічних технологій. Вдосконалення навчальних програм, введення додаткових мовних спецкурсів, котрі ґрунтуються на базовому державному компоненті освіти, але реалізують інноваційні підходи в навчанні, є ефективним шляхом оновлення змісту сучасної освіти, надійним напрямом неперервного навчання. Доведено, що довузівське професійно зорієнтоване опанування українською мовою (в старших класах гуманітарних гімназій, класах з поглибленим вивченням української мови, на факультетах допрофесійної підготовки тощо), а також навчання на спеціальних факультетах буде ефективнішим за умов:

- наскрізності навчання й виховання в системі ЗОШ – ВНЗ;
- дотримання вимог наступності й послідовності до знань із майбутнього фаху учнів і студентів;
- внесення істотних змін до змісту навчання (включення ряду додаткових методично адаптованих відомостей з історії мови, етимології, діалектології, риторики, стилістики, культури мовлення) в старшій школі з метою поглибленої лінгвістичної підготовки;
- урізноманітнення й активізації таких форм навчальної діяльності, як семінари, колоквиуми, фольклорно-етнографічні експедиції рідним краєм, уроки-практикуми тощо;
- використання способів і засобів навчання, спрямованих на актуалізацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників – студентів – майбутніх словесників під час навчання й практики, в позакласній і позааудиторній

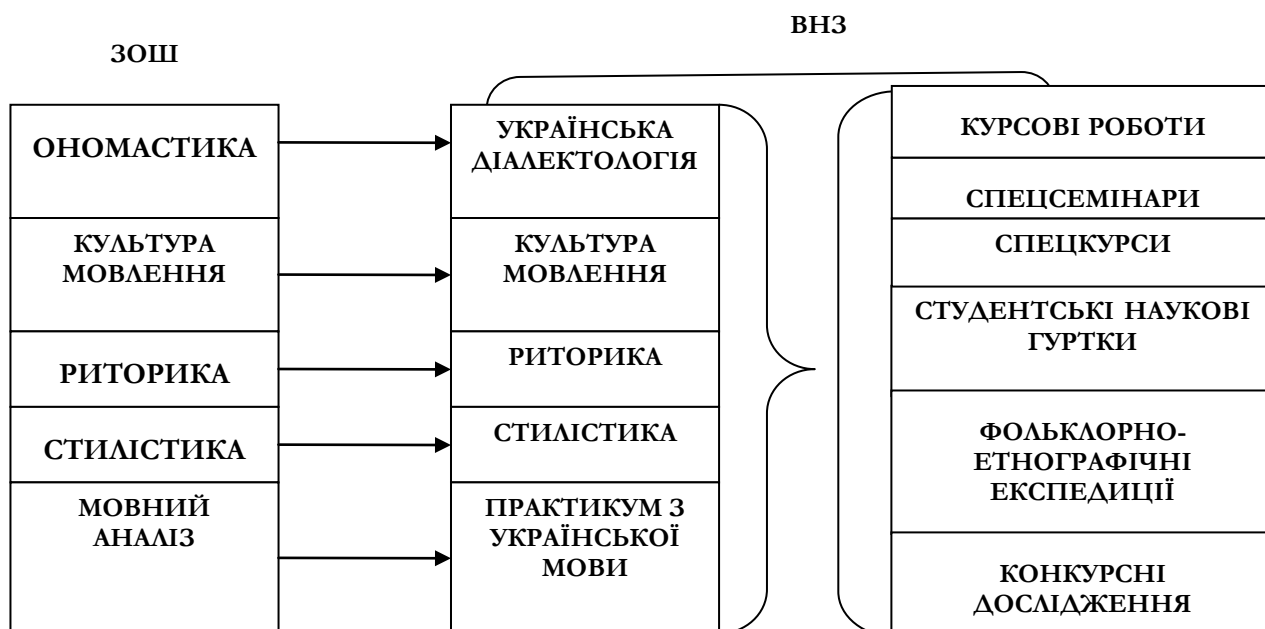
роботі;

– системності й послідовності в роботі над вивченням мовних явищ на різноманітному краєзнавчому, переважно текстовому матеріалі;

– організації послідовної пошуково-дослідницької роботи, яка стала б міцним підґрунтям філологічної й загальнокультурної підготовки випускників – абітурієнтів – студентів-словесників.

Наступність та неперервність освіти старшокласників і студентів забезпечується переструктуванням навчальних дисциплін шкільного циклу та плану навчання слухачів факультету допрофесійної освіти, I – II курсів факультету української філології, згідно поданої моделі. Вважаємо, що додаткові спецкурси для старшокласників стануть базовими в навчанні студентів – майбутніх словесників.

Моделі, зв'язку шкільних спецкурсів і навчальних дисциплін у ВНЗ



Представлена модель дозволяє будувати навчання української мови з урахуванням принципів послідовності та наступності. Мовні та мовленнєві знання, уміння й навички, отримані на факультеті допрофесійної освіти, стають базовими, розширюються та поглиблюються на спеціальних курсах факультету української філології, під час студентської практики, в різноманітних творчо-пошукових дослідженнях студентів. Оскільки мова охоплює всі пласти національної культури, у ній закладено невичерпні можливості формування пізнавальних інтересів учнів, що значною мірою впливає на розвиток національної самосвідомості школярів і студентів. Навчання рідної мови у вітчизняній лінгводидактиці завжди розглядалося в нерозривному зв'язку з розвитком і вихованням учнів.

К. Ушинський цілком справедливо стверджував, що викладання рідної мови в школі є основою всього навчання і найголовнішим його предметом. Дитина, оволодіваючи мовою своїх батьків, прилучається до рідної культури, засобами якої формується “корінь духовності”. Завдяки мові учні оволодівають методами і прийомами творчого осмислення життя, продовження творчих культурно-історичних традицій свого народу [5].

Значну роль пізнанню рідного краю як першоджерела виховання надавав В.Сухомлинський у концепції виховання молоді на культурно-історичних, національно-духовних традиціях рідного народу. “Свідомість і почуття Батьківщини, – зазначав він, я формую у юних громадян, розкриваючи перед ними долі сімей, дідів і прадідів” [4]. Не можна виховувати і розвивати патріотів своєї землі, не формуючи їхню історичну пам'ять, відданість рідному краю. Тому особливе значення на заняттях з мови відводимо змісту навчального матеріалу.

Методичним засобом, що служить ґрунтом для створення на заняттях з української мови не тільки навчальної, але й розвивальної мовленнєвої ситуації є текст. У лінгвістиці текст визначають як категорію, що показує мовні одиниці в їхній функції. Саме це і дозволяє зробити мовленнєве середовище не штучним, а природним, однак для його створення, як засвідчив досвід, необхідно дотримуватися таких вимог:

- робота з текстом повинна перетворитися в полілог, активним учасником якого буде кожен учень;

- створення па заняттях з української мови атмосфери творчої діяльності педагога й учня пробуджує інтерес до роботи над текстом, що поступово набуває дослідницького характеру та визначається системою завдань і послідовністю їхнього виконання.

З точки зору змісту надзвичайно важливо пропонувати для аналізу тексти про красу, багатство, значення мови в житті людини і суспільства, про необхідність дбайливого, шанобливого ставлення до слова. Для учнів ці тексти набувають особливої ваги, якщо вони написані письменниками-земляками. Особливу роль у навчанні, розвитку, вихованні та становленні майбутнього педагога набувають тексти, спрямовані на духовно-моральний розвиток особистості: про культуру пам'яті, про національні традиції, звичаї, екологічні проблеми, насамперед, свого регіону.

На заняттях української мови особливого значення набувала робота з матеріалами, яка сприяла заглибленню довузівців в ідейно-художній зміст тексту, розширювала їхній світогляд, збагачувала лексико-фразеологічний

запас, давала імпульс етико-емоційному розвитку особистості та формувала допрофесійні уміння й навички, необхідні для подальшого зацікавленого навчання у ВНЗ.

Твори письменників-земляків давали змогу учням глибше пізнати слово, а через слово – і самий дух народу, його неповторні національні риси. Така робота підвищувала мовленнєву підготовку учнів, допомагала їм глибоко оволодіти аналізом художнього тексту. Крім того, залучала до багатства української літератури, забезпечувала введення учнів у його образний та ідейний зміст через мовну форму, зображально-виражальні і сюжетно-композиційні засоби.

Добираючи яскраві тексти-зразки, ми переконували учнів, що мова – форма вираження історичної пам'яті, форма відображення національної культури. Національно-культурний компонент у текстах важливий як для розуміння мови, так і для виховання душі людини, саме він надавав можливість звернутися до внутрішніх резервів особистості учнів і студентів допомагав їм розкритися.

Експеримент переконав, що використання краєзнавчого матеріалу посилює виховний потенціал уроків, активізує мислительну діяльність довузівців, розвиває їхню увагу, сприяє усвідомленому професійному вибору. Це допомогло закласти глибоку основу філологічної й загальнокультурної освіти слухачів факультету довузівської підготовки, які втілювали отримані знання, уміння, що розвинулися за час навчання, та набутий досвід в творчу навчальну діяльність за обраним фахом.

Сформована зацікавленість навчанням рідної мови є важливим мотивом професійної орієнтації молоді. Отримані за час навчання в профільних групах факультету довузівської підготовки практичні уміння роботи зі словом, можливість залучитися до сумісної практичної діяльності зі студентами – філологами (участь у роботі конференцій, дискусіях, конкурсах Малої академії наук України, етнографічних експедиціях рідним краєм) ефективно впливають на усвідомлений вибір професії вчителя-словесника, значною мірою прогнозують позитивні результати навчання в ВНЗ.

Література:

1. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна шк. – 1994. – № 9. – С. 71-73.
2. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
3. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / за редакцією І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – У 2-х частинах. – Ч. I. – К.: Вища школа, 2001. – 392 с., Ч. 2. – К.: Вища школа, 2001. – 302 с.
4. Сухомлинский В.Л. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – 240 с.

5. Ушинський К.Д. Посібник до викладання за “Рідним словом” // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 496 с.
6. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації. Дис. док. пед. наук. – 13.00.04. – К., 1996. – 310 с.

Лупейко О.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова

МИКИТА ШАПОВАЛ (М.СРІБЛЯНСЬКИЙ) ПРО МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Серед діячів українського мистецько-літературного, суспільно-політичного, наукового горизонту перших десятиліть ХХ століття примітною залишається особа Микити Шаповала, що відомий також як М.Сріблянський (псевдонім обрано за назвою рідного села на Донеччині – Сріблянка, де він народився 1882 р.).

Микита Юхимович дебютував як поет у 1908 році збіркою “Сни віри”, згодом писав публіцистичні статті та літературно-критичні розвідки, був одним із редакторів відомого своєю наступальною позицією в національно-культурологічних питаннях київського журналу “Українська хата”.

Згодом, у роки існування УНР, обіймав ряд важливих посад в урядах Центральної Ради й Директорії, будучи одним з лідерів Української партії соціалістів-революціонерів.

Опинившись в еміграції в Чехословаччині, М.Шаповал розгорнув активну роботу по згуртуванню патріотичних українських сил: керував Українським Громадським Комітетом, заснував Український Соціологічний Інститут, Українську Господарчу Академію, Педагогічний інститут імені Драгоманова, видавництво “Вільна спілка”. У цей час, окрім публіцистики й літературної критики та редагування разом з Володимиром Винниченком журналу “Нова Україна”, він займається соціологічними студіями, які принесли українському вченому європейське визнання. Проте несподівана смерть Микити Шаповала на порозі його п’ятдесятиліття обірвала його грандіозні задуми.

Видатний педагог Софія Русова (дружина драгоманівця Олександра Русова) працювала тоді професором в Педагогічному інституті імені Драгоманова, відгукнулась на цю трагічну подію так: “Мусимо пам’ятати, що 25 лютого 1932 року не стало серед українців великої людини, патріота з широким розумінням визволення України”.

Михайло Драгоманов був “апостолом правди і науки” для української молоді рубежу віків. Тому і погляди Микити Шаповала, його діяльність на письменницькій, науковій, політичній нивах потужно освітлювалась іменем Михайла Драгоманова.

Наприклад, визначаючи роль великих українців в житті нашого народу, М.Шаповал зазначав: “У Шевченка велика пропаганда правди як норми життя, у Куліша популяризація правди як норми освіти, у Драгоманова організація правди як науки в суспільному процесі. І то всієї правди: рівенство і суспільність в економіці, раціоналізм в думанні, позитивізм в науці, демократизм і спільчанство в суспільній організації”.

Постать Михайла Драгоманова та його спадщина багато важила для Микити Шаповала: це важливий чинник формування світогляду, дороговказ на шляху наукових пошуків у соціології, визначення пріоритетів в політичній боротьбі, несхибний орієнтир в літературній критиці та публіцистиці.

Шаповал, студент історико-філологічного факультету Харківського університету (1907 р.), окрім вивчення праць європейських філософів та соціологів, відвідував лекції відомих вчених Д.Багалія (Історія України) та М.Сумцова (Українська народна словесність). Саме ці харківські професори, вперше на Слобожанщині викладали українською, чим не лише втілювали в життя ідею М.Драгоманова про освіту рідною мовою, а й опирались на його дослідження в галузі історії та фольклористики.

У цей час М.Шаповал стає одним з лідерів Харківської студентської громади, пропагуючи національні й соціалістичні гасла, серед яких був і відомий вислів М.Драгоманова: “Бути на Україні послідовним соціалістом – значить прийти до українства, а бути справді українцем – значить прийти до соціалізму”. В умовах тогочасної столипінської реакції харківським студентам вдалось організувати гучну акцію – громадські слухання про політичні, соціальні, національні приниження українців, про що доповідав у донесенні начальник Полтавського жандармського управління: “20 октября 1907 года в Харьковском университете состоялось собеседование о современном положении Малороссии”. Це стало приводом до примусового від’їзду Шаповала з міста й припинення навчання в університеті. Проте в Харкові залишились однопумці – адвокат М.Міхновський (автор відомої політичної програми “Самостійна Україна”) та професор М.Пильчиков – син учасника Кирило-Мефодіївського братства та знайомого Михайла Драгоманова. Про нього, зокрема, згадував М.П.Драгоманов у статті “Два учителі”.

Харківський професор словесності, окрім моральної підтримки надав і фінансову можливість для друку М.Шаповалом своєї першої збірки віршів, ставши “спонсором” молодому поету й вільнодумному студенту.

Переїхавши до Києва, молодий поет і критик засновує журнал “Українська хата”, що виходив у Києві з 1909 по 1914 рік. Цей “літературно-науково-громадський і економічний ілюстрований місячник” намагався бути у центрі українського життя, з юнацьким максималізмом закликав “до праці на новому ґрунті”. На сторінках “Української хати” друкувались не тільки відомі представники красного письменства /О.Кобилянська, В.Винниченко, М.Вороний, О.Олесь, Г.Чупринка, Б.Лепкий та ін./, а й економісти, політологи, мистецтвознавці /М.Євшан, М.Товкачевський, Д.Донцов та ін./.

Одним з перших цей часопис, за оцінкою Миколи Зерова – “відверто, хоч і не завше влучно”, ставить питання про національну гідність українців, шляхи революційного оновлення суспільства, орієнтуючи читачів на європейські здобутки в мистецтві.

Драгоманівські ідеї в устах молодого інтелігенції початку ХХ століття здобувають нову якість. Акцентуючи на необхідності високопрофесійної освіти, М.Шаповал (Сріблянський) стверджує: “Не кажучи вже про брак оригінальних праць, у нас нема навіть перекладів творів, без котрих неможлива наука. І Кант, і Конт, Бокль, Спенсер, Мілль, Гегель, Шопенгауер, Ніцше, Гартман, Маркс, природники, юристи, соціологи європейські мусять бути відомими у нас не менше інструкцій по молочарству чи “Кобзаря”, щоб ми не були “сліпі недоріки”.

Як бачимо, серед багатьох перерахованих імен присутні в більшості ті, що були світоглядно близькими М.П.Драгоманову. Наприклад, праці філософів О.Конта й Д.С.Мілля, які тільки-но з’явилися в Європі й ще сприймалися багатьма скептично, дозволили молодому тоді Драгоманову назвати себе позитивістом. А дослідження соціолога-дарвініста Г. Спенсера часто використовувались Драгомановим і навіть стали приводом до написання соратником вченого Сергієм Подолинським розлогої статті “Громадівство й дарвінізм”.

Повертаючись до вище наведеного твердження М.Шаповала, підкреслимо, що воно є органічним продовження думки Драгоманова про те, “що українські письменні люди і українське мужицтво прийшли до того, що їм нічого не остається далі, як просто пристати до думок європейських і американських громадівців (соціологів – О.Л.) і по-своєму прикладати їх на своїй землі.”

М.Шаповал був близький до Драгоманова й у негативній оцінці українофілів, зокрема, їхній “іконізації” Тараса Шевченка. Добре відома своєю публіцистичною загостреністю книга Михайла Петровича Драгоманова “Шевченко, українофіли і соціалізм”, ставлення до якої й зараз є неоднозначним. А.М.Шаповал (Сріблянський) у перші десятиліття ХХ століття підхопив головні тези свого ідейного натхненника у статті “Поет і юрба (До характеристики “культу” Шевченка)”: “Більшого лицемірства, більшого хамства ніде не виявляє юрба, як у культурі свого “пророка” й “мученика”: спочатку замучить його, потім робить його “пророком”, канонізує його, наказує панахиди і розливає крокодилячі сльози, розуміється, не на могилу поета, а для того, щоб виступити в красивій позі, в “сльозах, як в жемчугах”, з олійною фізіономією німого почитателя й прихильника гроба до смерті!”.

Микита Шаповал також солідаризувався своїми виступами в пресі з племінницею Михайла Петровича – Ларисою Косач (Лесею Українкою), яка визнавала: “Дядька Драгоманова вважаю своїм учителем, бо дуже багато завдячую йому в моїх поглядах на науку, релігію, громадське життя і т.і.”

Тому думка поетеси: “Повага до “народних святощів”, “уміркований лібералізм”, “національна релігійність” ets., ets., – все ото вже так утомило нас, молодих українців, що ми раді б уже вийти кудись на чисту воду з того тихого болота” була продовжена у багатьох статтях “Української хати”.

Більше того, коли розгорілась полеміка з приводу ставлення до нових мистецьких віянь (зокрема до модернізму), “хатяни” на чолі з Микитою Шаповалом змогли переконати читачів, у хибності образливих українофільсько-народницьких висновків Сергія Єфремова щодо творчості Ольги Кобилянської. Хатянський критик високо оцінював прозу буковинської письменниці: “Така кристально ясна думка, таке соковите письмо, така пронизлива поезія, така могутність творчого процесу в душі героїв (без усякого крику сенсаційності) – воістину нова література духа, а не хроніка зовнішніх фактів”.

В еміграції в Чехословаччині М.Шаповал з особливою цікавістю звертався до наукової спадщини Михайла Драгоманова. Аналізуючи причини поразки української революції 1917-1921 рр. та накреслюючи перспективи нового етапу боротьби, Шаповал-соціолог опирався на судження свого видатного попередника.

Приміром, у лекції “Михайло Драгоманов як ідеолог Нової України” в американському робітничому університеті в Детройті він наголошував:

“Велике літературно-наукове надбання його (Драгоманова – О.Л.), що своїм ідейним змістом стало не то що пам’ятником національного відродження, але воно є й буде чинником дальшого відродженського процесу”. А виступаючи на засіданні Наукової Ради Українського соціологічного інституту з нагоди присудження звання доктора соціології, М.Шаповал зазначив, що “велика революція на Україні вилілась у свідомості частини українського народу ідеологічно в категоріях Драгоманова, а соціологічна доктрина Драгоманова про роль селянства і почасті робітництва українського цілком підтвердила те, про що учив Драгоманов: правда залишилась за ним, самітником, емігрантом, переслідуваним урядами і українською інтелігенцією, а не за його ненависниками й ворогами. І я вдячний українській історії, що явила в ХІХ столітті цього великого громадянина і конструктора, якому вона, як Мойсеєві, не дала змоги увійти в обітовану землю, в яку він вів свій народ”

Привертають увагу донині також ґрунтовні статті, присвячені драгоманівській спадщині: “Програма М.Драгоманова”(1924), “Визволення і відродження України”(1926), “Над прірвою (Роковини смерті М. Драгоманова)”(1927), “М.Драгоманов”(1929) та ін. Ще чекають на публікацію та наукове осмислення об’ємні рукописи Микити Шаповала “Загальний світогляд М.Драгоманова”, “Драгоманов як соціолог і політик”, “Соціалістичний світогляд М.П.Драгоманова”.

Л і т е р а т у р а :

1. Шаповалова О.Ф. Біографія М.Ю.Шаповала. – Центральний державний архів вищих органів України (Далі – ЦДАВО України). – Ф. 3563, Оп. 1., спр. 248. – арк. 3.
2. Шаповал М. Пам’яті учителя (Промова на засіданні Наукової Ради Інституту Громадознавства 8 червня 1929 р.). – ЦДАВО України. – Ф. 3563, Оп. 1., спр. 1. – арк. 62.
3. Шаповал М. Виступ перед робітниками – ЦДАВО України. – Ф. 3563, Оп.1., спр. 76. – арк. 1.
4. Донесение начальника Полтавского губернского жандармского управления Департаменту полиции об украинском национальном движении. – Центральний державний історичний архів України в м. Києві. – Ф. 320, Оп. 1, спр. 1382 (в). – арк. 15.
5. Драгоманов М.П. Два учителі. – М.П.Драгоманов. Вибране – К.: Либідь, 1991. – С. 592, 593, 596, 598, 601, 602.
6. Од редакції // Українська хата. – 1909. – № 1. – С. 1.
7. Сріблянський М. Микола Гарєєв. Умовний рух в др. половині ХІХ ст. // Українська хата. – 1913. – № 11. – С. 718.
8. Драгоманов М. Передне слово // Громада. – С. 46.
9. Шаповал М. (Сріблянський). Поет і юрба (До характеристики “культу” Шевченка) // Слово і час. – 1994. – № 3. – С. 34.
10. Українка Леся. Зібр. Творів. У 12-ти т. – К.: Наук. Думка. – 1978. – Т. 11. – С. 117.
11. Українка Леся. Зібр. Творів. У 12-ти т. – К.: Наук. Думка. – 1978. – Т. 10. – С. 84.
12. Сріблянський М. Літературна хвиля. (Погляд на літературу українську р.1912 // Українська хата. – 1913. – № 2. – С. 107.
13. Шаповал М. Михайло Драгоманов як ідеолог Нової України (З нагоди 35-ліття смерті і 50-ліття програми українського соціалізму). Лекція в Детройті 28 вересня 1930 р. – ЦДАВО

України. – Ф. 3563, Оп. 1., спр. 15. – арк. 9.

14. Шаповал М. Пам'яті учителя (Промова на засіданні Наукової Ради Інституту Громадознавства 8 червня 1929 р.). – ЦДАВО України. – Ф. 3563, Оп. 1., спр. 1. – арк. 67.

*Мірошниченко Л.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

М.П.ДРАГОМАНОВ І СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА

В статтє раскрывается роль известного украинского общественного и культурного деятеля Михаила Петровича Драгоманова в истории украинской литературы и её успешной интеграции в мировую культуру. Подчеркивается значение его литературно-публицистических статей о мировой литературе и её влиянии на развитие украинской культуры и творчество выдающихся украинских писателей.

Де тільки звернетесь і заглянете
в наше життя культурне,
всюди буде прописане ім'я Драгоманова
як не перше, то одне з перших
В. Стефаник

Михайло Драгоманов – видатний український громадський і культурний діяч, вчений – залишив велику спадщину для історії української літератури. Маючи високоосвічену родину, представники якої прославились саме літературною діяльністю (батько Петро Якимович писав для літературних журналів художні твори, дядько Яків писав вірші, сестра Ольга – визнана письменниця, мати всесвітньо відомої поетеси Лесі Українки), він і сам отримав гуманітарну освіту. Закінчивши історико-філологічний факультет Київського університету, професійний історик – доцент, професор – усе своє життя активно займався громадсько-політичною та культурно-освітницькою діяльністю. Багато часу він приділяє рідній українській літературі, плідно читає, аналізує, пише – його вважають одним із найвидатніших українських публіцистів свого часу.

І.С.Романченко, автор великої вступної статті до двохтомника літературно-публіцистичних праць М. Драгоманова, відзначав: “Силою тверезого переконання, наукового обґрунтування і пристрасної принциповості Драгоманов не має собі рівного в історії української літературної критики ХІХ століття. Все написане ним в основному зберегло й

на сьогодні свою пізнавальну і теоретичну цінність... Питома вага його численних праць в політичному і культурно-громадському житті давала привід деяким послідовникам письменника називати Драгоманова то “українським Белінським”, то “українським Герценом”, то “українським Лессінгом”.⁸

У 1870 році Драгоманова їде у наукове відрядження за кордон. Він перебуває в Австро-Угорщині, Німеччині, Італії, Галичині. У цей час він читає багато творів світової класики, які значно впливають на формування його світогляду, на його публіцистичні виступи та статті з різноманітних питань науки, освіти, літератури.

Він звертається до творчості письменників російської (Герцена, Гоголя, Грибоедова, Достоевського, Жуковського, Карамзина, Короленка, Лермонтова, Лєскова, Майкова, Некрасова, Пушкіна, Рилєєва, Толстого, Тургенева, Фета та ін.), англійської (Байрона, Скотта, Теккерея, Шекспіра та ін.), французької (Золя, Мольєра, Санд Жорж, Флобера та ін.), німецької (Гейне, Гете, Гофмана, Шіллера та ін.), польської (Міцкевича) та інших літератур. Це дало можливість вченому визначитися щодо шляху гармонійного поєднання особистого та загальнолюдського, національного та інтернаціонального й обґрунтувати своє переконання у тому, що світова література розглядає пекучі проблеми, які стосуються будь-якого народу, будь-якої країни. “Таким образом, – відзначав Драгоманов у своїй політичній статті “По вопросу о малорусской литературе”, – чем более народна литература, тем больше вглубь она захватывает людей, и тем больше увеличивает социально-культурное, всемирно-историческое тело. Уже поэтому негосударственные литературы соединяют, а не разъединяют людей”.²

Драгоманов прагне вивести українську літературу на європейський рівень, щоб українська художня культура функціонувала в загальноєвропейському контексті, була відкрита до світових художніх процесів. І він активно працює у напрямку налагодження міжнародних контактів, для популяризації світової літератури. Першою проблемою, яку, на думку вченого, необхідно вирішити, була проблема перекладу творів світової класики українською мовою. Проблемам перекладу він присвячує низку науково-теоретичних праць, якими і поповнив здобутки вітчизняного літературознавства.

⁸ Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці. – Т.1. – К.: Наукова думка, 1970. – С.11-12.

² Там же. С.394-395.

Знаменна з цієї проблеми його стаття “Гёте и Шекспир в переводе на украинский язык”, де він пише: “Ещё в 1880 году печатались в газете “Правда” некоторые главы из “Фауста” в переводе на украинский язык. На днях вышел во Львове полный перевод этого великого произведения величайшего из поэтов мира. Переводчику господину Ивану Франко принадлежит честь доказать московским националистам, а вместе с ними и всем великорусским литераторам, что украинский язык в богатстве, изяществе, гибкости форм не уступает ни одному из современных литературных языков славянства и вовсе не так беден понятиями, чтобы на нём затруднительно было переводить глубину философских мыслей и живописать высокохудожественные образы. Это не язык простонародия только, как утверждают московские невежды, а язык целой нации, политическое будущее которой ещё впереди, но чьё место на право самостоятельного развития в ряду цивилизованных народов уже завоёвано и не может быть занято никем иным...”

Стаття як починається, так і завершується інформаційним повідомленням українському читачеві: “...прибавим, что из печатных объявлений мы узнаём, что в Киеве печатается на украинском языке Шекспиров “Гамлет” в переводе г. Старицкого, а во Львове перевод всех сочинений Шекспира, сделанный г. Кулишем.

В первом томе помещены “Отелло”, “Троил и Кресида” и “Комедия ошибок”.¹

Дбав Драгоманова і про переклади творів українських письменників на західноєвропейські мови, турбувався про правильне їх трактування. Про це свідчать його листи (до Сергія Кравчинського від 24 серпня 1888 року, в якому йшлося про переклади творів Т.Шевченка), телеграми (учасникам шевченківського вечора у Відні – 1883 рік), його численні статті.

На той час питання літературознавства (що таке історія літератури й літературний твір, українська література як самобутній естетичний феномен, оригінал і переклад та ін.) були предметом принципів дискусій (М.Петров, М.Шашкевич, М.Драгоманова та ін.). До речі, точилися вони і в ХХ ст., точаться і в наш час і знов повертаючись до науково-теоретичних праць Михайла Драгоманова до його порівняльного методу літературознавства. “” Цей метод, – писав П.Пилипович, – позначений уже у нас певною традицією (праці Драгмоанвоа, Франка, Сумцова, Колесси та ін.), може дати чимало корисного для сучасного українського літературознавства, зосібна подаючи

¹ Там же. Т.2. – С. 394-395.

матеріал для соціологічних узагальнень. Порівняльне студії поширюють також наш обрій, виводячи українське письменство з вузьких національних меж і з'єднуючи його з творчістю інших народів".¹

Так вже не раз наші історики і літературознавці, а серед них і М. Драгоманов, відзначали, що Роксолана є героїнею багатьох творів європейських літератур XVI-XVIII ст., тим самим запрошуючи дослідників-літературознавців, застосовуючи порівняльний метод, взятися за розв'язання цікавих проблем. Досліджуючи твори тогочасних італійських і французьких драматургів про Роксолану, цікаво визначити тенденції процесу формування класицистичної трагедії з трагедії ренесансної й особливо барокової. До цих розслідувань звернувся сучасний відомий літературознавець Дмитро Наливайко у книзі "Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст.". Він дослідив, що в жанрі трагедії першим до сюжету про Сулеймана і Роксолану вдався Просперо Бонареллі делла Ровере, італійський поет драматург і романіст першої половини XVII століття, дуже шанований сучасниками по всій Західній Європі і майже повністю забутий нащадками. Його трагедія "Сулейман," яка у 1619 році вийшла у Венеції, мала голосний успіх у Італії і значний відгомін і інших країнах Заходу.

Свого повного і завершеного розвитку класична трагедія набула у Франції. Перша французька трагедія про Роксолану "Сулейман, або смерть Мустафи" Ж. Мере була створена й поставлена 1630 роком: через сім років з'явилася трагедія Ш. Віона Д'Алібрі "Сулейман", у 1643 році – трагедія Демера "Роксолана", і, нарешті, у 1653 році вийшла трагедія Жаклена "Сулейман, або Великодушна рабиня". До цього ще слід додати кілька трагедій про Роксолану, що з'явилися і у 18 столітті, після того, як "Перські листи" Монтеск'є та "Заїра" Вольтера викликали новий спалах інтересу до орієнтальної тематики. Щодо названих трагедій XVII ст., то для всіх них вихідним пунктом і опорою послужив "Сулейман" Бонареллі. "Один за одним Мере, Віон, д'Алібрі, Демер і Жаклен брали його сюжет і персонажів, створюючи вже волею своєї фантазії щасливу чи плачевну розв'язку, – зазначав П.Мартіно.

Такі запозичення, як відомо, були в той час нормою літературного життя, відповідно в кожній з цих трагедій Роксолана виступала центральним персонажем.

З цих трагедій найважливіша – Жана Мере, який належить до значних

¹ Филипович П. Зновітнього українського письменства. – К., 1929. – С. 3.

постатей літературного процесу у Франції першої половини XVII століття.¹

До творчості Михайла Драгоманова зверталися, звертаються і будуть ще довго звертатися наступні покоління політиків, істориків, літературознавців з різних країн світу, відкриваючи для себе невичерпне джерело знань з багатьох проблем, які постають перед людством на нашій планеті під назвою Земля.

Пилипів О.Г., Мисловська Л.В.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасного стану системи освіти в цілому, загрозливого прогресування бездуховності, викликаних кризовими ситуаціями в суспільстві, першочерговим завданням сьогодення стає реанімація культурних надбань людства, переосмислення таких вічних проблем, як: людина, її духовні цінності, смисл і ціль життя. У цій ситуації вищі навчальні заклади повинні стати осередком кращих культурних традицій, які передають від покоління до покоління естафету прагнення до знань, культури і саморозвитку, а також морально-етичні цінності.

Актуальність культурологічного підходу до викладання латинської мови обумовлена насамперед зростаючою роллю гуманітарних знань, пошуків нових імпульсів, здатних позитивно вплинути на історичні процеси, духовний розвиток та виховання людини. За цих обставин в системі університетських дисциплін курс латинської мови повинен мати не лише професійне, а й загальнокультурне спрямування з поглибленим вивченням культурної спадщини античного світу (філософія, право, мораль, мистецтво, міфологія, релігія, педагогіка, філологія, освіта і виховання). Невичерпний гуманітарний потенціал курсу латинської мови – добрий фундамент для прогресивних змін у духовній царині університетської освіти. Враховуючи те значення, яке мала античність для генезису та розвитку сучасної культури, без знайомства з нею неможливо зрозуміти не тільки історію світової культури, а й численні запозичені у греків та римлян поняття, образи та сюжети які постійно

¹ Наливайко Дмитро Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст. – К: Основи, 1998. – С. 200, 204, 205, 206.

зустрічаються у літературі, скульптурі та живописі. Антична історія, міфологія, література, філософія, мистецтво з їх гуманістичною суттю постійно живили європейську культуру, органічно поєднуючись з провідними ідеями християнства. Згадаймо, що саме античні філософи вперше підняли проблеми людської сутності і смислу життя, залишили людству у спадок вчення про гармонійний розвиток особистості, систему єдиного цілісного знання. Античність стала тим вічним джерелом, з якого людство завжди може черпати натхнення, ідеї та теми для роздумів, коли виникає необхідність в переосмисленні засад буття, в об'єктивному аналізі шляхів розвитку світової культури та створенні власних концепцій. Творча рецепція класичної спадщини впродовж багатьох століть свідчить про її всесвітньо-історичне значення. Існує багато досліджень, які намагаються пояснити її феномен у середньовічній Європі [1; 2; 8], розкрити справжні її причини.

Прекрасні традиції гуманітарної класичної освіти знайшли своє відображення в Україні у XVII столітті в стінах Києво-Могилянської академії. Тут латиною викладали курси риторики, логіки та теології, писали свої наукові твори видатні діячі того часу. Доречно згадати відомого мислителя першої половини XVIII століття професора, ректора академії Феофана Прокоповича та філософа-просвітителя, великого педагога Григорія Сковороду, які дуже активно пропагували латинську мову, вирішуючи тогочасні проблеми освіти та виховання. Вони вміло вплітали у свої твори античні прислів'я та приказки, різноманітні античні сентенції з вірою, що посіяні ними зерна добра та моральності проростуть щедрим врожаєм. Антична філософія, патристика та Біблія стали джерелом філософської думки Сковороди. Його найулюбленішими письменниками були Ціцерон, Вергілій, Гораций, Овідій та ін. У листі до свого учня М.Ковалинського Сковорода [7, с.412] писав, цитуючи Плінія Молодшого: "Втрачений той час, який ти не використав на навчання". Він розвинув тезу про єдність усіх культурних засад, не відкидаючи нічого з духовних надбань людства. Центральною проблемою філософії Сковороди, як відомо, є людина з її прагненням до щастя. У цьому контексті він широко використовує відомі вислови грецьких та римських філософів: *Nosce te ipsum* (пізнай себе; поглянь у себе) чи *Sera nimis est vita crastina. Vive hodie* (Надто пізно жити завтра, живи сьогодні). Антична література, яка, за висловом Г.Сковороди [7, с.399], "надихає на прекрасне і корисне", спонукає нас повернути свої погляди в минуле, уважніше поставитись до історії світової цивілізації, свого краю. До античної тематики звертаються українські поети та письменники XVII-XVIII століть,

щоб виразити найболочіші проблеми життя та творчості. У художніх творах великого Т.Шевченка часто виступають античні міфологічно-історичні ремінісценції: образи Аврори, Зевса, Орфея та ін. Шевченко створив також багато малюнків на античні теми: “Умираючий гладіатор”, “Нарцис та німфа Ехо” та ін. Та й пізніше у XIX – XX століттях. чи не в кожного відомого письменника та живописця знаходимо античні культурні ремінісценції та міфологічні образи Прометея, Орфея, Геркулеса, Пігмаліона, Антея, які захоплюють нас своїм оптимізмом, гуманністю, вірою в сили людини, її розум та щастя. Велич грецької літератури у простоті і багатстві змальованих образів та сюжетів, сповнених гуманними почуттями. Згадаймо колоритні образи безстрашнього Гектора, трагізм Федри та Медеї, патріотичні образи воїнів з “Іліади” Гомера, мудрість і непоказний патріотизм Одиссея, який не проміняв своєї батьківщини на безсмертя, яке йому обіцяла німфа Каліпсо. Вони близькі і зрозумілі, незважаючи на час, що віддаляє нас, і мають вічну притягальну силу. Згадаймо слова героя комедії Теренція: “*Ното sum, humani nihl mihi alienum est*” (Я – людина, і ніщо людське не є мені чужим). Цей лозунг, взятий на озброєння гуманістами епохи Відродження, завжди зберігає свою актуальність.

Стоїчна моральна філософія, започаткована у Стародавній Греції та розвинута філософами Стародавнього Риму, лягла в основу християнської ідеології і має багато спільного з ментальністю українців. Краса і добро у свідомості українця завжди сприймалися як щось нерозривно зв’язане, подібно як у грека “*καλός καί ἁγαθός*”. Від часів Сократа провідними ідеями філософії стали ідея морального вдосконалення та досягнення щастя, шлях до якого лежить через самопізнання. Стоїцизм проголошував моральну та інтелектуальну свободу людини, яка допомагає гідно вистояти у найважчих обставинах. Оскільки в античності великою була віра у силу слова і людського розуміння, то філософи у своїх творах щедро давали людям мудрі поради, корисні настанови. На необхідності культури душі не раз наголошував Марк Туллій Ціцерон: “Як плодовите поле без обробітку не дає врожаю, так і душа. Обробіток душі – це і є філософія (*Autem cultura animi philosophia est*). Вона випалює у душі пороки, приготує душі до прийняття посіву і доручає їй...тільки те насіння, яке, визрівши, приносить якнайбагатший урожай.”

Лексичний та фразеологічний фонд сучасних європейських мов багатий латинізмами. Особливо часто вони зустрічаються у науковій термінології та суспільній лексиці, оскільки світ завжди прагнув до уніфікації найважливішої

для суспільного життя лексики (прогрес, фініш, продукт, консенсус, статус, процес, кворум). Це свідчить про живий органічний зв'язок сучасної культури з культурою античності та наступних епох. Велике значення має і той факт, що народи сучасних Італії, Іспанії, Франції та Румунії створювали свою культуру там, де раніше були культурні вогнища римлян і де до наших днів зберігаються залишки греко-римської культури. До речі, останні дослідження німецького географа Карла Ріттера, як повідомила 28 лютого 2003 року газета "Комсомольська правда", свідчать, що Гомер у своїй "Одіссеї" описує, мабуть, не Середземне, а Чорне море і трагедія флотилії Одиссея відбувається у Балаклавській бухті.

Візьмімо до рук будь-який літературний або науковий твір минувшини чи сучасності і зрозуміємо, як багато значить латинське Слово для поступального розвитку світової цивілізації. Часто і вміло вплітають у свої твори письменники різних епох і народів латинські крилаті вислови. Сліди проникливої думки античних філософів помітні чи не в кожній прикладній та теоретичній науці, в стислих та змістовних написах на предметах, будівлях, які оточують сучасників, як от на дзвоні Львівської ратуші: *Vigilate: nescitis enim horam* (Будьте пильні: не знаєте своєї години).

Настійна потреба в поверненні до культурних надбань людства, звернення до вічних джерел духовності особливо гостро постає у періоди глибоких інноваційних процесів, світоглядних зламів у суспільстві. У зв'язку з цим у сучасній науці на стику лінгвістики та культурології у кінці 90-х років ХХ століття з'явилась нова галузь людського знання – лінгвокультурологія, яка, на думку В.А.Маслової, розглядає мову не просто як знаряддя пізнання і комунікації, а як культурний код нації [4, с.3], як феномен культури, як засіб проникнення у світобачення стародавніх людей, їх погляди на суспільство та самих себе. Найціннішими свідченнями про культуру і ментальність народу подають нам фразеологізми, метафори, синоніми, наукові терміни, які дають можливість пізнати систему образного мислення народу. Відомо, що мудрі і лаконічні латинські прислів'я, влучні та глибокі за змістом сентенції, що часто звучать як настанови, як от у поета Горация: *Sapere aude* (Зважся бути розумним), займають почесне місце у міжнародному фразеологічному фонді. Їм притаманна образність, типовість та реактуалізація в нових історичних умовах. На думку Сенеки, "настанови як те насіння: хоча дрібні та спроможні на велике, тільки б їх прийняла вдячна душа: вона, в свою чергу принесе плоди – поверне отримане сторицею".

Сучасна людина, щоб врятуватися від бездуховності прагне віднайти

втрачені морально-релігійні, естетичні, інтелектуальні точки опори, повернутися до духовного лона, провідних рис української ментальності. І таку можливість дає гуманістична спадщина античності. Тому необхідно поставити гуманітарну освіту на вищий рівень, націливши не на пасивне нагромадження студентами знань, а на виховання особистості, здатної мислити не догматично та готової взяти на себе відповідальність за майбутнє нації і людства в цілому. Адже, як висловився Геракліт Ефеський (VI-V ст. до н.е.): “Всезнайство не є розумом”. Знання саме по собі є лише той ґрунт, на якому може розвинути культура інтелекту, що передбачає неможливість впливу емоцій на істину. Згадаймо тут принагідно великого Арістотеля: *Amicus Plato, sed magis amica veritas* (Платон мені друг, але істина дорожча).

Кожна культура має свої ціннісні орієнтації, які можуть повертатися, відроджуватися, набувати нового змісту. Антична культура побудована на принципі об’єктивізму та цілісності поглядів на світ. Стародавні греки були впевнені, що немає нічого величнішого за людину. Ще багато століть тому грецький філософ Протагор (481-411 рр. до н.е.) у праці “Істина” проголосив ідею загальнолюдської цінності: “Людина – міра всіх речей: існуючих, що вони існують, і неіснуючих, що вони не існують” [5, т.2(4), с.203]. Саме вона набуває для сучасності фундаментального світоглядного значення. Знайомство з культурою стародавніх греків та римлян дуже важливе для кожної освіченої людини. Вона повинна жити розум, пробуджувати думку, формувати особистість. Антична культура пройнята високою гуманністю і усвідомленням людської гідності, повагою до особистості. Сповнений самоповаги Сократ, який був засуджений до смертної кари, сам свідомо випив чашу з отрутою. І достойна смерть ще більше возвеличила філософа.

Проблеми освіти і виховання нерозривно пов’язані з формуванням у людини навиків самоосвіти і самовдосконалення. Тільки такою може бути справжня духовно багата і творча особистість, здатна приймати самостійні рішення у складних життєвих ситуаціях і нести відповідальність за свої вчинки. Платон у “Державі” пише, що не може “постійно дотримуватися добродетності той, у кого нема твердих переконань у тому, чого слід прагнути і чого уникати...” [5, т.2 (4), с.203] Педагогіка вищої школи повинна бути спрямована на всебічний і максимально ефективний вплив на студента – не лише на його розум, але і на серце, почуття і волю, готувати молодь до практичної діяльності, сприяти просвітництву і духовному збагаченню людей шляхом вивчення гуманітарних наук і читання античних авторів. При цьому повинні панувати живі педагогічні принципи, ілюстровані матеріали.

Принцип фундаментальності і універсальності сучасної освіти, її цілісності потребує впровадження експериментальних навчальних програм з відновлення у середніх школах та гімназіях вивчення латинської і грецької мов, збільшення кількості годин на вивчення цих важливих предметів у системі вищої освіти.

У гуманітарних науках та освіті в цілому наприкінці ХХ століття відбулася, на думку вчених [9, с.7-6], “тиха зміна парадигм” (на користь культурологічної). У зв’язку з цим при викладанні латинської мови в університетах слід враховувати такі аспекти:

- 1) професійний;
- 2) гносеологічний;
- 3) культурологічний;
- 5) соціокультурний (лінгвокраїнознавчий).

Важливим моментом при подачі латинської лексики є праця над змістом слів, виявлення їх первісних значень, оскільки дуже часто саме вони дають ключ до розуміння семантичної структури слова в латинській мові, осягнення системи понять і реалій античності та дозволяють простежити її розвиток у нових мовах. Відомо, що деякі слова пройшли від античності до наших днів цікаву еволюцію. У цьому плані певний інтерес становить семантична структура таких слів як *ratio* (розум), *cultura* (культура), *spiritus* (дух), *processus* (процес), *prospectus* (вигляд), *cursus* (біг), *hostis* (чужоземець), *minister* (слуга) та ін. У Стародавньому Римі слово *minister* первісно означало “слугу”, “помічника” або “служителя культу”, що цілком протилежне сьогоденішньому розумінню його як особи, що займає високу державну посаду, очолюючи міністерство, яке керує певною галуззю державного управління. Цікаво, що в англійській мові одним із значень слова *minister*, як і в латинській, є “священник”, “служитель культу”. Слово *hostis*, яке в класичній латині вживається у значенні “ворог батьківщини”, “людина з ворожими намірами”, а в юриспруденції – “протилежна сторона”, первісно означало “чужоземець” (*cives hostesque* – громадяни та чужинці). В “Енеїді” Вергілія (ІУ, 425) воно вживається вже у значенні “гість”. Однак поступово домінуючим стає значення “ворог”. Слово *hostis* у європейських мовах запозичене в основному з позитивними значеннями “чужоземець” або “гість”: укр. гість, рос. гость, білоруськ. госць, польськ. gość, чеськ. host, болг. гост, нім. Gast, франц. hôte. Слово “компанія”, яке досить поширене в сучасних мовах у значенні “товариство”, походить від народнолатинського **compania* (*cum*- разом і *panis* – хліб), тобто первісне його значення – “група людей, які

разом їдять хліб”’. В українській мові це запозичення з’явилося при посередництві польської мови (*kompania*) з італійської (*compagnia*) і має аналоги в європейських мовах: рос.і болг. компания, чеськ. *kompanie*, нім. *Kompanie* (товариство або військ. рота), англ. *company*, франц. *compagnie* (товариство, торгове підприємство, військ.рота) Відбір лексики на заняттях з латинської мови повинен здійснюватись, на думку фахівців [3, с.42-53], з урахуванням потенційних можливостей слів та частоти вживання, наявності паралелей у сучасних європейських мовах у відповідності до поставленої навчальної мети. Знання латинської лексики є надзвичайно важливе для вивчення всіх індоєвропейських мов, оскільки має велику кількість загальних спільноєвропейських коренів, а також дає ключ для розуміння і кращого запам’ятовування запозичень у сучасних мовах і, насамперед, у науковій термінології. Таким чином, латинська мова повинна стати фундаментом для опанування сучасних європейських мов, відкриваючи доступ до величезного духовного багатства двох античних народів – грецького та римського. Такий підхід до викладання латинської мови, звичайно, передбачає оновлення та створення якісно нових підручників та навчальних посібників.

Як би стрімко не змінювалось життя, антична культура з її гуманістичною сутністю не втрачає своєї культуротворчої цінності, вона – наче духовний заповіт наступним поколінням. Грецька та латинська мови, які входять до системи класичної освіти, є необхідними для вивчення в оригіналі грецьких та римських авторів, пізнання *ex ipso fonte* (з самого джерела) творінь видатних мислителів, заглиблених у пізнання таємниць природи. Кращі перлини культурної гуманістичної спадщини античності, несучи в собі квінтесенцію мудрості, покликані плекати молоду душу і спонукати до роздумів, нагадуючи слова великого Цицерона: *Vivere est cogitare* (Жити – це мислити).

Два роки тому з ініціативи ректора проф. І.Вакарчука короткий оглядовий курс латинської мови був запроваджений на всіх факультетах Львівського національного університету імені Івана Франка. Це викликало жваве зацікавлення з боку студентів і, сподіваємося, дасть позитивні результати. Особливу увагу слід також приділити викладанню латинської мови у медичних університетах. Оскільки вона є професійною мовою лікарів, то повинна стати містком між минулим і сучасним медицини.

Л і т е р а т у р а :

1. Античное наследие в культуре Возрождения. – М.: Наука, 1984.
2. Быстрова А.Н. Мир культуры (Основы культурологии). Учебное пособие. – Москва. –

Новосибирск, 2000.

3. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. – М.: Высшая школа, 1979.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология, М.2001. Платон. Собрание сочинений. В 4-х т. – М.: Мысль, 1990 – Т. 2.
6. Сенека Луцій Анней. Моральні листи до Луцілія / Пер. з латин. А.Содомора. – К.: Основи, 1995.
7. Сковорода Г. Лист до М.Ковалинського. Вересень 1762 р. – Бібліотека української літератури. Г. Сковорода – К.: Наукова думка, 1983.
8. Шичалин Ю.А. Античность. Европа. История. – М., 1999.
9. Hansen K.P. Einleitung // Hansen K.P. Kulturbegriff und Methode; der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften – Tübingen, 1993.

Савченко І.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова

МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ І ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.

В статтє рассматривается вклад М.Драгоманова в изучение древней украинской литературы, частности его работа “Малороссия в ее словесности”, в которой ученый определяет место и значение древней украинской литературы и истории в литературе и истории российской, а также касается проблемы национальной принадлежности древних текстов.

Проблеми давнього українського письменництва у кінці ХІХ ст. – на початку ХХ століття стали об'єктом серйозних наукових досліджень багатьох вітчизняних учених. Слід, перш за все, назвати імена І.Франка, М.Сумцова, П.Житецького, В.Розанова. серед цього переліку варто згадати і ім'я М.Драгоманов, хоча його наукові зацікавлення у сфері літературознавства зосереджувалися переважно на вивченні фольклорних пам'яток та тодішнього літературного процесу. Однак глибинне прочитання його історико-літературних та публіцистичних праць все ж може дати нам, хай і досить загальний, але все ж уявлення про погляди вченого на процес формування та розвиток давньоукраїнського красного письменства.

Слід відразу зауважити, що на час їх постановня українська медієвістична наука ще не виборола справді наукової методології дослідження давніх пам'яток, що позначилося на відвертому суб'єктивізмі суджень М.Драгоманова. Також не можна ігнорувати той факт, що вчений завжди і за будь яких умов залишався перш за все історико та політичним діячем, а від та всі питання медієвістики розглядалися ним за для кращого з'ясування суто політичних проблем, що його хвилювали.

Серед численного наукового доробку М. Драгоманова можна згадати декілька праць, у яких хоч і принагідно але науковець звертається до проблем давнього українського письменства. Це статті “малороссия в ее словесности”, “чудернацькі думки про українську національну справу”, “По вопросу о малорусской литературе”, та доповідь на літературному конгресові у Парижі 1878 р. “Література українська проскрибована урядом російським”.

Безпосередньо до розгляду загальної концепції місце і ролі давньої української літератури М. Драгоманов звернувся у статті “Малороссия в ее словесности”, де порушив ряд серйозних проблем, які і до сьогодні, нажаль, не втратили своєї значущості. Приводом до цього стала праця російського медієвіста І. Прижова “Малороссия (Южная Русь) в истории ее литературы с XI по XVIII век” (Воронеж 1869). Стаття М. Драгоманова є власне рецензією на згадану книгу, яка за галом була досить високо оцінена українським вченим, зокрема враховуючи той факт, що подібних праць, присвячених давній українській літературі, на той час було досить мало. До речі і на сьогодні книга І. Прижова вважається одним з найбільш серйозних медієвістичних досліджень XIX ст., незважаючи на її незначний обсяг.

М. Драгоманова турбує той факт, що у тодішньому науковому світі значення України для російської історії та культури не було остаточно з’ясоване. Для нього “Малоросія – країна, що має оригінальні особливості і в той же час загальні для всього російського світу... риси історії та побуту, за відсутності яких історія і навіть теперішнє становище всієї Русі було б далеко не таке, як зараз” [1,5]. Він позитивно оцінює польські культурні впливи, яких зазнавала у часи свого розвитку давня українська література, зауважуючи, що саме вони ріднили її, а пізніше і російську культуру з кращими європейськими новаціями усім світом європейської культури. Це твердження є досить вагомими, адже дає всі підстави розглядати давнє національне письменство як явище загальне європейське, а не вузькосхіднослов’янське.

Одним із перших в східнослов’янській медієвістиці М. Драгоманов порушує проблему національної приналежності шедеврів Кієворуської літератури, яка до речі, і досі російськими вченими традиційно вирішується відверто тенденційно. Йдеться про “Повість временних літ”, “Слово про Ігорів похід”, “Повчання Володимира Мономаха дітям” тощо які ще з XIX століття фігурують в російській медієвістиці як твори древнерусськіє. На думку М. Драгоманова, вони постали як результат творчої потенції того народу, який іменується як “Малоросійський”, і відображають в собі характер цього народу, це “цікаві прояви розумових сил народу, які навряд чи на віки

засудженні на мовчання” [1,8].

Позитивним І.Прижова М.Драгоманов якраз і вважає мету її автора: показати розвиток і характер літературної історії України у контексті життя її народу.

Використовуючи власні спостереження над зрасками українського епосу та скориставшись дослідженнями М.Максимовича та Ф.Буслаєва, М.Драгоманов високо оцінює спробу І. Прижова довести українське походження “Слово про Ігорів похід” шляхом його зіставлення із найдавнішими усно поетичними пам’ятками, зокрема піснями та переказами часів до татарського і татарського нашестя. На користь саме українського походження пам’ятки говорить, М.Драгоманова і той факт, що “Слово” це, власне, не здійснило зовсім ніякого впливу на наступний літературний розвиток півночі Русі (якщо не враховувати наслідувальної “Задонщини”) і не має з ним ніякого зв’язку” [1,8].

Автор “Малороссии в ее словесности” висловлює думку про те, що києворуське літописання, представлене зокрема Київським і Волинським літописами, є початком тривалої історіографічної традиції, що функціонувала у вітчизняному суспільстві аж до XVIII ст., модифікувавшись у козацьке літописання та Синопис. Він вважає, що саме давнє українське літописання чи не найкраще представляє високій рівень києворуської літератури, яку творили “не ченці, що віддалилися зовсім від життя”, “як дяк, що посивів в приказі”, а близькі учасники описаних подій” [1, 17].

Цікаві думки висловлює М. Драгоманов щодо тези про історію України як історії боротьби з зовнішніми ворогами, історію “боротьби з чужими”, заявлену І.Прижовим. Український вчений вважає, що подібне трактування звужує наше розуміння тих культурних процесів, які переживала національна культура в давні часи. На його думку, діяльність Києво-Могилянської академії не має бути з’ясована тільки через призму її полемічного протистояння католицизмові, адже цей навчальний заклад не виник спонтанно, враз, джерела його постановня слід шукати у попередньому літературному рухові, зосередженому у південно-західній Україні, а саме у Вільно, Острозі та Львові.

Досить категорично М.Драгоманов заперечує тезу про схоластичний, “наслідувально-привнесений” характер української літератури XVII ст. На його думку, подібне твердження може бути сприйняте лише людиною, яка зовсім не орієнтується у специфіці суспільно-політичного та культурного життя України названого періоду, адже на той час зв’язок українського

шкільництва та церкви з повсякденністю був особливо міцним і їх діяльність відображала як громадські, так і морально-етичні проблеми, що турбували тодішнього українця.

Увагу М. Драгоманова, як І. Прижова привертає проблема співіснування тодішньої української церкви як головного ідеологічного націотворчого чинника та козацтва як уособлення національних сповідань. Близькість духовенства з козацтвом, а відтак – з народом, сприяла процесу секуляризації української літератури XVII ст., убезпечувала її від абсолютної схоластичності. Саме завдяки участі козацтва у національних культурницьких процесах формується історіографія кінця XVII – початку XVIII ст., яка, на думку М. Драгоманова, вигідно виділяється на фоні “бідності національної історіографії у тодішній північній Росії” [1, 24].

В цілому ж, український вчений говорить про нагальну потребу вивчення цілісної історії культури України, і не лише як Київської Русі, яка, на думку російських істориків, дала початки централізованій російській імперії: “у політичній історії південної Росії ми слідкуємо лише за угрупованням різних племен під владою династії, з якої походять і царі московські всія Русі” [1, 7].

Важливим спостереженням, на нашу думку, судження М. Драгоманова про характер літератури та книг друкування XVI ст. В Україні він полемізує із тодішніми істориками літератури, які вважають ці національні культурні вияви лише “православної реакції на пропаганду католицизму” [1, 18]. Українській медієвістичній науці знадобилося майже сто років для того, щоб побачити і освоїти реформаційні тенденції у давніх письменників, прийти до тих висновків, про які говорить у своїй статті М. Драгоманов. Він стверджує, що Христофор Філарет (Бронський (?)) та Костянтин Острозький, які обидва були ревнителами православ'я, прагнули до перетворення у національній вірі, “дати простір особистій совісті та розуму, а також риси православно-реформаційного, чужого вузькому сектантству, свободомислія, властивого українцям взагалі” [1, 20].

Саме реформаційні тенденції, виявленні вченим у письменстві XVI-XVII ст., дозволяють йому дійти висновку про причини відмови української церковної та світської еліти широко послуговуватися у своїй творчій та науковій діяльності польською і латинською мовами. Хоча зважаючи на об'єктивні реалії, М. Драгоманов не ігнорує того факту, що “При цьому необхідність вести боротьбу за віру і народність змусила православних вдаватися і до латинської і польської мови (М.Смотрицький, П.Могила)” [1,21]. Таким чином, науковець визнає полілінгвістичний характер тодішнього

літературного процесу. Характеризуючи загальний стан письменства XVII ст., М. Драгоманов називає головні чинники, які вплинули на його характер. На думку вченого, це:

- міжконфесійна боротьба;
- національно визвольні змагання;
- зближення православної віри з народним життям;
- “відкритість” України щодо західноєвропейських впливів.

Ще одна актуальна і до сьогодні проблема у дослідженні давнього українського письменства не залишається поза увагою М. Драгоманова. Йдеться про збирання, публікацію та наукове вивчення давніх пам’яток. Дивним видається вченому той факт, що численні твори, датовані XVI – початком XVII ст., залишаються неоприлюдненими, хоча й переставляють культуру, прикрашену трьома університетами і стількома навчальними осередками. Це, можливо, й при негідне зауваження М. Драгоманова є визначальним для формування справді повного уявлення про здобутки і прорахунки давнього національного письменства. На жаль сучасна українська медієвістика і до сьогодні не може розв’язати проблеми публікації та вивчення стародруків, які у величезній кількості зберігаються в книгозбірнях як України так і Росії чи Польщі. Йдеться навіть не про відновлення з їх допомогою повноцінної картини давнього літературного процесу, а про елементарне “вживання” стародруків.

В цілому, слід зазначити, що стаття М. Драгоманова “Малороссия в ее литературе” і до сьогодні не втратила істориколітературного та педологічного значення. Адже в ній надзвичайно точно і конкретно визначені ті “больові точки” української медієвістики, як і до сьогодні потребують розгляду, глибокого серйозного вивчення чи переосмислення.

Л і т е р а т у р а :

1. Драгоманова М. Малороссия в ее словесности // Драгоманов М. Вибране (“...мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні”) / Упоряд. Та авт. Іст.-біогр нарисів Р.С. Міщук. – К., 1991. – С. 5-45.
2. Прыжов И. Малороссия (Южная Русь) в истории ее литературы с XI по XVIII век. – Воронеж, 1869.

Удовиченко Л.
НПУ імені М.Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ НА ПРОПЕДЕВТИЧНОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

В статье рассмотрены особенности технологии формирования понятия об образе – персонаже художественного произведения в средних классах при изучении курса зарубежной литературы. Указаны основные литературоведческие термины и предложены подходы к их изучению.

Проблема осягнення ідейно-естетичного змісту образів-персонажів у курсі літературної освіти була і залишається однією з актуальних у сучасній методиці. Як засвідчує досвід, лише струнка й продумана технологія їх вивчення, якою передбачено поетапне усвідомлення компонентів цього поняття, може бути дієвою складовою формування повного розуміння структури та змісту кожного виучуваного художнього твору, його своєрідності та ролі у процесі літературного розвитку. Це повною мірою стосується і середніх класів, коли закладається фундамент літературної освіти, морально-естетичного розвитку учнів, формується культура читання, коли здійснюється необхідна підготовка до повноцінного спілкування з художніми текстами, набуваються знання для подальшого творчого сприйняття творів мистецтва слова.

На пропедевтичному етапі вивчення літератури, а саме у 5-му класі, діючими програмами передбачено введення поняття „літературний герой” під час читання та обговорення ключових епізодів твору Р.Е.Распе „Дивовижні пригоди, подорожі й бойові подвиги барона Мюнхаузена”. А вже через декілька уроків у процесі характеристики дійових осіб у казці Д.Р.Кіплінга „Мауглі” вчителю необхідно пояснити учням своєрідність понять про головного та другорядних персонажів.

Варто зазначити, що з поняттям „образ-персонаж” учні знайомляться ще у початковій школі, коли вчать слідувати за перебігом подій у читаемому тексті, називати й оцінювати вчинки персонажів, розповідати про героя твору. Таким чином вони вже попередньо підготовлені до найпростішого узагальнення стихійних спостережень над літературним героєм, оскільки такі його складові, як риси характеру, розумові здібності, ідеали, прагнення, якості особистості тощо було розглянуто у попередньо виучуваних творах.

У 5-му класі читачі вже спроможні виконувати складніші завдання, ніж перераховувати події, „бачити” зображуване, висловлювати свої почуття до героя. Але це не означає, що на цьому етапі літературної підготовки необхідно дати учням повне тлумачення поняття про образ-персонаж. Досить зосередитися на найпростішому його розуміння. Таким чином, за Н.Кудряшовим, здійснюватиметься процес творення поняття, що включає поряд із спостереженням також відчуття, сприйняття й уявлення. Вчений зазначає, що у вивченні літератури необхідно йти від накопичення запасу художніх вражень, розуміння й роздумів над прочитаним до осягнення теоретичних понять.

У такому разі можна стверджувати, що у 5-му класі робота над вивченням поняття про образ-персонаж має два етапи: початкове уявлення про поняття, коли відбувається спостереження за героєм твору, та формування найпростішого поняття, коли підводиться підсумок, теоретичне узагальнення спостережень. За такої побудови роботи над образом-персонажем учні отримують ті знання, які допомагають їм вдумливо читати, слідкувати за деталями тексту, „бачити” героя за вчинками та поведінкою, уявляти його зовнішність, оточуючий світ. До того ж, головне для учнів 5-го класу у виучуваному творі – події, вчинки героїв, їх поведінка. І варто зосередити увагу саме на тих епізодах, де виявляється специфіка характеру образів-персонажів, їх особисті рішення та цінності. Тому на цьому етапі роботи важливим можна вважати не теоретичне визначення образу-персонажа, не формальне його усвідомлення, а реальний зміст поняття, вплив на сприйняття та тлумачення літературного героя.

Учні 5-го класу вже навчені розбиратися у нескладних взаєминах та вчинках дійових осіб, орієнтуються у невеликих за обсягом художніх творах. Але їм складно мотивувати вчинки героя, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями у творі, чому і варто приділяти увагу саме у цьому класі, починаючи з осягнення слів „подія”, „вчинок”, „поведінка”. Досить успішно це завдання можна виконувати під час розгляду міфів, народних та літературних казок, які не ускладнено розгорнутими описами, де майже не розкрито внутрішній світ героїв. На такому матеріалі найдоцільніше визначати, як образ-персонаж виявляє себе у вчинках, діях, поведінці.

На важливість розгляду подій, встановлення взаємозв'язку між ними, мотивування вчинків персонажів казок, визначення причинності на основі мотивування поведінки звертали у своїх працях увагу вчені-методисти О.Бандура, Л.Мірошніченко, Є.Пасічник, М.Рибнікова, М.Снежневська та ін.,

стверджуючи, що це не тільки установка на розуміння ознак поняття, яке формується, а й один з аспектів аналізу художнього твору, цілеспрямоване керівництво діяльністю школяра. Оскільки практичні вміння аналізувати образ літературного героя починають складатися задовго до того, як учні засвоїли відповідне поняття, то основним шляхом у його осягненні є просування від живого спостереження за розвитком подій до осягнення зовнішніх та внутрішніх їх зв'язків через мотивування вчинків та поведінки, специфіку зображення.

Така робота також дозволяє зосередити увагу дітей на моральних проблемах виучуваного твору, збагачує уявлення про життя, людей, їх духовний світ. А поряд з цим здійснюється вплив на почуття та моральні переконання учнів, на формування світогляду.

До того ж літературний герой – найдоступніший для сприйняття компонент художнього твору, а співвіднесення подій, слідкування за життям персонажа, встановлення об'єктивних та суб'єктивних умов існування, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків дозволяє вчителю простежити організацію тексту, готувати учнів до осягнення поняття про сюжет та композицію.

Роботу над усвідомленням терміну „образ-персонаж” доречно розпочинати на матеріалі тих творів, де кількість дійових осіб невелика, а риси їх характеру яскраві та переконливі.

У пошуках відповідей на продуману систему запитань вчителя, постійно звертаючись до тексту, учні вчать уважно слідкувати за поведінкою героя, пояснювати його вчинки, на їх основі аналізувати риси характеру, виявляти зображувальний та оціночний зміст. Але не меншою мірою читачі осягають внутрішній зв'язок компонентів твору, відкривають той зміст, що міститься у висловах та поєднанні образів та картин. Звертаючи увагу дітей на розвиток дії, взаємини персонажів, події та вчинки героїв, вчитель також сприяє формуванню поняття про сюжет.

Особливої уваги у процесі формування поняття про образ-персонаж потребують твори, де характери героїв розкриваються не з самого початку у діях та вчинках, а описуються автором. А вже потім їх характеристика підтверджується в наступних подіях. Інтерес учнів більшою мірою викликають вчинки героїв, що безпосередньо діють на уяву та які можна проаналізувати. А називання рис образів-персонажів, повідомлення про вчинки та події, роздуми осіб сприймаються безпосередньо, якщо попередній текст насичений подіями, які створюють у читачів певний емоційний настрій,

контекст містить достатньо образного матеріалу для фактичної демонстрації слів письменника.

Пильний розгляд кульмінаційних подій важливий ще й тому, що вони викликають найбільшу емоційну реакцію дітей, в цих епізодах більш повно розкриваються задуми дійових осіб, їх вчинки, характеристики, прагнення, життєва позиція та авторська оцінка. Таким чином учням буде простіше уявити та зрозуміти ті факти, які передано від особи розповідача на початку художнього твору.

На кінець варто підкреслити, що під час визначення поняття „літературний герой” та у процесі формування вмінь щодо його характеристики в основному вчитель має звертати увагу на зображення героя у художньому творі, вчинки, поведінку, події життя, думки, почуття, ставлення до інших персонажів, оточуючого світу, на обставини, в які потрапив та виявив себе повною мірою, на авторську характеристику.

Отримавши певні знання про структуру образу-персонажу, сформувавши вміння його характеризувати учні вчать слідувати за подіями твору, мотивувати їх перебіг, а відповідно й готуватимуться до подальшого вивчення літератури, коли поглиблюватимуться отримані знання й удосконалюватимуться розумові операції у 6-му класі.

Відповідно до програми із зарубіжної літератури, учні середніх класів на пропедевтичному етапі під час опанування вибраних художніх творів отримують початкове поняття про героя літературного твору, про літературний характер. І якщо у 5-му класі вони практично та теоретично узагальнюють свої спостереження над цими поняттями, сліdkуючи за перебігом подій у творі, вчинками та поведінкою образів-персонажів, вчать відрізнити головного та другорядних персонажів, описувати зовнішність, визначати риси характеру, то у 6-му класі робота значно поглиблюється. Вчитель має навчити учнів визначати портрет героїв, роль пейзажів та інтер'єру у розкритті характерів, внутрішній світ героїв, познайомити із порівнянням та антитезою, що допомагають визначити нові характеристики виучуваних образів-персонажів, сприйняти їх різнобічно. Таким чином робота над різними теоретико-літературними поняттями дозволяє розглянути їх у взаємозв'язку, що відображає цілісність твору мистецтва слова. І якщо у 5-му класі увага вчителя та учнів більшою мірою зосереджується на спостереженнях за героєм твору та узагальненнях отриманих результатів у найпростіші поняття, то у 6-му класі за рахунок введення нових термінів і ускладнення розумових операцій здійснюється розширення первісних

уявлень та формування початкового поняття про образ-персонаж.

Воно має стати однією із теоретичних і практичних засад, що сприятиме повному, глибокому і всебічному аналізу художніх творів у подальшому вивченні літератури. Оскільки такі спеціальні знання, вміння та навички щодо аналізу образу-персонажа – важливий засіб осягнення художнього тексту у єдності форми та змісту. За допомогою них учні вчать не тільки правильно, вдумливо та виразно читати, слідкуючи за деталями в тексті, звертати увагу на описи, авторські оцінки, але й більш точно, вмотивовано його розуміти.

І вчителів важливо враховувати, що послідовність в осягненні поняття про образ-персонаж, постійна та наполеглива робота над розумінням його змісту та значення – одна з важливих умов формування поняття саме у 6-му класі, коли розвивається читацька культура, узагальнюються результати спостережень, відбувається спроба оперувати теоретико-літературними поняттями, обґрунтовується характеристика героя, здійснюється його порівняння з іншими на основі сюжету, зображувальних та виражальних засобів мови, власного враження.

Учні 6-го класу вже мають необхідний досвід читання та обговорення художніх творів, і тому знають і легко знаходять у тексті приклади, коли один предмет порівнюється з іншим. Але зрозуміти художню функцію порівнянь вони спроможні тоді, коли усвідомлять, на якій основі воно ґрунтується, визначать подібність предметів або явищ, що порівнюються.

За умови врахування зазначених особливостей технології вивчення образів – персонажів на пропедевтичному етапі вчитель зможе закласти міцний фундамент для подальшої ефективної роботи над аналізом героїв твору на наступних етапах літературної освіти.

Л і т е р а т у р а :

1. Беленький Г. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
3. Никифорова О. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
4. Рибалка В. Психология розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
5. Рожина Л. Психология восприятия литературного героя школьниками. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.

Харчук О.
НПУ імені М.П.Драгоманова

МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА В ЛИСТАХ М.П.ДРАГОМАНОВА ДО “ДРУГА”

В статтє рассматриваются важные для галицкой молодежи второй половины XIX века вопросы, касающиеся языка, литературы, образования, высказанные в письмах М.П.Драгоманова редакции журнала львовского “Академическо-го кружка” “Друг”.

“Народ, що не шанує своїх великих людей, не варт зватися освіченим народом. Отсе ж і ми нині, бажаючи сповнити свій обов’язок як освічених людей, шануємо ім’я і заслуги Драгоманова” (І.Франко).

Понад двісті років тому пролунали такі слова Великого Каменяра на ювілейнім святі з нагоди 30-річчя громадської діяльності М.П.Драгоманова. Ця непересічна людина зі складною долею зробила багато для розвитку освіти, мови, культури в Україні. Торкнемося лише однієї сторінки із життя всевітньо відомого вченого – його листів до редакції журналу “Друг”, в яких ставилися нагальні питання часу – мови, літератури, освіти.

Вплив М.Драгоманова на молодіжний друкований орган львівської молоді “Друг” (1874-1877) був неабиякий. У трьох листах до редакції він сміливо ставив важливі питання розвитку літератури, культури, говорив про освіту народу. Це був складний час в історії Галичини, коли лідери галицької інтелігенції не хотіли мати ніяких стосунків із українцями. М.Драгоманов закликав припинити суперечки, а “зайнятися спільною роботою в безспірному напрямі: просвітою народу, його мовою, зближенням вищих верств з народом, між іншим і при помочі літератури про народ і народною мовою” (2, I, 399).

Українська мова для М.П.Драгоманова була, за спогадами його дочки, “найкраща, найгармонійніша, найприємніша”(5,138). Збагнути значення творчості М.Драгоманова допомагає усвідомлення значущості джерел національної духовності українського народу. Бути українцем означало для нього набагато більше, ніж жити на території України. Тривалий час перебуваючи за кордоном, він не втратив своєї етнічної ідентичності, мови, культури. “Драгоманів дуже сильно, як на той час, почував себе українцем, не

москалем, не росіянином, хоч і був вихований у російській школі. Його приятелі-росіяни дивувались і не розуміли, як людина, вихована на їх культурі, могла мати стільки національного, самобутнього”(5,139). Будучи українцем-патріотом, М.Драгоманов хотів, щоб його народ звикав читати рідною, українською, мовою. Нехай спочатку це буде проста книжечка, а потім він візьме до рук серйозне наукове дослідження. М.Драгоманов чітко відмежовував “рутенську” мову з її польськими, німецькими і церковними запозиченнями від народної мови Галичини: “Народна мова в Галичині, безперечно, запозичила певну кількість чужих слів, проте чистоти своєї не втратила і рутенською не стала” (2, I, 408).

Так склалося ходом історичного розвитку, що в Галичині народ (і зокрема освічені його верстви) розмовляли на своєму наріччі. М.Драгоманов розумів значення народної, ”хлопської” мови, хоч і не перебільшував її ролі. Ця народна основа української мови забезпечила перспективи її розвитку. “Хоч як не відхрещуйся, а тепер від хлопської галицько-української мови не втечеш, живучи в Галичині. Говоріть що хочете, а ви і ваші діти будете слухати казок і пісень українських”(2,I,401). М.Драгоманов був переконаний сам і намагався переконати читачів часопису, що ”між діалектами малоруської мови... є відмінності, але такого класифікатора, який би визнав окрему галицьку народну мову, відмінну від ”української”,... на світі ще не було поміж людьми вченими...”(2,I,407). І далі додав: “я говорю про народ і його мову, а не про індивідуумів” (2,I,413).

Значення української мови для М.Драгоманова було справді великим, проте він ставив питання ширше, ніж вузько мовне. Він говорив, що “українщина” – не лише література на народній мові, тобто мові більшості, а цілий напрям культури і діяльності освічених верств. Це долучення народу до результатів світової цивілізації, це розуміння національної моралі, політики, соціально-економічних проблем.

Великого значення М.Драгоманов надавав і літературі. Він наголошував, що саме через українських письменників, українську мову народ зрозуміє здобутки світової культури, увійде в науку. Не перебільшуючи “багатство і достоїнство” української літератури, М.Драгоманов вказував на тих авторів, твори яких відомі в світі і популяризують європейські ідеї. Це “Котляревський, Квітка, Шевченко, Костомаров, Куліш, М.Вовчок, Нечуй, Рудченко, Стороженко” (2,I,414). Їхні твори радив друкувати на сторінках “Друга”. Разом з тим він розумів значення для розвитку української літератури передової російської думки, здобутків світової культури: “Ніхто

ніколи не думав намовляти галичан до того, щоб вони виключно годувалися лише українською літературою...Тим більше радується всякий українець, бачачи, що представники дійсної руської літератури Гоголь, Тургенєв, Белінський, Пипін і ін. починають безпосередньо доходити до Галичини”(2,I,400-401).

М.Драгоманов закликає молодь Галичини вивчати історію свого народу, пристрасно працювати для нього, писати праці з історії України українською мовою. Це обов'язково знадобиться:

“У ваших політично-національних суперечках з поляками доведеться частіше згадувати українця Хмельницького, ніж Івана III Московського. Вам цікавіший буде Костомаров, ніж Соловйов, Шевченко, ніж Некрасов; у самого Гоголя ви швидше кинетесь на “Вечори на хуторі”, “Тараса Бульбу”, “Вія”, ніж на “Ревізора” та “Мертві душі”(2,I,401).

Для М.Драгоманова питання освіти, освіченості молоді важило надзвичайно багато. Він вважав, що часописи мають друкувати серйозну літературу, не про пияцтво та ледарів, не “про ніс берлінського депутата”, а про народ, його побут, нужду і горе, давати оповідання з народного життя. Учений справедливо дорікав редакції, що “жодна передова європейська ідея – наукова, політична, соціальна” (2,I,410) не популяризувалася на сторінках журналу. Враховуючи те, що часопис орієнтований переважно на молодь, М.Драгоманов ставив завдання перед редакцією необхідності освіти, він переконував, що національне відродження буде успішнішим, коли зрозумілою народові мовою розповідатиметься про здобутки світової цивілізації. Молодь, особливо письменників, літераторів, він закликав вивчати іноземні мови, оскільки незнання мов часто призводило до того, що на сторінках часопису друкувалися далеко не ті твори, яких вимагав час (2,I,416-417). М.Драгоманов настільки вболівав за розвиток науки й освіти в Галичині, дуже хотів бачити там велике нове і значне прогресивне. Він був сміливим трибуном, не боявся бути незрозумілим, не йшов на компроміси, захищаючи свої переконання, свої принципи.

Для М.П.Драгоманова освіта, освіченість, знання завжди були рушієм суспільного поступу. Тому було йому прикро, що серед інтелігенції Галичини є така її частина, яка, тримаючись за посади, давно забула “свої семінарські і університетські зошити, не думає стежити за поступом європейської думки” (2,I,409). Він гнівно картає тих літераторів, які інтерес до літератури підтримують, гортаючи польські та німецькі журнали у кав'ярнях.

У листах до “Друга” М.Драгоманов ставив також питання освіти жінки в

Галичині: “... хто хоче жити не з розвинутою людиною, а з рабинею, з лялькою, паразитом і в кращому разі з недоростком, той може бути спокійний – таких жінок стане ще надовго” (2, I, 419). Неосвічена жінка у галицькому суспільстві займала чітко визначене їй місце: або куховарки – за німецьким зразком, або наложниці і салонної щебетухи – за шляхетсько-польським (2, I, 409). Причину неосвіченості жінок М. Драгоманов вбачав у тому, що їх гірше вчать, ніж чоловіків. Миритися із таким становищем жінки не хотів, тому й піднімав у молодіжному часописі це питання. Ідеалом жінки для вченого, як і для “всієї передової Європи і Америки” (2, I, 420) є емансипована жінка, яка дістане рівні права з чоловіком, і немає підстав боятися, що сім’я, виховання дітей від цього постраждають.

Другий і третій листи до “Друга” були опубліковані з примітками редакції. Так, зокрема, у примітці до другого листа зазначалася гострота поставлених проблем. І хоч не з усім із нищівної критики М. Драгоманова редакція погоджувалася, однак вважала “думки, висловлені в ньому, хоч може декуди занадто гострі, та проте до тої міри варті ближчого розгляду й уваги, що ми поручаємо його нашій публіці, особливо нашим молодим письменникам, із них, може, не один в теперішній переходовій порі нашого письменства не знає, на яку дорогу ступити і куди проступати, щоб його праця не була марна, щоб і він бодай своєю щирою охотою причинився до здійснення великої життєвої думки: реальної просвіти і піднесення нашого народу” (2, I, 514). Отже, М. Драгоманова почули, оцінили усе зроблене ним, бо він, як згодом писав ученому М. Павлик, зміг роз’яснити те, “до чого я так лиш інстинктивно пнуся” (7, 117).

Примітка редакції до третього листа закликала всіх тих, хто не поділяє погляди М. Драгоманова, відповісти. “Друг” розпочинав дискусію, причім дискусію наукову. Що ж, М. Драгоманов опонентів не боявся.

Сьогодні, при світлі українського незалежного сонця, багато що бачимо цілком по-новому, а безліч речей проступає у значно зриміших контурах, ніж це було вчора. Проте і зараз неможливо до кінця оцінити значення, яке справили на молодь Галичини листи ученого наприкінці такого складного ХІХ століття. Одне можемо сказати сьогодні достеменно – галицьке відродження великою мірою завдячує і М. П. Драгоманову.

Л і т е р а т у р а :

1. Довгич В. А. Українська ідея в політичній теорії М. Драгоманова. – К., 1991.
2. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці. У двох томах. – Т. I, II. – К., 1970.
3. Драгоманов Михайло. Документи і матеріали. – Л., 2001.
4. Драгоманов Михайло і українське національне відродження // Тези доповідей і

повідомлень Республіканської наукової конференції молодих учених, присвяченої 150-річчю з дня народження Михайла Петровича Драгоманова. – Київ, 22-23 травня 1991 р. – К., 1991.

5. Драгоманова-Шишманова Лідія. Зі споминів про Драгоманова // Дзвін, 1991. – № 10. – С. 137-145.

6. Іванова Р.П. Михайло Драгоманов у суспільно-політичному русі Росії та України. – К., 1970.

7. Куца Ольга. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття. – Тернопіль, 1995.

8. Мацько В. Михайло Драгоманов і медієвістика. – Хмельницький, 2000.

9. Ріпецький Степан. Михайло Драгоманов в opinіi визначних українських громадян. – Нью-Йорк, 1967.

Христенюк В.Ф.
НПУ імені М.П.Драгоманова

РОЛЬ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Стаття посвячена аналізу позиції М.П.Драгоманова по отношению к розвитку и функціонуванню українського язика. Учёный видел український язик не ограниченим какими бы то ни было рамками, а ярким представителем наследий цивилизации, рассматривал его в исторической перспективе и в общечеловеческом контексте.

Підхід Михайла Драгоманова до розвитку й функціонування мови вписується в цілісну концепцію вченого щодо перспектив буття українського народу з його великими історичними традиціями і невизначеністю, невиразністю в масі своїй національно-духовного життя в 60-70 – х роках XIX століття. Михайло Драгоманов учив молодь “стояти ногами й серцем в Україні, свої голови держати в Європі, а руками обіймати Слов’янщину”.

Кожна літературна мова формується під впливом найрізноманітніших чинників. При формуванні української мови територіальна відмінність мовленнєвої сфери великої за розміром території України поглиблювалася входженням наддніпрянської, галицької, буковинської і закарпатської територій у різні держави. Статус української мови як недержавної не сприяв виробленню поліфункціональності української національної мови. Протягом століть підточувалася престижність мови.

Заслуга Михайла Драгоманова в розвитку української мови полягає насамперед у тому, що він збагачував її виражальними ресурсами, інтелектуалізував термінологічними нововведеннями, а тим самим підносив до рівня державних європейських мов. Своїми ж теоретичними

узагальненнями він сприяв утвердженню літературної української мови в її розмаїтому функціональному, підготовленому генетично й утвердженому історично статусі, прискорював її еволюційний розвиток, виводив на широку дорогу відтворення всіх сфер духовного, політичного, культурного й соціально-економічного життя української нації.

Михайло Драгоманов був постійно з тими діячами українського мовотворення, які розуміли, що жанрове розширення приводить і до якісного вдосконалення мови. Як стверджує Іван Франко, в особі Драгоманова Європа побачила свідомого європейця і не менш свідомого українця. Він підтримував український національний рух в Галичині, науково захищав український народ і, зокрема, його мову від насильницької асиміляції. Він викривав перед широким культурним світом царську політику заборон і обмежень стосовно української мови, сценічного мистецтва і книгодрукування в Україні, водночас практично розширюючи функціональні обрії української мови.

У полі зору дослідника постійно стояло питання відродження української народності й українського письменства, з'ясування лінгвістичних концепцій славістів щодо місця української мови в слов'янському генетичному дереві. У нього є і ретроспекція і проспекція рідної мови. Творення її функціональних різновидів Драгоманов трактує не як штучне надбання окремих індивідів, а як продовження мовного процесу, що має тисячолітню традицію. Водночас його наснага щораз послаблювалася тим, що доводилося захищати українське слово, а не лише обробляти й шліфувати його для всебічного вжитку.

Духовне мовне єднання йде в глибину віків і поширюється на весь земний континент, бо мова кодує й акумулює наше життя і завдяки цій своїй властивості є засобом інтелектуального й естетичного освоєння світу. З позиції такого підходу до мови Михайло Драгоманов прагнув не лише пізнати життя народу в мові, й відновити раніше нагромаджені, а потім втрачені багатства рідної мови. Його публіцистична мова базується на інтелектуальній традиції книжної української мови, і водночас у значній мірі він її творець. Михайло Драгоманов глибоко переконаний у тому, що тенденція історичного розвитку української мови збігається із загальною тенденцією еволюції національних мов. Слід насамперед зазначити всеукраїнський характер драгоманівської програми вироблення публіцистичного стилю. Своїм поглядом він охоплював і мову Галичини. Драгоманов розумів, що функціональний статус української мови не може розвиватися нормально до тих пір, доки нація позбавлена політичної свободи.

Мова “Громади”, на якій лежить відбиток індивідуальної творчості

Михайла Драгоманова, показує, які мовностилістичні труднощі доводилось йому переборювати. Не викликає сумніву, що “Громада” як репрезентативний орган вільної української думки рідною мовою стверджувала право українського народу на свою полі функціональну мову, підвалиною для функціонування якої повинна була стати національна освіта.

У період активної творчості Михайла Драгоманова в позбавленого державності українського народу під впливом об’єктивних факторів зростає й загострюється прагнення до соціального і політичного самоутвердження. У результаті українська мова збагачується новими термінами та висловами відповідними до прогресу сучасної цивілізації. Комплекс питань, що стосуються історії формування української наукової мови, її стильової розбудови Михайло Драгоманов розглядав не лише як закономірну еволюцію мови, зумовлену історією її носіїв, а й з погляду творчості індивідів зі своїм світобаченням. Він глибоко цинив, зокрема, наукові праці П.Куліша, який перший у нас почав писати тоді критичні й історичні статті по-українському, – історичні, зрештою, напівпопулярні, зазначав Драгоманов у “Листах на Наддніпрянську Україну”.

Велике значення для історії публіцистичної української мови мала його “Громада” з найрізноманітнішим науковим і науково-побутовим матеріалом, який надходив із різних місцевостей України. Велику вартість для розвитку української мови мали такі ранні науково-популярні праці Драгоманова, як “Про козаків, татар та турків”, “Віра й громадські справи”, “Швейцарська спілка”, “Рай і поступ”. Не менше значення в розбудові українського наукового стилю відіграли його соціологічно-публіцистичні розробки: “Література російська, великоруська, українська й галицька” (1877), “Передне слово (до Громади)” (1878), “Нові українські пісні про громадські справи” (1881), “Шевченко, українофіли і соціалізм” (1881), наукові коментарі до “Політичних пісень українського народу” (1883) та інших фольклорних збірників, “Чудацькі думки про українську національну справу” (1891) тощо.

Не буде перебільшенням сказати, що Драгоманов був творцем української публіцистичної прози. Йому доводилося “кувати” терміни, а частіше шукати їх у скарбниці загальноукраїнської мови як у кожному її варіанті, так і в розмовних діалектних говірках, а також засвоювати готові терміни з інших мов. Михайло Драгоманов в історію української літературної мови як науковець, що сприяв формуванню й утвердженню назв діячів літератури й видавничо-редакторської справи із суфіксами – /н/ик, -ець, -тель, -ач, -іст /-ист/, -ор, -ар /-яр/: словарник, перекладач, літератор, читатель/читач,

писач, новеліст, віршар, повістяр. Учений поповнив українську термінологію словами на позначення опредметнених ознак: національність, общеслов'янство, славізм, гофманівщина, опредметнений дій: печатання, оброб, збір. Ці словотвірні гнізда репрезентують один із шляхів утворення термінів нової української літературної мови II половини XIX століття. Не завжди експериментування Драгоманова було вдалим. Не узвичаїлися, зокрема, введені ним у публіцистичне мовлення терміни громадівство, громадівець (соціалізм, соціаліст), безначальство (анархія), породь (національність), уставне царство (конституційна монархія) тощо, як і не прийнявся введений ним у "Громаді" фонетичний правопис ("драгоманівка"). Як писав сам Драгоманов, йому вдалося "ухопити кінець нитки, що ввірвалась в нашій історії у 18 столітті", маючи на увазі "кінець нитки" тієї книжної мови, що була надбанням інтелектуальних сил України минулих століть, а те тільки мови народу, бо світогляд складається, як писав Драгоманов, "з різних речей, між іншим з віри і науки, котрі завше переходять од породи до породи". Якщо ж віра й наука переходять від нації до нації, то переходять і терміни на позначення релігійних і наукових понять.

Загалом же Драгоманов бачив українську мову не обмежену певними рамками, а репрезентанткою надбань цивілізації, розглядав її в історичній перспективі та у вселюдському контексті.

Концепція Драгоманова щодо української мови послідовно простежується в його брошурі "По вопросу о малорусской литературе". Викликана вона черговим гонінням на українську мову (Емським указом 1876 р.). Він пише, зокрема, що "українцям нічого відмовлятися від Шевченка в минулому, ні від праці для самих себе в майбутньому, тому що це значить відмовитися від свого народу".

Після Максимовича, Міклошича, Лаврівського, Потєбні, Житецького, на думку вченого, уже немає потреби доводити самостійність української мови. Однак однієї самостійності мови, як і інших етнологічних ознак народності, ще недостатньо для наявності в народі своєї самостійної літератури. "Для розвитку літератури необхідна звичайно етнологічна підвалина, але також і певна сукупність історичних і культурних умов", – підсумовує Михайло Драгоманов і вводить у лабораторію свого вивчення українського питання: "Саме в цих умовах, як етнологічних, так і в культурно-історичних, ми завжди розглядали питання про малоруську літературу в нас – і, дещо окремо, – в Австрії".

Михайло Драгоманов підводить нас до надзвичайно цікавого питання

про причини мовно-літературних процесів як національних. У практичному застосуванні законів логіки мислення, які є універсальними, все-таки виступає певна національна специфіка, певна домінанта. Процеси мислення в межах конкретної національної стихії завжди мають неповторно національні емоційні тонуси, нерозривно пов'язані з історично нашарованими готовими образами-символами, які губляться в праджерелах міфологічного мислення. Закони логіки, виходить, хоч і є універсальними, та ця їх загально людськість виявляється лише в системі абстрагованих понять, практично ж у мовленнєвій сфері вони взаємодіють із психологією нації, тому національну специфіку мови можна не ставити у зв'язок із національною психологією. Універсальна логіка й психологія етносу становлять нерозривну єдність, звідси й особливості вияву світобачення етносу в народній творчості. У цьому плані мова українських колядок, щедрівок, гаївок та інших жанрів народної творчості може бути дуже плідною при вивченні мовно-психологічних явищ у зв'язку з національною духовністю, екологічною сферою етносу.

Драгоманов не погоджується з самою думкою про відсутність української книжної традиції: "Від 17 по 18 століття можна вже простежити досить яскраву літературну історію малоросійського діалекту, принаймні вона не поступається за кількістю пам'яток діалекту великоруського".

Основне для Драгоманова було не походження мови, а її функціонування як явища наскрізь соціального. Він стояв за таку українську літературну мову, яка була б найближчою до широких кіл, найбільш придатною для піднесення освітнього рівня народу, його культури, а водночас дбав про розширення її наукового потенціалу. Його концепція щодо літературної мови базується на тому, що "літературна мова завше щось штучне в порівнянні з народною, котра в дійсності є певна купа краєвид діалектів". А тому, що література в широкому розумінні цього слова "мусить вести в маси народу просвіту якнайлегшим способом", "для того мова літературна мусить бути якнайближча до простонародної". Розвиток літературної мови, за його уявленням, повинен іти в дусі законів народної мови. Це стосується як новотворів, так і принципу засвоєння іншомовних слів чи переосмислення власних.

Драгоманов бачив, що українська літературна мова в своєму поліфункціональному вияві лише формується, розумів її вагу для розвитку науки. Він глибоко обдумував шлях розвитку української мови в її стильових різновидах, тому й закликав повернутися обличчям до Європи, щоб вписати рідну мову в світовий контекст.

Література:

1. Драгоманов М.П. Педагогічне значення малоруської мови // Мовознавство. – 1995. – № 2-3. С. 60-67.
2. Драгоманов М.П. Українська література, поскрибована російським урядом // Дивослово. – 2001. – № 10. – С. 56-63.
3. Драгоманов М.П. “С Галицкой страницы “: До 155-річчя від дня народження М.П. Драгоманова // Пам’ять століть. – 1996. – № 2. – С. 27-41.
4. Драгоманов М.П. Чудацькі думки про українську національну справу // М.П. Драгоманов. Вибране. – К.: Либідь, 1991. – С. 461-558.
5. Переднє слово [до “Громади” 1878р.] // М.П. Драгоманов. Вибране. – К.: Либідь, 1991. – С. 276-326.
6. Малороссия в её словесности // М.П. Драгоманов. Вибране. – К.: Либідь, 1991. – С. 5-45.

СЕКЦІЯ 5 СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

Архипова С.
Черкаський національний університет
імені Б.Хмельницького

ДІАЛОГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ, ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядаються питання діалогового навчання – спеціальної форми організації навчальної діяльності, яка базується на індивідуально-орієнтованому підході; розвиває мислення, навчає вирішувати складні проблеми; розширює альтернативні погляди; навчає приймати обдумані рішення; сприяє саморозвитку і самоудосконаленню.

За останні роки з'явилась значна кількість педагогічних технологій, методів, засобів, спрямованих на реалізацію гуманістичної парадигми освіти. Головна мета і призначення освіти в сучасній гуманітарній парадигмі полягає в усвідомленні людини у світі, оволодінні способами взаємодії з ним. Гуманістична освітня модель передбачає орієнтацію викладача на діалоговий підхід, на широке використання багатьох чисельних діалогових технологій. Вони сприяють становленню відносин нового типу в системі “викладач – студент”, “студент – студент” з акцентом на суб'єктну взаємодію, співробітництво, партнерство в діалозі.

Останнім часом поняття діалогу стало набувати все більш широкі концептуальні рамки. В науці і практичній діяльності стали говорити про діалог людини з ЕОМ; про діалог між групами і соціальними інститутами; про діалог на рівні країни; про діалог культур. Йдеться не лише про розширення об'єму цього поняття, але й про все більш глибоке його осмислення і переосмислення.

Діалог – це первинна і найбільш фундаментальна форма в генезисі міжособистісного спілкування, в процесі якого людина вступає в безпосередній

контакт із іншими людьми, обмінюється із ними судженнями з того чи іншого питання, прагне з'ясувати те, що їй не зрозуміло, підтверджує чи відкидає свою точку зору. Іншу функцію має монолог, для якого головне – передача інформації в “готовому” вигляді: знань про факти, закони, практичні технології. Тому монолог потребує точності, послідовності і певної завершеності (наприклад, в лекції, виступі, доповіді). Що ж стосується діалогічного спілкування, то воно більш вільне і багатозначне; репліки, якими обмінюються учасники діалогу, не скуті жорсткою логічною послідовністю і навіть стандартними правилами граматики. У діалозі головне – заклик до співучасті, до взаєморозуміння, до спільного пошуку рішень. Діалог це обговорення в невеликій групі учасників досить суперечливих і навіть спірних проблем. Це – обмін індивідуальними точками зорами з приводу проблеми, що розглядається, в результаті якого утворюється єдине смислове поле, яке дозволяє зрозуміти і саму проблему і один одного.

Ефект співрозуміння передбачає певну культуру діалогічного спілкування, а її відсутність приводить лише до непотрібної суперечки. Зазвичай, кожен учасник діалогу виходить із власної точки зору на проблему, але він виставляє її з точками зору інших учасників. По мірі входження в загальне смислове поле індивідуальній свідомості відкривається те, на що раніше не зверталась увага: наявність у себе одностороннього бачення проблеми. Якщо людина відкрита по відношенню до різних точок зору, вона може подолати свою власну односторонність. Але якщо вона не усвідомлює власної односторонності, то в цьому випадку виникає не діалог, а конфлікт. В конфлікті кожен із учасників спору орієнтований на ствердження власної точки зору; він не прагне доброзичливо подивитись на предмет обговорення з позиції опонента, а навпаки, прагне її ігнорувати. Більше того, як показують спостереження, в процесі групових дискусій часто відбувається так, що погляди не лише не зближуються, а навпаки стають вкрай протилежними.

Культура дискусії передбачає дотримання кожним учасником норм і правил. Зокрема, до них відносяться: вільний обмін думками; повага поглядів кожного учасника; терпимість до критики.

Не варто переконувати, що дотримання названих правил є досить складною справою. Чи кожен із нас здатний заохочувати критику по відношенню до своєї точки зору? Вислуховувати, не перебиваючи, думки опонентів? Відкрито визнавати свої промахи? Слухати інших, а не самого себе?

У реальній практиці існують різні форми спільної діалогової діяльності. Наприклад, будь – яка робоча нарада, присвячена вирішенню певної проблеми, є, по суті, прототипом групової дискусії; ділова гра, яка практикується в навчанні, імітує ситуації спільного рішення чи розробки конкретного виробничого проекту. Іншими словами, групові дискусії, які організуються в процесі навчання, є своєрідними моделями, які дозволяють підготуватись до активної участі в спільній діяльності практичного характеру.

А діалогове навчання – це спеціальна форма організації діяльності, яка спрямована на створення комфортних умов навчання, при яких студент (учень) відчуває успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання.

Сутність діалогового навчання полягає в тому, що навчальний процес організується таким чином, що практично всі студенти (учні) виявляються залученими до процесу пізнання, де вони можуть обмінюватись думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери на занятті.

Все це дозволяє не лише отримати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, а також сприяє розвиткові кооперації і співробітництва в процесі навчання.

Результатом такої навчальної діяльності є перш за все удосконалення, розвиток студента, набуття ним нових здібностей (способів дій), тобто це діяльність по самовдосконаленню.

Сьогодні потрібні фахівці, які не лише володіють певною сумою професійних знань і умінь, але й мають багатий внутрішній потенціал властивостей і якостей, що сприяють само актуалізації, самоосвіті фахівців у процесі подальшої діяльності і впродовж всього свідомого життя.

Тому сьогодні в сучасній освіті відбувається зміна завдань освіти: від “освіти на все життя” до освіти “через все життя”. Освітня система повинна бути здатною не лише озброювати знаннями тих, хто навчається, але й формувати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними.

В основі навчального діалогу лежить організація цілеспрямованого спілкування між студентами чи між студентами та викладачами. Особливістю діалогового навчання є те, що в його рамки добре вписуються елементи проблемно-пошукової діяльності.

Для діалогових технологій навчання характерні: формування точки зору суб’єкта на основі відтворення в ній інакших моделей розуміння проблеми іншими суб’єктами; форма спілкування суб’єктів, в якій голос кожного учасника, який виражає власні думки і судження, є почутим, відкритим і

необхідним для всіх; пошук істини, яка не народжується і не знаходиться у свідомості окремого учасника, вона народжується між суб'єктами, які спільно шукають істину в процесі їх "діалогічного спілкування"(М.М.Бахтін); варіативність людського мислення; альтернативність, оскільки учасники враховують не лише логіку власних думок, а й логіку можливих варіантів, іноді протилежних;

У практиці навчання склалися найрізноманітніші форми групової діалогової роботи студентів, а саме: групової дискусії – обговорення, диспути з досліджуваних проблем з метою аналізу проблемної ситуації; мозковий штурм, з метою розробки проектів рішень; тренінгові форми – мікронавчання, психотренінг і т. ін.; рольові ігри – ділові, організаційно – діяльнісні (інноваційні, комунікативні) з метою відтворення процесу спільних рішень.

В процесі діалогового спілкування кожен із індивідуумів, які входять у реальну групу, займає певне місце, певну функціональну позицію по відношенню до інших членів групи. Позиції, що характерні для індивідів, які здійснюють спільний пошук рішення, – це позиції генератора ідей і їх критика. Аналогічним чином в діалозі відрізняють позиції пропонента (того, хто пропонує думку) і опонента (того, хто критично її оцінює), в процесі комунікації – позиції комунікатора, який передає інформацію, і реципієнта, який її сприймає. В ході спільних пошуків рішень учасники діалогу можуть виступати то в одній, то в іншій позиції, тим самим конструктивно створюючи і критично оцінюючи результати своїх спільних дій. Якщо говорити про розподіл позицій, наприклад, у великій груповій грі, яка проводиться з навчальною метою, то тут можна виділити цілий набір взаємопов'язаних позицій: організатора, ігротехніка, дискусанта, експерта, методиста – дослідника і т.п.

Діалогові технології цінні тим, що: створюють атмосферу невимушеного обговорення навчальних, наукових, педагогічних проблем; знімають з людини ряд бар'єрів – страх помилитись, не знати, виглядати смішним, некомпетентним та ін.; дозволяють імпровізувати, виходити за рамки звичних способів дій та мислення, випробувати себе в різних амплуа; невдачі, промахи, погрішності не тягнуть за собою серйозних наслідків; сприяють розкриттю творчих можливостей людини, дозволяють побачити себе та інших в більш широкому масштабі; активізують і розширюють науковий світогляд учасників; сприяють виробленню власного стилю діяльності майбутніх фахівців; формують різноманітні вміння, що будуть необхідними в роботі майбутніх фахівців: правильно дискутувати, відчувати повагу опонента,

брати інтерв'ю, проводити соціологічні опитування, зіставляти результати досліджень і роботи висновки.

Важливою особливістю діалогових технологій, яка впливає на їх ефективність, є “колективна думка”, в яку кожен учасник вносить свій індивідуальний внесок. Студенти беруть не лише активну участь у підготовці дискусійних занять, а й “задають тон” у постановці проблем, виробленні нестандартного їх вирішення. Перевага діалогових технологій у більшому творчому потенціалі учасників і більшій внутрішній свободі, яка породжує інтелектуальну активність кожного учасника дискусій.

Активне використання діалогових технологій навчання потребує: підготовленості викладача і студентів до діалогового навчання; створення мотивації і наявності інтересу до обговорюваної проблеми; наявності змістовно – спрямованої самоорганізації учасників діалогу для поглибленого і різнобічного створення; такту і демократичного характеру поведінки викладача як організатора діалогу; створення комфортного середовища для самоорганізації особистості учасника діалогу, для аргументованого відстоювання власних позицій.

Потрібно розглядати технологію діалогового навчання, як технологію, яка базується на особистісно–орієнтованому підході, оскільки вона спонукає до самопізнання, до самовираження кожного студента.

У ході діалогового навчання студенти набувають певного досвіду і певної культури спільного пошуку.

1. Вони вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації.

2. У них виробляється більш терпиме ставлення до різних точок зору, які висловлюються в групі по відношенню до одного й того ж питання.

3. Вони виробляють установку не лише на те, щоб враховувати думку іншого, але й знаходити точки дотику між думками учасників діалогу, відкривати в них щось спільне, входити в єдине смислове поле, яке виникає під час дискусій і обговорень.

4. Вони починають розуміти, що будь – який діалог передбачає встановлення міжособистісної домовленості, але саме ця домовленість (саме цей “консенсус”) може досягатись в різних формах: або як остаточне рішення, або рішення відносно певних шляхів, які були вироблені під час дискусії, але потребують подальшого опрацювання, або як домовленість про те, що проблема виявилась для учасників занадто складною, і не їх вина, що сьогодні вони не змогли її вирішити.

Підсумовуючи сказане, діалог розвиває у людини справжнє відкрите мислення, яке дозволяє вільно висловлювати свої погляди іншим його учасникам і в той же час так же відкрито обговорювати думки, які пропонуються іншими співрозмовниками; вчити розв'язувати складні проблеми; збільшувати альтернативні погляди; приймати продумані рішення; брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми; сприяє саморозвиткові і самовдосконаленню особистості.

Бойко Г.
НПУ імені М.П.Драгоманова

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З АСТРОФІЗИКИ

В статті розглядаються проблеми організації лабораторного практикуму по астрофізиці. Предлаються і обґрунтовуються зміни структури методических матеріалів і організації лабораторних занять..

Одним із шляхів підвищення рівня професійної підготовки фахівців з астрономії у сучасних умовах є підвищення ролі лабораторного практикуму. Відомо, що методично обґрунтований лабораторний практикум повинен інтегрувати теоретико-методологічні знання й практичні вміння та навички в єдиний процес діяльності навчально-дослідного характеру (інструменталізація отриманих знань), забезпечувати успішне оволодіння технікою та методикою експерименту чи спостереження. Головна функція лабораторних занять у професійній освіті – це практичне оволодіння елементами майбутньої професійної діяльності шляхом розв'язку квазіпрофесійних експериментальних завдань.

Структуруючим елементом в організації навчальної діяльності студентів на лабораторних заняттях є інструктивні матеріали, пропоновані викладачем.

Результати проведеного аналізу інструктивних матеріалів до лабораторних занять з астрономії та фізики, які широко використовуються у вищих навчальних закладах України та інших держав [1-4 та інші], дозволяють зробити висновок, щодо можливостей підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Коротко зупинимось на характеристиці „класичної” структури інструктивних матеріалів. За такою схемою спочатку формулюється мета та завдання лабораторної роботи (“Ознайомитись з методом”, ...). Потім в “Теоретичних відомостях” (або “Характеристика і сутність методу” таке інше) викладено спеціально відібране, мінімізоване за змістом, теоретичне обґрунтування лабораторної роботи, відомості, що до методів і способів експерименту (спостереження).

Визначальним недоліком використовуваної структури є те, що практична частина роботи може бути успішно виконана і без теоретичного обґрунтування. Оскільки в інструктивних матеріалах обов’язково присутній розділ із прямими, чітко сформульованими авторами, вказівками щодо послідовності операцій: “Порядок виконання роботи”, “Хід роботи”, „Проведення експерименту” таке інше.

Студент, іноді навіть не читаючи “Теоретичні відомості”, починає виконувати експериментальну частину й отримує продукт необхідної якості та в необхідній кількості. Чітко сформульовані вказівки не можуть не забезпечити необхідний продукт, оскільки автори інструктивних матеріалів побудували їх на підґрунті глибокого розуміння теоретичних основ та технологічних вимог до експерименту. Але логіка, якою керувались автори, формулюючи склад діяльності не може бути висвітлена за таких умов.

Результатом виконання лабораторної роботи є засвоєння не “методу” чи “способів”, а деякої послідовності операцій, які забезпечили отримання результату без розуміння об’єктивних умов його досягнення.

Принципова необхідність “теоретичної частини” може бути розкрита лише якщо вона забезпечує орієнтовну функцію, коли без глибокого її розуміння неможливо виконувати практичну діяльність.

Відомо, що методично правильно побудоване лабораторне заняття повинно охоплювати три етапи: 1) підготовка до експерименту; 2) проведення експериментальних досліджень; 3) оформлення отриманих результатів, висновки, підготовка звіту.

Результативність виконуваного експериментального дослідження детермінується організацією підготовчого етапу, який повинен забезпечити умови для: 1) з’ясування експериментального завдання, тобто мети, змісту й засобів реалізації майбутнього експерименту чи спостереження; 2) оволодіння теоретичними засадами тих явищ і процесів, що є підґрунтям експерименту чи спостереження; 3) розробки плану експерименту; 5) підготовки необхідних таблиць для фіксування результатів спостережень чи

експерименту; 5) прогнозу можливих результатів, створення системи верифікації отриманих результатів. Результатом якісної підготовки до лабораторної роботи є створення у свідомості студента образу майбутньої діяльності.

Реалізація такої принципово нової ситуації персональної активності кожного студента можлива лише за умови глибоких змін у структурі інструктивних матеріалів. Пропоновані зміни передбачають:

повну відмову від чіткого викладення послідовності виконання лабораторної роботи;

подання теоретичного матеріалу в додатках до лабораторної роботи у формі закінченого модуля інформації (що містить не лише обґрунтування даного експерименту чи спостереження).

Така структура інструктивних матеріалів дозволяє побудувати навчальний процес на лабораторних заняттях відповідно до приведеної структурно-логічної схеми лабораторної роботи (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-логічна схема лабораторної роботи.

Розглянемо докладніше пропонувані зміни на прикладі лабораторної роботи “Телескоп”, що входить до складу практикуму з астрофізики, використовуваного на кафедрі ЕТФА НПУ імені М.П. Драгоманова. Лабораторний практикум, що охоплює курс практичної астрофізики, містить опис семи аудиторних лабораторних робіт, послідовність яких відповідає програмі з астрофізики для фізико-математичних факультетів педагогічних університетів.

Завчасно, кожний студент отримує інструкцію з чітко сформульованою метою та робочим завданням.

Мета роботи

Вивчити будову телескопа на прикладі малого шкільного рефрактора й рефлектора “Міцар”. Набути навичок роботи з оптичними приладами. Ознайомитися з найпростішими способами визначення характеристик телескопа.

Об'єкт та засоби досліджень

У роботі вивчаються: шкільний телескоп-рефрактор і телескоп-рефлектор “Міцар”.

Для визначення характеристик використовуються: оптична лава, лабораторне джерело світла, екран, вимірювальна стрічка, мірний шаблон.

Робоче завдання лабораторної роботи містить систему навчально-пізнавальних та квазіпрофесійних завдань, що моделюють майбутню професійну діяльність:

Робоче завдання

Зібрати телескоп та систему монтувань.

Провести необхідні вимірювання.

Визначити характеристики телескопа.

Зробити висновки щодо можливостей спостереження астрономічних об'єктів, список яких наведені в додатку II.

Для пояснення послідовності окремих операцій, загострення уваги студентів на правилах техніки безпеки інструкція містить розділ:

Методичні вказівки щодо виконання робочого завдання

Категорично забороняється спостерігати Сонце в телескоп, якщо об'єктив не прикритий нейтральним світлофільтром.

Обережно поводитися з оптикою телескопа, не доторкатися до лінз і дзеркал.

При визначенні фокусних відстаней об'єктивів і окулярів телескопа слід вважати тонкими лінзами.

В інструкції до лабораторної роботи також приведено чітко сформульовані вимоги до змісту та форми звіту.

Зміст звіту

Звіт про лабораторну роботу має містити:

Протокол лабораторної роботи.

Конспективні відповіді на контрольні запитання.

План виконання робочого завдання.

Результати вимірювань та обчислень.

Оцінку похибки отриманих результатів.

Висновки.

В останньому параграфі інструктивних матеріалів подано список рекомендованої літератури.

Для контролю розуміння теоретичного матеріалу в інструкції подано:

Контрольні запитання

Характеристики лінз та дзеркал.

Призначення телескопа.

Телескоп як афокальна система. Хід променів у телескопі.

Характеристики телескопа.

Типи окулярів.

Монтування телескопа.

Зауважимо, що відсутність запитання в прямій формі (відсутні знаки запитання) підсилює мотивацію, створюючи у студентів відчуття професійної діяльності, а не навчання. Важливим є також передбачувана повна розгорнута відповідь.

Таким чином, перед студентом постає чітке завдання – збагнувши мету та сутність лабораторної роботи на основі опрацьованого теоретичного матеріалу самостійно: з'ясувати які спостереження та вимірювання слід виконати, розробити порядок проведення експерименту, підібрати та обґрунтувати методика вимірювання, вибрати форму протоколу спостережень і методи обробки отриманих експериментальних результатів, підібрати методика верифікації отриманих експериментальних результатів.

Розглянуті вище принципів зміни в структурі інструктивних матеріалів викликали модифікацію процесу допуску до виконання лабораторної роботи. За таких умов в бесіді з викладачем студент викладає та обґрунтовує розроблену ним методика експериментального розв'язку робочого завдання, подає чіткий операційний план дослідження, доводить його раціональність та висвітлює можливі методи обробки результатів вимірювання. Це дозволяє

опанувати тонкощі методики експериментальних досліджень, переважна більшість з яких раніше залишалась поза увагою.

Докладно обговоривши всі перераховані вище вузлові моменти виконання експерименту з викладачем, студент отримує дозвіл виконувати роботу.

Якщо викладач виявляє, що фактичні знання не достатні, а самостійний їх пошук ускладнено хибними орієнтирами, він спрямовує увагу студента в конструктивному напрямку.

Обговорення розробленого плану експерименту дозволяє розвивати у студента вміння логічно викладати та аргументувати свою точку зору, формує характер та творчі здібності. Елементи дискусії розвивають вміння студента спиратись на отримані раніше знання, самостійно шукати відповіді на запитання.

Як правило переважна більшість студентів психологічно не готова до самостійної пошукової діяльності, яку передбачає пропонована структура інструктивних матеріалів та організація навчального процесу. Це викликає певні складності на початковому етапі, але згодом можливості самостійного творчого пошуку створюють додатковий мотиваційний вплив на студентів. На заняттях успішно формується творче навчальне середовище, створюються сприятливі умови для самореалізації особистості та ефективного професійного зростання.

За таких умов навчальна діяльність забезпечує ефективне оволодіння знаннями (предметними та методологічними) в їх орієнтовній функції – як основа уміння досліджувати об'єкт з наступним цілеспрямованим його перетворенням. Це дозволило зняти проблему формальності набутих знань.

Аналіз результатів використання пропонованого практикуму з астрофізики, теоретичне вивчення проблеми і здобуті результати науково-дослідної роботи дають змогу зробити такі висновки:

- використання пропонованої структури інструктивних матеріалів підвищує ефективність навчання, формуючи предметно-маніпуляційні навички, розвиває здатність комбінувати набуті уміння, знання і навички в різному їх поєднанні, що дозволяє реалізувати процес формування умінь і навичок безпосередньо під час їх використання;
- створюване навчальне середовище забезпечує цілісне сприйняття і розуміння процесів та явищ, сприяє активізації психологічних механізмів мотивації;
- комплексне використання пропонованих інструктивних матеріалів є

ефективним засобом активізації творчої самостійності студентів.

Результати проведеного педагогічного експерименту дають підстави стверджувати про правомірність висунутої гіпотези і доцільність запропонованої інновації.

Проведене дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми. Надалі слід проаналізувати можливості оптимізації змісту інструктивних матеріалів.

Література:

1. Лабораторный практикум по курсу общей астрономии. Учеб. пособие для ин-тов. Изд. 2-е, доп. и испр. – М.: Высш. школа, 1972. – 424 с.
2. Загальна фізика: Лабораторний практикум.: Навч. посібник / В.М. Барановський, П.В. Бережний, І.Т. Горбачук та ін.; За заг. ред. І.Т.Горбачука. – К.: Вища школа, 1992. – 509 с.
3. Меняйлов М.Є. Спеціальний фізичний практикум. – К.: Вища школа, 1971. – 368 с.
4. Сергієнко В.П. Молекулярна фізика. Вступ до термодинаміки: Методика і техніка лабораторного практикуму. Навч. посібник / За ред. І.Т. Горбачука. – К.: КДПІ, 1991. – 88 с.

*Гассиева И.И.,
Белорусский государственный экономический университет,
кафедра белорусского и русского языков,
г. Минск, Беларусь*

ВИДЕОКУРС “КАРАОКЕ” В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

У преподавателя русского языка как иностранного существует много различных способов повышения речевой активности учащихся, но, безусловно, главнейшим условием достижения устойчивых положительных результатов является умение преподавателя ежедневно поддерживать и развивать в своих учениках интерес к учебе, желание трудиться много и радостно. И здесь на помощь преподавателю приходит умение использовать такие аутентичные учебные материалы, которые помогают повышать уровень подготовки учащихся, несут мощный эмоциональный заряд, создают положительный настрой в классе, сплачивают группу.

Ни для кого не секрет, что овладение произносительными нормами русского языка ускоряет процесс овладения иностранцами речью, дает им возможность осознать уже на подготовительном факультете, что они уже могут правильно выражать свои мысли и понимать других в процессе общения на русском языке. Но это приходит лишь после упорных, многочасовых занятий в классе, в лингафонном кабинете, в компьютерном классе, в общежитии. Студенты знают, что “успех и уважение зависят от

произношения”. Модель обучения не будет гибкой, если не предусмотреть в ней трудностей, которые испытывают иностранные студенты, и упражнений на преодоление типичных ошибок. С этой целью и был создан спецкурс по обучению и коррективке русского произношения с использованием видеозаписей бывшей очень популярной несколько лет назад на российском телевидении передачи “Караоке по-русски”, аудио- и видеозаписей русских народных песен и современных песен разных лет. Хотя данная программа на русском языке рассчитана в основном на зрителя – носителя языка, в ней преподаватель РКИ может найти материалы, которые позволяют использовать аутентичные видеозаписи в соответствии с той ролью, которую они играют в достижении следующих целей в обучении русскому языку как иностранному:

- знакомству с русским языком;
- знакомству со страной изучаемого языка и ее культурой;
- воспитанию молодых людей.

На наш взгляд, использование музыки, песен на уроках русского языка и во внеаудиторной работе – один из важнейших путей повышения мотивации иностранных учащихся, т.к. знакомство с песенным богатством страны изучаемого языка помогает им глубже познать ее историю, культуру, обычаи, реалии современной жизни.

Учащиеся не очень любят повторять изолированные звуки и слова. Но опыт работы показывает, что на всех этапах обучения РКИ иностранные учащиеся с удовольствием повторяют звуки, если они содержатся в стихах, песнях.

Русская поговорка гласит: “Кто поет, того беда не берет”, а у белорусского народа есть такая: “С песней дружат – никогда не тужат”. Именно они и стали своеобразными девизами наших уроков. Не так-то просто проводить в классе такие занятия. Трудно заставить взрослых людей петь: сначала они стесняются, некоторые вообще отмалчиваются, ссылаясь на отсутствие слуха. Надо убедить их, что песня – это прекрасное фонетическое упражнение, способствующее выработке правильного произношения и беглости речи, прекрасная иллюстрация того, как “работают” в русском языке ударение и ритм, что происходит с отдельными звуками в связанной речи.

Песни прекрасно запоминаются. Причина долговременного запоминания – высокая ритмичность стихов и песен. Образцы звуков и ударения повторяются через постоянные интервалы, и это облегчает их усвоение. Студентам просто нравится слышать себя повторяющими.

Большинство песен на изучаемом языке, которые иностранные студенты слышат по радио или телевизору, не созданы специально для изучающих язык или записаны не дикторами или людьми, обладающими отменным произношением, но, тем не менее, они представляют собой прекрасный аутентичный учебный материал для приобретения опыта речевого общения. В отличие от фонетических упражнений, которые кажутся подчас утомительными или бесцветными, песня поется группой учащихся, которые не боятся, что это выглядит неестественно.

Хоровое пение, маскирующее, по словам английского педагога и лингвиста Алана Мэйли [1, 93], индивидуальные ошибки, добавляет уверенности студентам. А та обстановка свободы, доброжелательности и дружелюбия, которая царит в аудитории популярной телевизионной передачи Российского телевидения “Караоке по-русски”, как раз и располагает к пению вместе с поющими на экране непрофессиональными исполнителями – людьми разных возрастов и профессий, позволяет студентам освободиться от скованности и страха казаться смешными, делая ошибки в интонации, произношении слов, а ведь именно страх формирует психологический барьер, сковывающий учащихся, создающий эмоциональную напряженность. Учащиеся привыкают воспринимать русскую речь в ее естественном звучании, воспроизводимую разными голосами (мужскими, женскими, детскими) с разными тембрами. Знакомясь одновременно с мелодией песни и считывая текст с экрана, они отрабатывают навыки русского произношения, интонации. Любая песня может быть мотивирующей, но при ее выборе преподавателю необходимо руководствоваться и вкусами студентов. Только целенаправленная и систематическая работа по отработке и поддержанию навыков произношения с помощью “Караоке по-русски” будет успешной.

Для создания интереса на первом занятии проводится знакомство с тематикой курса, демонстрируется видеозапись передачи с участием студентки из Китая, которая прекрасно пела по-русски и стала победительницей. Затем мы просматриваем записанные уроки видеокурса. Агитировать особенно не приходится: студенты все видят и слышат сами, поют и хотят петь всё новые песни.

В нашей видеотеке “Караоке по-русски” более 200 песен, условно разделенных на тематические группы:

1. Учеба
2. Любовь
3. Дружба

4. Профессии
5. Природа, времена года
6. Города
7. Имена
8. Животные, птицы, растения
9. Телефон
10. Море
11. Дети и взрослые
12. Жизнь молодого человека
13. Война и мир
14. Одиночество

Возможно деление песен на следующие группы:

Современные хиты

Русские народные песни

Песни 30–40–годов

Песни 50–60–х годов

Песни 70–90–х годов

Песни из кинофильмов

Песни в исполнении популярных профессиональных певцов

Критериями отбора песен должна быть их популярность и среди иностранных учащихся, доступность в плане лексики, эмоциональная выразительность. “Караоке по-русски” – это упражнение на аудирование и одновременно зрительный диктант. После просмотра и прослушивания песни до конца (2–3 раза) можно задать студентам следующие вопросы: 1. Какой тип музыки – рок, поп, фолк? 2. Какая песня по настроению – веселая или грустная? 3. В каком темпе исполняется песня – в быстром или медленном?

Далее разучиваем песню со “стоп-кадром”, то есть демонстрируем ее в “расчлененном” виде. Преподаватель дает студентам возможность записать одну–две строки в кадре, проводит семантизацию новой лексики, проговаривает со студентами записанное, затем пропевает строчки. От этого песня не утрачивает своей коммуникативной природы, так как строчки “вырваны из живого потока речи” [2, с.80]

На этапе отработки исполнения песни возможны следующие варианты работы с видеозаписями:

- пение со звуком (на экране закрываем слова);
- пение без звука (звук отключен, а видеозапись идет);
- пение со звуком (отключен экран со словами);

– пение после “стоп-кадра”: в любом месте преподаватель останавливает видеомagneтофон и просит студентов самих продолжить пение.

Безусловно, в работу над произношением песенных текстов входят прежде всего такие языковые явления, которые представляют, по мнению известных фонетистов Антоновой Д.Н., Любимовой Н.А., Лебедевой Ю.Г., [3, 4, 6], специфику системы русского языка и в силу этого выступают как объекты обучения для представителей всех национальностей. Это ритмика русского слова, редукция гласных, мягкость—твердость, глухость—звонкость, отдельные особенности сочетаемости звуков, русское ударение, типы интонаций. В целях предотвращения интерференции преподаватели РКИ должны использовать в работе над песнями видеокурса данные сопоставительной фонетики русского и родных языков студентов: арабского, китайского, вьетнамского, польского, английского, французского, немецкого, хинди.

Чем привлекает студентов та или иная песня? Замечено, что на начальном этапе, когда лексический запас студентов ограничен, их привлекает прежде всего **музыкальный ритм** песни, ее мелодия. В пении ритм в известной мере отражает и **метрику стиха**. Однако в своей основе ритмическое строение мелодии определяется музыкальными закономерностями. Ритм служит важным фактором в передаче эмоциональных процессов, например, активный, порывистый или же плавный, спокойный ритм. Песенный ритм может варьироваться, вплоть до контраста в куплете и припеве. “Музыка каждого народа отличается своими ритмическими особенностями, которые проявляются в своеобразной ритмической основе многих национальных песен и танцев, а также в излюбленных ритмических оборотах” [5, с. 228]. Вот почему, например, китайские и вьетнамские студенты так любят петь песни “Ой, цветет калина”, “Подмосковные вечера”, плавный ритм которых совпадает с ритмом песен этих народов.

Чувство ритма является **основным и необходимым** шагом в изучении иностранного языка, а песни помогают обрести его. Система “Караоке” с возможностью изменения настройки темпа или тональности песни позволяет показать студентам, что при изменении **темпа** – абсолютной скорости, с которой исполняется песня, **ритм** – относительная скорость чередования музыкальных звуков внутри такта и мотива – не изменяется. Во вступительной беседе я напоминаю студентам, как строки, куплеты песни, а порой и вся песня западают в нашей памяти глубоко, надолго, навсегда. Мы

говорим, что “мелодия привязалась” или “песня засела в голове”, о песне, которую, может быть, только пару раз услышали и не можем забыть. Процесс запоминания происходит порою бессознательно, и даже через долгое время мы вспоминаем эту песню. По словам видного английского педагога и лингвиста Тима Мерфи [6, р.7–8], причина такого “краткосрочного и долгосрочного запоминания” – в **высокой ритмичности** стихов и песен. Образцы звуков и ударения повторяются через постоянные интервалы, и это облегчает их усвоение. Студентам просто нравится слышать себя повторяющимися. Ритм – своеобразный проводник к структуре информации, которая содержится в устном сообщении. Повторение утомительно, но студенты будут рады еще и еще раз повторить слова и грамматические структуры, содержащиеся в песне. На подготовительном факультете студентам нравятся песни с четким ритмом, веселой, задорной, шутливой мелодией: “Антошка”, “Виновата ли я”, “Зайка моя”, “Дожди”. Это песни-рифмовки, с многочисленными повторами отдельных слов, фраз, припевов, поэтому студенты хорошо запоминают строчки: “а я как будто чужой, чужой, чужой”, “виновата ли я, виновата ли я, виновата ли я, что люблю?”

На этапе постановки произношения и последующей его корректировки можно выделять из песен отрывки (в виде одного куплета и припева) или создавать видеотеку из отдельных строчек разных песен (по 3—4 строчки) на каждый обрабатываемый звук или сочетания звуков. Например:

[х], [л], – Ой, **Лёха, Лёха**

[пл], [т] – Мне без тебя так **плохо**.

[д], [жд] – Подожди, **дожди, дожди**

И теперь у меня впереди – **дожди, дожди**.

[ч], [чк] – Зайка моя – я твой **зайчик**

Ручка моя – я твой **пальчик**.

[р], – Ой, **мороз, мороз,**

[с], [с’] Не **морозь** меня.

[пр], – Порою волк, **сердитый волк**

Рысцою **пробега**л.

[к], [шк] Антошка, Антошка, пойдём **копать картошку**

[г], [гр], [рм] Сыграй нам на **гармошке**

Готовь **к** обеду **ложку**.

“Караоке по-русски” – это удачное упражнение на синтагматическое членение. Интонирование в речи и пении имеет между собой много общего, так как интонационная выразительность служит глубокому раскрытию

смысла слов и их связи между собой. Для обучения используются ритмические структуры слова и словосочетания и даются упражнения:

1) на различение двухсложных и трехсложных структур слова:

Ты сте-бе-лѐк – я твой пес-тик

Ты бе-ре-жок, а я реч-ка

Ты фи-ти-лѐк, а я свеч-ка

2) на различение ударения в трехсложных структурах слов:

Ты генерал – я погоны

Ты паровоз – я вагоны

3) на отработку произношения сочетаний звуков на стыке слов, например, сочетаний слов с предлогами *с, у, в, без, на, до, под* и т.д.:

у ручья **с** калины

– так и надо, я не **у** дел,

– четыре ночи **без** сна

все здесь замерло **до** утра

так и надо, пулю **в** висок

в эти тихие вечера

– **с** экранов смотрит она

дай мне **с** дороги

возьми меня **с** собой

под елочкой скакал

под окном стою я **с** гитарою

Интонация – это “музыка” языка, и используем мы ее как своего рода устный эквивалент письменной коммуникации. Овладение интонацией живого общения представляет наибольшую трудность для иностранных учащихся, так как смысловой и экспрессивный аспекты интонации неразрывно связаны, представляя собой сложный комплекс эмоционально-интеллектуального проявления человеческих чувств. Овладение интонацией волеизъявления, экспрессии происходит имитативным путем и главным образом зависит от музыкального слуха учащихся. И здесь на помощь приходят песни:

– Антошка, Антошка, пойдем копать картошку!

– Дай мне с дороги вдоволь напиться!

– Виновата ли я, виновата ли, виновата ли я, что люблю?

– Симона! Девушка моей мечты! Симона! Королева красоты!

– Я так хочу, чтобы лето не кончалось!

Не уходи, стой! Просто побудь со мной!

Так и надо, все говорят, так и надо, сам виноват.

Позвони мне, позвони, позвони мне ради бога!

В видеокурсе “Караоке по–русски” студентам предлагается выполнить разнообразные задания: чтение текста песни, аудирование текста с одновременным заполнением пропусков слов, озвучивание или составление диалогов, заучивание наизусть поговорок и пословиц, фразеологизмов и идиом по теме “Пение, песня”, пение с караоке соло, дуэтом, игры.

Практика показывает, что, знакомясь одновременно с мелодией песни и считывая текст с экрана, студенты быстрее приобретают навыки русского произношения. Любая песня, предложенная для разучивания, может быть мотивирующей, но при ее выборе преподавателю необходимо руководствоваться и вкусами студентов. Пение с “Караоке по-русски” – прекрасный метод объединения студентов, постановки и корректировки произношения, средство стимуляции устного общения в аудитории и за ее пределами.

Л і т е р а т у р а :

1. Maley, Tim: Music and song. OUP, (OXFORD) 1992.
2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М., 1981.
3. Антонова Д.Н., Щетинина М.И. Фонетика. – М., 1982.
4. Любимова М.А., Братыгина А.Г., Вострова Т.А. Русское произношение. Звуки. Ударение. Ритмика: Учебное пособие. – М., Русский язык, 1981.
5. Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Большая Советская Энциклопедия, 1959.
6. Лебедева Ю.Г. Звуки, ударение, интонация: Учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1981.

*Гордієнко Т.П.
НПУ імені М.П.Драгоманова
Лагунов І.М.*

*Таврійський національний університет
імені В.І.Вернадського*

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ

В статтє проводиться анализ и обоснование структуры обучающей компьютерной программы, разработанной согласно педагогической теории “поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения”.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні основою більшості

інноваційних педагогічних технологій є навчальні комп'ютерні програми. У науково-методичній літературі часто описуються різні навчальні комп'ютерні програми, наприклад [1], і їх можливості, однак аналіз структури таких програм з погляду педагогічних теорій та концепцій практично не проводиться. Причина такого дисбалансу аналізувалася в [2], де також указувалося на важливість обґрунтованого методичного підходу в розробки сценаріїв навчальних комп'ютерних програм.

Ціль даної статті – проаналізувати й обґрунтувати варіант структури навчальної комп'ютерної програми на прикладі програмної частини інноваційної педагогічної технології “програмно-лабораторний комплекс” ПЛК [3] за курсом загальної фізики.

Структура програми розроблялася згідно з педагогічної теорії “поетапного формування розумових дій у процесі навчання” (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна). Для реалізації даної теорії в програмній оболонці необхідно виконати наступні умови: розробити інтерфейс користувача навчальною програмою, який максимально відображує етапність виконання всієї роботи; поетапно розташувати навчальний матеріал у структурі навчальної комп'ютерної програми.

Відповідно з названими умовами, інтерфейс користувача програмою необхідно розробляти з використанням послідовних програмних структур. Тому було вирішено відмовитися від перехресних гіперпосилань, спливаючих та інших меню, а також обмежитися числом програмних вікон. Даний вид інтерфейсу більш застосовуємо для програм довідкового характеру і не підходить для обраної базової дидактичної теорії, утруднюючи проведення навчального заняття. У програмній частині ПЛК нами був застосований інтерфейс користувача у виді послідовно розташованих закладок, що додатково дозволяє: максимально наблизити інтерфейс користувача до прогресивної форми відображення навчальної інформації у виді структурно-логічних схем; постійно візуалізувати активний етап навчання (по сучасній термінології – етап навчання, який одержав фокус) серед усіх заданих викладачем етапів. Це дозволяє здійснювати постійний самоконтроль за виконанням роботи в цілому.

Послідовність етапів у навчальній комп'ютерній програмі також вибиралася з розрахунку поетапного формування розумових дій. Для обґрунтування такого розташування етапів виконання комп'ютерної частини роботи проаналізуємо мети і завдання окремих її етапів.

Відеоінформація. Ціль даного етапу роботи – познайомити студента з

майбутньою роботою взагалі, шляхом перегляду відповідної відеоінформації. Даний етап необхідний для введення студента у конкретну тему, причому роль студента на цьому етапі роботи більш пасивна, чим на наступних етапах. Це важливо для ознайомлювальної розминки перед роботою. Завдання на даному етапі роботи – переглянути і вивчити відеоінформацію по розділах: теоретична частина роботи, експериментальна установка, методика виконання лабораторної роботи, комп'ютерна модель, методика виконання комп'ютерної частини роботи. Вибір розділів відеоінформації обумовлений структурою всієї роботи програмно-лабораторного комплексу. Перші три типи відеороликів візуалізують експериментальну установку відповідної лабораторної роботи із синхронними поясненнями викладача по обраному розділу. Відеоролики комп'ютерної моделі і методиці виконання комп'ютерної частини роботи показують роботу з комп'ютерною моделлю експериментальної установки і з програмою, з одночасним закадровим поясненням викладачем дій, які відбуваються на дисплеї комп'ютера. Даний режим відеоінформації зараз розповсюджений у навчальних курсах типу “Крок за кроком”, “Освой самостійно” та інших. На відміну від даних навчальних курсів, у програмі ПЛК студенту надається вибір системи відображення (убудована, зовнішня). Наявність двох режимів перегляду відео обумовлено їхньою функціональністю. Наприклад, якщо убудована система відображення інформації дозволяє виконувати мінімум необхідних дій (пуск, пауза, перемотування на початок відеоролика, перемотування на його кінець, покрокове зрушення вперед та назад відеоролика), зовнішня програма перегляду, як правило, має значно більше можливостей (програмна зміна яскравості, контрастності і відтінків, масштабність відеозображення і т.д.).

Убудована система відображення відеоінформації встановлена спочатку і рекомендується: при її достатності та функціональності для студента; при відсутності на конкретному комп'ютері зовнішніх програм для перегляду відео; при недоліку часу для вивчення встановленої на комп'ютері зовнішньої “програми-вьювера” (часто дуже не традиційної); студентам, які недостатньо підготовлені для роботи з зовнішніми програмами.

Методичні рекомендації. Ціль даного етапу роботи – дати більш детальну інформацію з розділів досліджуваної теми. Інформаційні розділи збігаються з розділами відеоінформації. На даному етапі інформація представлена у виді електронних методичних рекомендацій, які є аналогом подібної інформації в традиційній друкованій формі. Аналіз науково-методичної літератури показує, що для роботи з інформацією в електронному

виді пропонуються різні електронні формати. Також необхідно відзначити, що окремі електронні формати представлення інформації можуть бути добре відомі студентам (наприклад, формат текстового редактора Word), а окремі сучасні формати не відомі зовсім (наприклад, науково-технічний формат DjVu). Вивчення електронного формату навчальної інформації не входить до задач ПЛК і приводить до великої втрати часу. У зв'язку з цим, у програмах ПЛК студентам надається самостійно вибрати електронний формат представлення інформації.

Після вивчення окремих розділів методичних рекомендацій (та перегляду розділів відеоінформації) у програмі ПЛК пройдена частина роботи відзначається зміною кольору напису на назві розділу, що особливо важливо при вибірковій роботі з навчальною інформацією з наступним поверненням до неї. Повторне вивчення пройденої інформації залишається доступним. Подібний режим роботи застосовується в мережі Internet, та спрямований на допомогу в навігації за інформацією.

Моделювання. Даний етап роботи підрозділяється на три частини, що об'єднані однією метою – виконання завдань на базі комп'ютерної моделі експериментальної установки лабораторної роботи. Перелічимо ці три частини етапу моделювання і відповідні їм мети процесу навчання.

Комп'ютерна модель. Ціль даної частини роботи – ознайомитися з маніпулюванням і функціонуванням комп'ютерної моделі експериментальної установки, вивчити її параметри та масив доступних функціональних залежностей фізичних величин, які надалі можливо використовувати для виконання поставлених завдань. Можливе виконання даної частини роботи в ігровій формі, тому що її виконання не входить далі в сумарний звіт по роботі. У даній частині етапу моделювання всі параметри моделі доступні до зміни, однак на полях введення даних накладена маска, яка визначає синтаксичну правильність і припустимий діапазон уведення чисельних значень фізичних величин. Є додаткова можливість установити стандартні для експериментальної установки чисельні значення її параметрів, що рекомендується на початковому етапі ознайомлення з моделлю і після значних змін її параметрів з метою повернути модель у первісний стан.

Маніпулювання моделлю здійснюється натисканням відповідних кнопок на лицьовій панелі комп'ютерної моделі. Натискання кнопок повинне здійснюватися в послідовності, яка визначається самою експериментальною установкою. Наприклад, включення приладу, скидання показань індикатора з установкою рухливих частин у початкове положення, пуск. При

неправильному маніпулюванні з моделлю йде звукова підказка, спрямована на корекцію дій студента. Вибір елементів маніпулювання моделлю на зображенні лицьової панелі приладу, а не окремими кнопками в комп'ютерному стилі, спрямований на формування навичок у студентів, для подальшої роботи з лабораторною частиною ПЛК.

Тренінг. Ціль даної частини етапу моделювання – на базі комп'ютерної моделі експериментальної установки лабораторної роботи виконати завдання, максимально наближені до завдань відповідної лабораторної роботи. У даній частині роботи доступні до зміни тільки вибіркові параметри моделі. Показання фізичних величин знімаються тільки з індикатора приладу. Наприклад, при виконанні завдань по темі “Маятник Максвелла” мілісекундомер приладу показує час руху маятника з верхньої точки його траєкторії до нижньої (до першого перетинання світлового променя оптопари, розташованої в нижній частині траєкторії руху маятника). Відповідно, завдання лабораторної роботи побудовані в рамках можливостей приладу і тренінг здійснюється також не виходячи з цих рамок. З огляду на обмеження експериментальної установки, можливо обмежене число варіантів завдань. Наприклад, у даному випадку: знаходження моментів інерції диска та кілець, визначення значень енергій та їхніх співвідношень (потенційної, кінетичної енергії поступового руху, кінетичної енергії обертального руху). Під час тренінгу студент знайомиться з виконанням лабораторної роботи та одержує відповідні навички.

Додаткові завдання. Ціль даної частини етапу моделювання – на базі комп'ютерної моделі експериментальної установки виконати завдання, які неможливо здійснити в лабораторних умовах (з різних причин). Дана частина етапу моделювання спрямована на подолання обмежень тренінгу. Часто такі додаткові завдання більш цікаві та пізнавальні, ніж завдання тренінгу. На цьому етапі вже можливо одержання чисельних значень не тільки з індикатору приладу, але й з обраних функціональних залежностей фізичних величин.

Таким чином, можливо зробити висновок про необхідність ретельного аналізу структури навчальних комп'ютерних програм на методичній раді навчального закладу перед їх впровадженням до навчального процесу.

У подальших науково-методичних роботах по розглянутому питанню необхідно звернути увагу не тільки на обґрунтоване структурування навчальних комп'ютерних програм, але й на ергономічність використовуваних у них інтерфейсних об'єктів. Для робот ПЛК це дозволить

найкраще підготуватися до проведення їх лабораторної частини, важливість якої постійно підкреслюється в науковій літературі [4].

Література:

1. Образование и виртуальность – 2000. Сборник научных трудов 4-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / Под общ. ред. В.А.Гребенюка, В.В.Семенца. – Харьков-Севастополь: УАДО, 2000. – 262 с.
2. Гордиенко Т.П., Лагунов И.М., Самойленко П.И., Сергеев А.В. Сценарий компьютерной работы как один из современных вариантов методических разработок // Преподавание физики в высшей школе. Научно-методический журнал. № 23. – М.: Изд-во МПГУ, 2002. – С. 244-254.
3. Гордієнко Т.П., Лагунов І.М., Сиротюк В.Д. Розробка комп'ютерного заняття для підготовки до лабораторної роботи // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Вип. 9. Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2001. – С. 75-82.
4. Сергієнко В.П. Наукові основи постановки і проведення лабораторного практикуму з курсу загальної фізики у педагогічному вищому навчальному закладі // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 9. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2001. – № 9. – С. 65–69.

Ємченко М.М.
НПУ імені М.П.Драгоманова

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Данная статья раскрывает смысл использования дидактической игры как формы организации учебного процесса. Она представлена как дидактическая категория, которая рассматривается при современных типах научно-технического прогресса. Проводится параллель между высказываниями великого педагога М.П. Драгоманова и современными задачами, которые ставятся перед высшей школой и о роли дидактической игры в решении этих задач.

Михайло Петрович Драгоманов у своїй педагогічній діяльності – практичній, теоретичній та публіцистичній, спирався на науку, що “давно вже встановила необхідність навчання кожної людини її рідною мовою, потребу кожного народу мати свою власну рідну школу, яка відповідала б потребам і психічному складові народу” [3, С. 13]. Таке спрямування не випадкове. Воно зумовлене кількома принциповими обставинами: знанням життя свого народу та його мови; практичною діяльністю на ниві освіти; узагальненнями світового педагогічного досвіду.

Педагогічна наука для Драгоманова – це постійний рух, який відбувається по висхідній лінії від нижчих форм до більш досконалих. Він

розвинув цікаві думки про завдання вищої школи. Він твердив, що вони не можуть обмежуватись лише пізнанням зовнішніх рис речей і явищ. Завдання вищої школи полягає в тому, щоб проникнути у глибину явищ, вивчити їх сутність, розкрити внутрішні причинні зв'язки між ними, взаємну зумовленість.

В наш час в вищій школі застосовуються активні методи навчання і виховання. Це цілком відповідає думці Драгоманова-педагога щодо переходу від нижчих форм до більш досконалих. Це цілком обґрунтовано: сучасні випускники вузу повинні не лише мати певну суму професійних знань і вмінь, але й володіти такими важливими особистими якостями як самостійність і творча активність – надійним гарантом того, що вони збережуть високу професійну майстерність в сучасних умовах науково-технічного прогресу.

Розвиток творчих вмінь і здібностей особистості – більш складне педагогічне завдання, ніж, наприклад, формування знань законів, готових правил та ін. Таким чином необхідно розкривати додаткові резерви керування розвитку творчого потенціалу учнівської молоді.

Разом з цим, як підкреслив психолог Г.С. Костюк, “керування розвитком – значно складніше завдання, ніж керування засвоєнням знань” [2, С.21].

Серед педагогічних засобів активізації процесу навчання особливе місце належить дидактичній грі, що являє собою цілеспрямовано організовану навчально-ігрову взаємодію учнів. Дидактична гра як педагогічне явище, як педагогічна категорія виросла із уявлень минулого про її можливості вирішувати завдання навчання і виховання.

Дидактична гра як один з найстаріших педагогічних засобів навчання і виховання перебуває в наш час в стадії відновлення. Зміни, що відбуваються в нашій країні, охопили всі сфери нашого життя. Поширилися контакти з зарубіжними країнами, виникли можливості спілкування з іншими народами на всіх рівнях (зв'язки між державами, народна дипломатія, туризм, обмін учнями і студентами та ін.). Це, в свою чергу, посилює необхідність оволодіння іноземними мовами.

Спілкування різними мовами вимагає великого словникового запасу, котрий накопичується протягом кількох років. Це викликало пошук педагогами нових методів, які дають можливість учням ефективно і якісно, а головне з інтересом вивчати іноземні мови. Враховується той факт, що інтерес є найкращим стимулом до навчання, необхідно намагатися використовувати кожен можливість, щоб розвантажити дитину за допомогою

ігрової діяльності в процесі вивчення мови.

Відповідно до галузі використання ігрового підходу в навчанні ведуться розробки дидактичних ігор. При цьому предметом дослідження виступають ігри дошкільників (Р.Г.Жуковська, В.П.Залогіна, Д.В.Менджерницька, А.П.Усова та ін.); школярів усіх вікових груп (О.М.Захлебний, Г.О.Ляпіна, Л.П.Салеева, М.Ф.Стронін, С.М.Шишкін та ін.); ігри, моделюючі конкретні педагогічні ситуації з метою формування у майбутніх педагогів загальнопедагогічних вмінь (Е.О.Гришин, Н.Г.Ксенофонтова, Ю.М.Кулюткін, Т.М.Куриленко, Т.О.Мамігонова, Л.Ф.Спирін та ін.); ділові ігри, що імітують матеріальний добробут та виробничі стосунки (М.М.Бірштейн, Б.М.Воробйов, В.І.Ганицький, В.М.Єфимов, В.Ф.Комаров та ін.).

Специфіка дидактичної гри, її особливість пов'язані не тільки з тим, що вона є особливим способом передачі знань. Суттєва ознака гри полягає в існуванні чітко визначеної мети навчання і відповідно до неї педагогічного результату, які можуть характеризуватися навчально-пізнавальною спрямованістю.

Дидактична гра як форма організації навчального процесу створюється за допомогою ігрових заходів і ситуацій, які виступають як засоби спонукування, стимулювання учнів до навчальної діяльності.

Реалізація ігрових заходів і ситуацій під час проведення заняття відбувається по таким основним напрямкам:

- дидактична мета покладається перед учнями у формі ігрового завдання;
- навчальна діяльність підпорядковується правилами гри;
- навчальний матеріал використовується як засіб гри;
- успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

Під час застосування дидактичної гри як форми організації навчального процесу ми керуємося наступними визначеннями дидактичної гри: дидактична гра – це колективна, цілеспрямована, активна навчальна діяльність, коли кожен учасник і аудиторія в цілому об'єднані вирішенням головного завдання і орієнтуються на результат.

Дидактична гра сприяє становленню навичок роботи з колективом і в колективі, розвиває навички керівництва і організації колективу, тобто в ній здійснюється оволодіння соціальними відносинами у взаємозв'язку з етикою професійних відносин.

В останні роки практика застосування ігрових завдань визначила методичну думку, що зараз настав час узагальнення практичного досвіду,

об'єктивної оцінки доцільності застосування ігрових завдань, визначення їх питомої ваги та місця у системі навчання. Дидактична гра дозволяє яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, виховну та розвиваючу. Вони діють в органічній єдності.

Дидактична гра стимулює пізнавальний інтерес. Це інтерес до глибокого, усвідомленого пізнання.

За М.П. Драгомановим, пізнання – це не абстрактне внесення в пам'ять слова, а живе засвоєння думки. “Чоловік доходить до всього не зразу, не самою тільки думкою, а потроху, та пробою”, – зазначає Драгоманов у передмові до своєї книги. “Нові українські пісні по громадські справи” (1764-1880) [1, С.2].

Оскільки навчальний процес багатогранний, він може: виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, як засіб активізації цього процесу, як мотив пізнання, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами.

Дидактичні ігри дають можливість внести проблемність у пізнавальний процес, здійснити самоконтроль та самокоригування пізнавальної діяльності. Успішне проведення ігор веде до розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, що проявляється у готовності своїми силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Ця активність передбачає здатність здійснювати пізнавальну діяльність, що включає необхідні знання і оволодіння методами пізнавальної діяльності та сформованість мотивів, які визначають потребу, прагнення до цієї діяльності.

Активізація навчальної діяльності має на увазі активізацію розвитку учнів. Пізнавальна активність – це складна системна властивість суб'єкта, яка інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього проходження пізнавальної діяльності: пізнавальна самостійність, ініціативність, а також повноту і мобільність його знань, вмінь, навичок у сфері реалізації цієї активності.

У результаті застосування дидактичних ігор виконується один з основних законів навчальної діяльності: досягнення мети навчання неможливе без власної активності суб'єкта навчання. Засвоєння змісту навчального матеріалу можливе лише за діяльності учнів, тобто шляхом їхньої власної активності, коли вони – суб'єкти навчання.

Дидактична гра дозволяє педагогу:

- керувати діяльністю учнів, не займаючи позиції викладача;
- створити дійову для учнів ігрову мотивацію, враховуючи їх потреби і інтереси;

- забезпечити варіативність ситуацій, в котрих учень застосовує отримані знання, інтелектуальні вміння і навички, узагальнені способи дії;
- стимулювати активність всіх учнів.

Таким чином, педагог отримує можливість виховувати і навчати дітей без натиску і очевидного дидактизму, займаючи одночасно місце радника, джерела знань і рівноправного партнера, учасника гри. В процесі дидактичної гри створюються умови для співробітництва дорослого з дитиною і для повноцінного розвитку особистості.

Застосовуючи дидактичну гру як форму організації навчального процесу, викладач економно, без зайвого тиску керує творчим розвитком учнів, намагається створити для дитини такі умови, які спонукали б її до пошуку ефективних, виразних, влучних засобів утілення свого творчого задуму. Дидактична гра в процесі навчання – це один із заходів привернення уваги учнів та активізації мислення, мовлення, творчості. Організація викладачем ситуації, в якій учні гостро відчують нестачу знань, вмінь і навичок, створює в них емоційно-пізнавальне ставлення до матеріалу, який повідомляє викладач.

Отже, використання дидактичної гри, опора на неї в педагогічній діяльності реалізує загальнолюдський принцип, який ґрунтується на психологічних особливостях дитячого сприймання. Поєднання навчальної інформації з емоційним забарвленням сприйняття викликає активну розумову і творчу діяльність і створює умови для творчого розвитку особистості. В атмосфері вільного спілкування під час ігрової діяльності забезпечується глибше засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, педагог будує роботу, йдучи не від себе, а від особистості учня, враховуючи закономірності його розвитку. Дидактична гра допомагає організації спілкування, отриманню нових знань і навичок особистості, розвиває її сприйняття, пам'ять, мислення, уяву, емоції, формує такі риси як колективізм, активність, дисциплінованість, уважність. І завдання педагога полягає в тому, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, що викликають у учня прагнення до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинен постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє учням ефективно засвоювати програмний матеріал. І у цьому в нагоді йому стане уміло використана дидактична гра.

Л і т е р а т у р а :

1. М. Драгоманов Нові українські пісні про громадські справи (1764-1880). – Женева, 1881.
2. Костюк Г.С. Принципы развития в психологии (методические и теоретические проблемы в психологии) / Под редакцией Е.В. Шороховой. – М., 1969.

3. Русова С. Михайло Драгоманов. Його життя і твори. – К., 1918.
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. – М., 1998.

*Жабєєв Г.В., Кудін А.П., Свистун Ю.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

ОРГАНІЗАЦІЯ МОДУЛЬНО-КРЕДИТНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ НА БАЗІ СИТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ “МЕРКУРІЙ-2003”

In article main principles of the organization of the Modular Credit System using modern computer technologies are stated. Characteristics of computer testing system “Mercury-2003” and results of its application to test students of the preparatory department of NPU by M.P. Dragomanov are described.

На виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2003 року протокол № 5\5-4 “Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах 3-4 рівнів акредитацій” навчальний процес на навчально-підготовчому відділенні Інституту дистанційного навчання НПУ імені М.П.Драгоманова переведено на модульно-кредитну систему:

– розроблені і затверджені на засіданні Приймальної комісії нові правила прийому слухачів навчально-підготовчого відділення, що включають елементи сучасного менеджменту в освіті (вступ без іспитів, щомісячне комп'ютерне тестування, зарахування за рейтингом і т.д.);

– розроблені навчальні програми і графіки модульно-кредитної системи навчального процесу.

По завершенні вивчення кредиту слухачі навчально-підготовчого відділення дистанційної форми навчання проходять обов'язкове контрольне тестування в Інституті дистанційного навчання. Сума балів, набраних на цих тестуваннях, складає рейтинг слухача, який впливає в подальшому на форму навчання його на першому курсі (державне місце чи контракт). Тому організація проведення контрольних тестувань дуже відповідальна і відповідає усім вимогам, що ставляться до вступних випробувань у вищих навчальних закладах: відповідність програмам вступних випробувань, відкритість оцінювання, об'єктивність і т.д.

Модель зовнішнього тестування, що проводилась під егідою Міністерства освіти та науки України “Центром тестових технологій” у цьому році у деяких вищих навчальних закладах України, мала ряд недоліків, один яких дуже суттєвий – результат оцінювання ставав відомим через декілька днів (!), що підриває всіляку довіру в об’єктивності оцінки знань слухача.

Для розв’язання існуючих проблем і впровадження у систему контролю дистанційної форми навчання в Інституті була створена система комп’ютерного тестування “Меркурій-2003” (в т.ч. у вигляді компакт-диску), яка дає можливість проводити модульно-рейтинговий контроль знань у мережах Інтернет/Інтранет одночасно з 1000 слухачами. Розробники програмної оболонки нагороджені Почесною Грамотою ВАТ “Укртелеком”.

У розробці текстів тестів брали участь 42 провідних викладача Університету, в тому числі 20 докторів наук.

Призначення системи комп’ютерного тестування “Меркурій -2003”:

- модульно-рейтинговий контроль знань слухачів навчально-підготовчого відділення, підготовчих курсів, учнів випускних класів середніх навчальних закладів, що працюють в системі НПУ імені М.П. Драгоманова або інших ВНЗ;
- форма вступних випробувань до ВНЗ;
- сертифікаційно-зовнішнє тестування старшокласників;
- тестування слухачів засобами internet/intranet технологій;
- очний контроль в дистанційній формі навчання.

Переваги над існуючими системами тестування:

- передбачає високий рівень автентичності відповіді слухача, завдяки спеціально розробленому протоколу;
- оперативність видачі результатів оцінювання (кілька секунд після натискання кнопки “здати роботу”) при кількості респондентів, що може налічувати декілька сотень;
- максимально можлива відкритість системи оцінювання;
- процедура і документація тестування відповідає вимогам проведення вступних випробувань у вищих навчальних закладах (наказ МОН України № 212 від 7.04.2003 року) і Примірному положенню про Приймальну комісію вищого навчального закладу (наказ МОН України № 169 від 25 березня 2003 року).

Про тестуючі вправи і завдання:

- зміст вправ і тестів повністю відповідає шкільним програмам;
- тести адаптовані до рівня вимог, що ставляться до предметів при вивченні їх на відповідних спеціальностях;

- широкий діапазон обсягу матеріалу – охоплено усі загальноосвітні предмети, крім того, фахове випробування з трудового навчання і креслення;
- широкий вибір спеціальностей – 39 денної і 22 заочної форми навчання.

Мінімальні системні вимоги:

– апаратне забезпечення: Pentium 166 MHz/16 Mb/2 Gb/Video 4Mb/

– програмне забезпечення: Windows NT 4.0, Apache 1.3.xx, PHP 4.2.xx

Система пройшла річну апробацію (більше 3000 респодентів) і зарекомендувала себе як надійних програмно-методичний продукт нового покоління.

Кудлай О., Жолобова Т.
Хмельницький ТУП

ВВЕДЕННЯ ТА ЗАКРІПЛЕННЯ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ

The usage of project methods in different aspects of educational system is the essence of the article presented. The article summarizes positive traits of project methods in the process of education.

Згідно з програмою студент немовного вузу по закінченні курсу навчання повинен уміти: читати оригінальну літературу за фахом з метою одержання потрібної інформації, вести бесіду, робити повідомлення і розуміти іноземну мову на слух на основі вивченого мовного матеріалу. У зв'язку з тим, що програмою передбачається засвоєння студентами приблизно 2500 лексичних одиниць, особливу увагу привертає проблема введення та закріплення нової лексики. Для вирішення усіх цих завдань, як доводить досвід, найефективнішою є проектна методика.

Проект – це робота, що самостійно планується й реалізується студентами. При виконанні проекту спілкування англійською мовою органічно поєднується з інтелектуально-емоційною діяльністю у формі гри, інтерв'ю, подорожі і т.д. Це передбачає, що мета кожного уроку визначається не тільки з позиції надбання студентами знань та вмінь, але з погляду прогресивних змін у структурі його особистості. Опановуючи культуру проектування, студент привчається творчо мислити, самостійно планувати

свої дії, естетично реалізовувати засвоєні засоби і способи роботи, а також удосконалює свої навички і культуру між особистісного спілкування та співробітництва.

У проектній методиці чітко виражена тенденція до інтеграції у викладанні багатьох дисциплін (радіоелектроніка, механіка, бухгалтерський облік, менеджмент та ін.). Зміст кожного проекту співвідноситься з рівнем розвитку студента, його інформованістю з проблемами. Викладач іноземної мови повинен порадити студенту, якими інформаційними джерелами можна скористатися.

Починаючи роботу над проектом треба спочатку обговорити зі студентами усе коло питань, що входять до даного проекту, зміст і форми вирішення проблем.

Способи виконання і представлення проекту можуть бути різними. Проекти можуть виконуватися на окремих аркушах і скріплюватися разом, утворювати монтаж, виставку. Це можуть бути схеми, діаграми, колажі. Малюнки, зведені таблиці, папки з фотографіями тощо.

Проектні завдання ретельно градуються, для того щоб учні могли виконувати їх англійською мовою. Можна заохочувати виконання спочатку у чорновому варіанті, який перевіряється. Така робота вимагає додаткового часу і зусиль не тільки студентів, але і викладача. Проте саме це дає можливість викладачу бути не перевіряючим, а консультантом, тобто співпрацювати з учнями.

Безперечно, проектна методика використовує усі кращі ідеї традиційної і сучасної методики викладання іноземної мови: різноманітність (тем, типів текстів, навчальної діяльності, типів вправ), проблемність (мова використовується для виконання завдань, що характеризується новизною і змушує думати), навчання із задоволенням (принцип орієнтації на успіх; індивідуальний підхід у формі самостійного оволодіння іноземною мовою).

Робота над лексикою в сучасних умовах розглядається в світлі завдань розвитку мовних умінь, і питанням слід мати на увазі, що володіння будь-якою мовою – навіть рідною – здійснюється на двох основних рівнях: на рівні продукування і на рівні розуміння.

Для того, щоб досить вільно читати науково-технічну літературу і розуміти усні повідомлення, а також вміти порозумітись з спеціалістами, в першу чергу потрібна кількісна і якісна конкретизація бажаних результатів навчання, тобто встановлення конкретних критеріїв володіння мовою на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях. З цією метою в свою чергу

необхідно відібрати: фонетичний, лексичний (загальнономовний, загальнонауковий і термінологічний), морфолого-синтаксичний мінімум у відповідності з поставленою метою навчання.

У вирішенні питання принципів і критеріїв відбору є різні підходи. Так, автори частотних словників частіше за все кладуть в основу статистичний принцип, що враховує частоту повторення слів у літературі.

Виділення з загального відібраного мінімуму активної лексики проводиться на основі тематики для усної мови. Застосовують також ще два спеціальні принципи відбору: принцип виключення синонімів та принцип опису понять.

Що стосується складання словників-мінімумів для немовних вузів, то тут треба враховувати наявність великої кількості термінологічної лексики. Питома вага спеціальної (термінологічної) лексики надто висока в технічній літературі. Як було досить переконливо показано в дослідженні Н.Г.Вишнякової терміни складають приблизно 23% всієї лексики.

Суть відбору лексичного мінімуму для немовних вузів полягає в тому, щоб з великої кількості слів іноземної відібрати лише ті, засвоєння яких у першу чергу необхідне, щоб досягти поставленої мети навчання за програмою.

Лексичний запас іноземної мови складається з двох частин – активного й пасивного мінімумів. Активний словниковий запас складає ядро лексичного запасу, а пасивний мінімум доповнює його. Цей диференційований підхід до відбору лексики цілком відповідає реальним умовам навчання іноземної мови в немовному вузі.

Спираючись на цілий ряд психологічних досліджень останнього часу і враховуючи експериментальні дані, які виявили залежність між сприйняттям і запам'ятовуванням, з одного боку, та інформаційним навантаженням об'єкта, з другого, ми можемо також припустити, що трудність іншомовного слова залежить від кількості інформації, яка в ньому міститься.

Звичайно, що, виходячи з розуміння слова як не розривної єдності форми і значення, слід вважати, що неозначеність може виникати не лише в системі вибору тих чи інших елементів слова, а й у системі вибору його значень. На інформаційне навантаження слова впливають через це ступінь та характер його багатозначності, параметри його зовнішньої валентності, наявність інтерференції або переносу за значенням і т. ін.

Неважко помітити, що між зменшенням кількості інформації, яка міститься в слові, і скороченням оперативної глибини, існує дещо спільне:

вони є свого роду способами переробки інформації, які спираються на минулий досвід суб'єкта. Через те успіх роботи над словом в значній мірі залежить відвикористання цього досвіду. Вміння користуватися цим досвідом дає можливість створити велику кількість асоціативних зв'язків і зменшити таким чином оперативну глибину слова та кількість інформації в ньому, а невміння веде до труднощів у запам'ятовуванні. Під умінням користуватися минулим досвідом ми, вслід за П.Б.Невельским, розуміємо вміння логічно опрацювати матеріал, який запам'ятовується. Логічне опрацювання слова веде до зменшення неозначеності в ньому і може підвищити рівень кодування його символів. Принцип логічного опрацювання слова повинен бути вихідним при розробці методики введення нової лексики і її закріплення. На практиці робота над засвоєнням лексики в вузах перекладається, як правило, повністю на плечі студентів. Вони знайомляться з новими словами самостійно під час роботи над текстами, виписують їх у словнички, завчають і т. ін. У світлі викладеного вище такий підхід не завжди буває раціональним, бо він постійно ставить успіх засвоєння лексики в залежності від попередніх знань, досвіду, ерудиції, інтуїції і багатьох інших факторів, які характеризують самого студента. Завдання викладача полягає, на наш погляд, у тому, щоб використовуючи свій власний мовний, педагогічний і інший досвід, допомогти студентові ефективно використати і здійснити принцип логічного опрацювання лексики, навчити його самого проникати на цій основі в глибину форми і значення слова. В такому випадку викладач не лише контролював би засвоєння лексичних знань, а й виконував би свою основну функцію – навчав би студентів цим знанням. Сказане не означає, що самостійною роботою студентів на етапі знайомства з словами потрібно нехтувати, але вона матиме успіх тоді, коли проводиметься уміло, коли студенти самі зможуть глибоко розібратися в слові, його елементах, їх семантичному чи граматичному значенні. Необхідність різноманітності лексичного матеріалу висуває потребу в такій організації лексичних одиниць на протязі всього курсу навчання або його окремих ланок, за якої можна було б штучно перешкоджати збільшенню кількості інформації в словах, дотримуючись обґрунтованої послідовності пред'явлення і вивчення нових слів. І взагалі, вивчення нових слів, подібних за формою до раніше введених, рекомендується тоді, коли останні вже добре вивчені. Наведенні мотиви говорять також за те, що, якщо слово введене, то потрібно будь що добиватися його міцного засвоєння, а слів випадкових за всяку ціну уникати, бо вони лише перенавантажують пам'ять. Образи таких слів існують у

пам'яті в „розпливчатому” вигляді, підвищують неозначеність вибору в інших словах і затруднюють їх сприйняття та запам'ятовування.

З викладеного видно, що основними способами зменшення трудності слів є їх логічне опрацювання та обґрунтована послідовність їх пред'явлення. Ці два способи повинні стати одними з вихідних принципів лексичної роботи, особливо на її початковому етапі, тобто під час введення (пояснення та семантизації) слів.

Як відомо, існує цілий ряд способів семантизації лексики, в тому числі : безпосередня асоціація, переклад на рідну мову, визначення, контекст та інше. зрозуміло, що кожен з цих способів може бути доречним і вдалим за відповідних умов та обставин. в умовах вузу, принавчанні дорослих людей, доцільно віддати перевагу, на наш погляд, перекладу з паралельним, коли це можливо, логічним опрацюванням слова. Такий спосіб в умовах не спеціального вузу є найбільш зручним і доступним. Навряд чи варто боятися, що спосіб семантизації шляхо перекладу спричиниться до перекладного розуміння або мовлення. Трудність засвоєння слів викликана в основному тим, що часто об'єм їх значень у рідній і іноземній мові не збігається, або ж не збігаються самі поняття які ці слова виражають. Завдання викладача полягає в тому, щоб шляхом логічного опрацювання слова довести до студента суть цих розходжень. Саме ж слово засвоюється шляхом вправ і практики.

Прикладом логічного опрацювання лексичного матеріалу можуть бути такі відомі прийоми, як порівняння форми слова і його значення з уже відомими словами іноземної або своєї рідної мови, морфологічний аналіз слова в зрозумілому контексті, групування слів і цілий ряд інших різноманітних прийомів, які дозволяють пов'язати запам'ятовування слова з минулим досвідом у широкому розумінні цього слова. Практика показує, що не рідко студенти намагаються створити додаткові асоціації з метою кращого запам'ятовування. Англійське слово sharp, наприклад, пов'язується з відповідною назвою магнітофона і т. ін. Всі вище вказані прийоми служать одній меті – більш чіткому закарбуванню образу слова в пам'яті.

Варто зауважити, що створення образу слова може йти різними шляхами залежно від кінцевої мети опанування словом. Якщо слово вивчається, щоб його вживати в мовленні, то ми повинні виходити з поняття рідної мови і показати, як це поняття виражається в мові.

Література :

1. Вишнякова Н.Г. Терминологическая лексика, методика и принципы ее отбора для обучения

иностранным языку в технических вузах. – М.: Высшая школа, 1966.

2. Хорушко Н.М. З досвіду використання проектної методики у викладанні англійської мови // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 16-17.

3. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку в техническом вузе. – К.: Вища школа, 1989.

Карпюк І.
Національний технічний університет України „КПІ”

САНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД, ЯК СПОСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

В статье рассмотрены теоретические предпосылки обоснования санологического подхода как способа оптимизации физического воспитания студентов.

Відповідно до основних положень закону України “Про освіту” головним завданням вищої школи є розвиток інтелекту, формування моральних почуттів, виховання культури молодих людей і піклування про їх здоров’я.

Проблема здоров’я молоді, що навчається, стає пріоритетним напрямом розвитку освітянської системи.

Аналіз інформаційних джерел по фізичному вихованню з позицій санології – науки про здоров’я, вирішення того, наскільки ефективно використовуються теоретичні знання в галузі фізичної культури і практичні заняття фізичними вправами для вирішення загально-педагогічних завдань формування організму і особистості молодого спеціаліста, готового не тільки до активної трудової діяльності, але і до здорового, не обтяжливого негараздами життя, свідчить про те що ця проблема не тільки не вирішується, але і не поставлена [1, 2].

Мета нашої роботи: на основі теоретичного аналізу і узагальнення літературних джерел дослідити невирішені питання фізичного виховання студентів і визначити пріоритетні шляхи пошуку способів його удосконалення.

Значна частина, близько 80-90% юнаків і дівчат України, приступаючи до навчання, уже мають відхилення у стані здоров’я, або дуже низьку фізичну підготовленість. Більш реальні можливості для отримання вищої освіти отримали молоді люди з обмеженими фізичними можливостями.

Сучасні студенти на початку навчання мають низький рівень фізичної підготовленості і дуже низький рівень знань з фізичної культури, про можливість і необхідність засобами фізичної культури підтримувати й відновлювати особисте здоров'я [2, 3].

Визнаючи незадовільним стан фізичного виховання студентів і необхідність заходів щодо удосконалення і, навіть, кардинальної перебудови системи занять фізичними вправами у вищих навчальних закладах [2], оцінюючи суттєві упущення в стані здоров'я студентів і низьку оздоровчу ефективність процесу фізичного виховання, яка знаходиться в протиріччі з потенційними можливостями занять фізичними вправами [3], автори пропонують рішення, в яких студенти, розглядаються відокремлено від навчально-виховного процесу.

Чисто "рухова" спрямованість занять фізичними вправами, яка не передбачає мобілізацію психоемоційних факторів, особистої зацікавленості студента, стає перешкодою у вирішенні оздоровчих і виховних завдань фізичного виховання [4].

Такий підхід до проблем є не тільки неефективним, але стає принципово неспроможним. Як би не були досконалі методи фізичного виховання і спортивного тренування, запозичені з теорії, методики і практики цих дисциплін, використання їх в системі навчання і виховання студентів потребує не механічного поєднання різнорідних компонентів, а зв'язування їх в єдине ціле [5].

Аналіз літератури дозволив виявити кілька тенденцій, кожна з яких по своєму входить в протиріччя з ідеєю взаємозв'язку системи занять фізичними вправами з найбільш загальними соціально значущими завданнями навчально-виховного процесу. Першою з таких тенденцій є вивчення фізичного виховання поза зв'язком із завданнями підготовки спеціаліста, тобто з точки зору тільки абстрактно представленої ефективності цього процесу як системи удосконалення рухових якостей, реактивності організму, його функціональних можливостей і т.д. [6].

Інша тенденція полягає в професійно-прикладній спрямованості фізичного виховання. Беззаперечно в своїй основі ідея пов'язування завдань, фізичного виховання із запитом майбутньої діяльності спеціаліста без урахування загальних задач навчально-виховного процесу і, перш за все, формування здорової, всебічно розвинутої особистості на практиці нерідко зводиться до підготовки молодого спеціаліста до виробничої праці як до головного, а, нерідко, і єдиного завдання.

Неспроможність обох вищеназваних тенденцій яскраво виявляються в світлі основних положень валеології, як науки, що вивчає вплив способу життя на здоров'я людини, і такої, що розробляє заходи, спрямовані на попередження виникнення хвороб і створення умов, які забезпечують збереження здоров'я [7]. Формування нового, валеологічного підходу до питань фізичного виховання свідчить про необхідність не тільки підпорядкувати навчання у вищому навчальному закладі завданням адаптації молодій людині до життєвих умов [8], але і навчити його основним знанням і практичним навичкам, здатним зробити його життя більш здоровим, активним і повноцінним.

Найбільш важливою перспективою, яка відкривається в наші дні на основі санологічних знань як актуальний напрям фізкультурної, педагогічної і медичної науки, стає можливість вияву конкретного взаємозв'язку фізичного виховання з факторами і умовами життєдіяльності організму. Таким чином, стає можливим за допомогою засобів фізичного виховання вплинути стимулюючою дією не тільки на рухову функцію і здоров'я, але й на весь спектр факторів та умов, від яких залежить активне і повноцінне життя й діяльність молодій людині.

Слід зазначити, що хоча цей аспект фізичного виховання поки ще не реалізований сповна, однак можливості його тепер вимальовуються достатньо чітко, це вимагає системного впливу на інтелектуальну, емоційно-вольову і практичну діяльність студента.

Вирішення стратегічної мети фізичного виховання у вузі вимагає розв'язання ряду протиріч і впровадження таких положень:

1. Формування зацікавленого відношення студента до свого здоров'я, його збереження і відновлення.

Тільки за умови усвідомлення студентами реальної можливості впливу на власний організм стає можливим ефективно вирішення окремих завдань. У цьому випадку студент активно включається в процес фізичної підготовки, а педагогічні вимоги перетворюються у вимоги особистості до самої себе.

У соціально-психологічному аспекті вузівські заняття фізичним вихованням оцінюються багатьма студентами "як необхідний соціальний обов'язок". Примус виховує упертість, небажання виконувати ні поради, ні вимоги педагога. Ігноруючи цю педагогічну аксіому, не можна домогтися ефекту у формуванні потреби у фізичному вдосконаленні. Недооцінка цієї закономірності є однією з причин поступового виключення фізичного самовдосконалення зі сфери інтересів студентської молоді, зниження

освітнього і виховного значення фізичного виховання.

Важливого значення набуває валеологічна освіта, у процесі якої у студентів формуються знання, уміння, навички, прищеплюється мотиваційно-ціннісне відношення до укріплення і збереження особистого і суспільного здоров'я, можливості його корекції і відтворення, розширюється уявлення про можливість використання в цілісній системі фізичного виховання методики самостійних, добре організованих занять з фізичними вправами з наступним застосуванням їх у повсякденному житті і професійній діяльності.

2. Адекватність змісту фізичної підготовки, рівню здоров'я, фізичному стану і підготовленості студентів.

У рамках обов'язкової, строго регламентованої програми немає реальної можливості реалізувати найважливіший принцип системи фізичного виховання – забезпечення диференційованого й індивідуального підходу до студентів з урахуванням їх здоров'я, адаптаційних можливостей, фізичного розвитку і підготовленості. Існуюча в реальному житті неоднорідність біологічного і морфофункціонального розвитку студентів, стану їх здоров'я вимагають нормування рухової активності студентів з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей організму.

3. Відмова від стандартизації навчальних програм і розробка програмно-нормативних основ фізичного виховання у вузі.

Виходячи із сучасних концептуальних положень вищої освіти, програма фізичного виховання повинна бути досить гнучкою, щоб максимально використовувати наявну спортивну базу навчальних закладів і дати можливість реалізації творчості педагогів. Разом з тим, вона повинна бути гуманістичною, що виявляється в спрямованості на зміцнення здоров'я, різнобічний фізичний розвиток, у неприпустимості дискримінації особистості, обмеження її гідності у зв'язку з різним рівнем фізичних можливостей чи іншими причинами, в індивідуалізації завдань фізичного виховання і шляхів їх вирішення.

Стандарти в навчальному процесі потрібні як соціальна норма фізичної підготовленості молоді, як базис формування всієї системи фізичного виховання. При жорсткому нормативному підході до побудови навчального процесу центром уваги стають результати в тестах фізичної підготовленості, а не особистість студента.

Державний статево-віковий стандарт фізичної підготовленості повинен бути еталоном, до якого потрібно прагнути досягти, але він не еталон здоров'я, яке є головною метою фізичного виховання студентів.

4. Вільного вибору виду рухової активності, виходячи з особистих схильностей кожного студента.

Свобода вибору, самостійність у прийнятті рішень буде сприяти активному включенню студентів у процес фізичного самовдосконалення, підвищенню вимог особистості до самої себе.

Орієнтація дисципліни на задоволення потреб студентів у фізичному удосконалюванні створює необхідність коректування підходів до організації навчальних занять.

Висновок: На основі запропонованого підходу необхідно дати конкретні рекомендації, а також внести певні корективи у фізичне виховання студентів, яке може і повинно стати не тільки засобом фізичної підготовки, але й, з урахуванням стану здоров'я, особливостей фізичного розвитку, підготовленості, інтересів і потреб майбутньої професії – ефективним фактором оздоровлення і адаптації організму і особистості студента до реальних умов життя.

Література:

1. Мурза В.П. и др. Методология стратегии совершенствования системы физического воспитания студентов медицинских вузов Украины // Актуальні проблеми фізичного виховання у вузі (Ч. I). – Донецьк, 1995. – С. 19–20.
2. Язловецький В.С. та ін. Про побудову системи фізичного виховання в навчальних закладах нового типу // Актуальні проблеми оздоровчої фізкультури, спорту для інвалідів та валеології. – Кіровоград, 1995. – С. 145–149.
3. Огнистий А.В. Здоров'я як важлива передумова професійного становлення вчителя фізичної культури // Актуальні проблеми валеологічної освіти в навчальних закладах України. – Кіровоград, 1998. – С. 64–67.
4. Балан М.М. та ін. До питань про психофізичну релаксацію майбутніх вчителів засобами фізичної культури // Актуальні проблеми валеологічної освіти в навчальних закладах України. – Кіровоград, 1995. – С. 59–60.
5. Платонов В.Н. Теория и методика спортивной тренировки. – К.: Вища школа, 1984 – 352 с.
6. Крохмаль Л.П. Значительный резерв повышения тренирующего воздействия физических нагрузок // Физическая культура, спорт, здоровье. Тез. докл. – Одесса, 1993. – С. 88.
7. Буліч Є.Г., Муравов І.В. Валеологія. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
8. Мудрик В.І. та ін. Науково-методичні основи управління фізичною культурою в Україні. – Харків, 2001. – 223 с.

Ковчина І.М.
НПУ імені М.П.Драгоманова

АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗА НАПРЯМАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

В статье рассматриваются проблемы социально-правовой защиты разных категорий детей: детей-сирот (социальных и биологических), детей-инвалидов, детей из семей беженцев, детей из семей военнослужащих, анализируется законодательная база Украины неотъемлемых социальных прав данной категории населения.

Здійснювана у нашій країні реформа соціального захисту вносить багато нового у сферу правового регулювання соціального забезпечення населення. По суті, будується нова соціальна система соціального захисту, яка отримала своє законодавче обґрунтування в Основному Законі України – Конституції, зокрема у Статті 46 закріплено право громадян на соціальний захист [4].

Система соціального захисту дітей включає різні заходи, що проводяться у школі, у позашкільних закладах, роботу із сім'єю та громадськістю. Основним результатом цієї діяльності повинно стати формування соціальної захищеності дітей, їх стійкого психічного стану, що включає у себе впевненість у їх успішному майбутньому професійному самовизначенні, а також ефективну соціалізацію. Соціально-педагогічна діяльність сприяє включенню дітей та молоді у соціальні відносини, у систему безперервної освіти.

Всі діти мріють про своє майбутнє, розробляють в уяві плани гарного, порядного, добродійного життя у злагоді та любові, мріють про своїх батьків. Проблеми таких дітей потрібні тільки державі. І держава повинна дати дітям щасливі миті, хвилини, дні, здійснити їх мрії, як тільки вони потраплять у доросле життя.

Кожне суспільство має регулювати відносини між людьми, здійснювати охорону і захист таких відносин. Таке регулювання і охорона суспільних відносин здійснюється за допомогою соціальних норм. У соціальній державі система таких правових норм посідає провідне місце.

Метою даної статті є виявлення аспектів діяльності соціальних педагогів за різними напрямками діяльності щодо соціально-педагогічного захисту прав дітей та молоді.

Забезпечити оптимальні умови життєдіяльності дітей–сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей, дітей–інвалідів, дітей із багатодітних сімей та прийомних сімей, дітей, які знаходяться у будинках сімейного типу, дітей–біженців, малолітніх матерів, дітей із сімей військовослужбовців – завдання закладів освіти, системи соціально–виховних інститутів держави. Це завдання мають вирішувати соціальні педагоги, які діють у різних напрямках у своїй соціально–педагогічній діяльності в українському суспільстві.

Дану проблему в Україні досліджують Р.Х.Вайнола [1], В.М.Великий [5], А.Й.Капська [9], І.В.Козубовська [5], О.В.Ольхович [5], С.Ю.Пашенко [6], І.М.Сирота [8], І.М.Трубавіна [10] та інші.

Система Міністерства освіти і науки України, окрім дошкільних і шкільних закладів освіти, має інтернатні установи для дітей, які визнані такими, що можуть навчатися. Таких шкіл–інтернатів нараховується 391, близько 61,2 тис. дітей живуть, навчаються і виховуються у цих закладах [2, 187].

У структурі Міністерства праці та соціальної політики України нараховується 58 будинків–інтернатів для дітей, де наразі перебуває 8 тис. дітей з функціональними обмеженнями [там само, 187].

На жаль, сьогодні в українському суспільстві фактично практикується сегрегація щодо інвалідів, а її наслідком є нетолерантне ставлення більшості громадян до них. У контексті цього постає необхідність не тільки адаптувати дитину–інваліда до соціуму, але й змінити відношення людей до неї. Адже на сьогодні в Україні нараховується кілька десятків тисяч дітей з різними видами фізичних та психічних обмежень. І суспільство, яке претендує на високий рівень гуманності та цивілізованості, не може відвернутися від своїх дітей. Посередником у цьому довгому та нелегкому процесі природно має стати соціальний педагог. Це повністю відповідає його професійному спрямуванню [6, 101].

Закон України „Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 року № 2402–III визначає таку категорію дітей, як: „Дитина–інвалід – дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту.

Інвалідність у дітей різко обмежує можливість включення дитини в адекватні її віку виховні і педагогічні процеси. Це значне обмеження

життєдіяльності, що призводить до соціальної дезадаптації, тому дитина–інвалід має особливі потреби у розвитку психофізичних можливостей, доступі до об'єктів соціального оточення і засобів комунікації, соціалізації та самореалізації [6, 106].

Соціальні педагоги можуть і повинні допомагати дітям з обмеженими можливостями стати рівноправними людьми, долаючи необізнаність суспільства стосовно дітей–інвалідів, яка призводить до дискримінації останніх, а діяльність держави щодо інваліда повинна виявлятися у створенні правових, економічних, політичних, соціально–побутових і соціально–психологічних умов для задоволення їх потреб у відновленні здоров'я, матеріальному забезпеченні, посиленій трудовій та громадській діяльності.

Провідним компонентом роботи соціального педагога з даною категорією дітей є формування індивідуальності, її соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Побудова взаємозв'язків дитини із мікро– і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні і пересуванні, забезпеченні ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення. З цією метою, як зазначає А.Й. Капська, соціальний педагог повинен запроваджувати такі організаційні форми роботи, як клуби спілкування, творчі лабораторії, недільні школи для дітей, котрі не навчаються у державних закладах, реабілітаційні центри, ігротеки, літні реабілітаційні школи, гуртки з декоративно–прикладної, художньої та літературної творчості, дитячі журнали, виїзні консультації у школах–інтернатах, конкурси і фестивалі художньої творчості, виставки творчості, свята до пам'ятних дат, благодійні естафети, телемарафони й інші благодійні акції, відвідування закладів культури і спортивних заходів, екскурсії, бібліотечне обслуговування тощо [9, 207].

На нашу думку, на сьогодні постала необхідність виокремити роботу з різними групами дітей–інвалідів. Для дітей – інвалідів з дитинства – існують медичні категорії першої, другої і третьої групи; є діти–інваліди з фізичними вадами, але збереженим розумовим розвитком, а є – без збереженого розумового розвитку. До всіх цих категорій дітей у своїй роботі соціальному педагогові потрібно підходити по–різному: діти–інваліди третьої та другої групи тільки із фізичними вадами можуть навчатися у загальних освітніх закладах, до них потрібен індивідуальний підхід тільки в психологічному плані, тобто така дитина має психологічні особливості і може не вважати себе

інвалідом (наприклад, діти із вродженим вивихом тазостегнового суглобу, які тільки трохи прихромують); діти–інваліди першої групи із збереженим розумовим розвитком не можуть самостійно пересуватися, але можуть поєднувати навчання у школі і вдома, вони мають брати участь у групових культурно–масових заходах, що буде корисно і для них, і для їх сімей, і для школярів, які виховуватимуться у співчутті та співучасті; діти–інваліди із вадами розвитку, звісно, потребують окремого піклування і не можуть навчатися у загальній школі. Ці позиції повинні бути закріплені законодавчо. Соціальний педагог обов’язково повинен враховувати всі вказані особливості життєвого розвитку таких дітей.

Одним із головних напрямків соціально–педагогічної діяльності фахівців в українському суспільстві є робота з дітьми–сиротами різних категорій.

В Україні склалася така ситуація, за якої функції служб допомоги дітям–сиротам та дітям, які залишилися без батьківського піклування, розподіляються між установами освіти, охорони здоров’я, соціального захисту населення. Відповідно до Статті 6 Закону України від 5 лютого 1993 року № 2998 „Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні” [7] на соціальні служби для молоді, у яких працює соціальний педагог покладено функцію соціальної опіки дітей–сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування [9, 213].

Основною формою соціальної допомоги таким категоріям дітей є соціальний патронаж – система заходів щодо підтримки умов, достатніх для забезпечення їх життєдіяльності з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їх соціального статусу [9, 215]. Отже, соціальний педагог своїм головним завданням повинен вбачати інтеграцію у суспільство всіх дітей–сиріт, яке полягає у створенні сприятливих умов для поліпшення їхнього становища, нормалізації життя, всебічного розвитку, інтелектуального і творчого потенціалу [там само, 213].

Отже, основне завдання соціального педагога, який покликаний захищати інтереси всіх дітей, є надання допомоги тим дітям, що потребують підтримки суспільства. Це завдання потрібно вирішувати негайно. Воно полягає у наступному.

Розробити механізми соціального патронажу та соціальної реабілітації молодих людей з числа дітей–сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, кількість яких в Україні з року в рік зростає. Необхідно вміти надавати кваліфіковану консультацію щодо соціального захисту молодих людей із числа дітей–сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з

метою створення оптимальних умов для адаптації їх до дорослого життя.

Розв'язання проблеми поширення безпритульності та бездоглядності в Україні потребує розроблення та впровадження цілісної схеми соціального захисту та допомоги „дітям вулиці” – від першого контакту з дитиною, яка опинилася у скрутному становищі на вулиці, до її остаточної соціалізації та психологічної адаптації і реабілітації. Здійснити це можливо шляхом вжиття заходів із забезпечення повноцінного функціонування притулків відповідно до потреб регіонів; створення кризових центрів для дітей, які опинилися у скрутному становищі; створення реабілітаційних центрів для дітей із соціально дезадаптованою поведінкою.

Окремої роботи соціальних педагогів потребують діти із сімей біженців та іммігрантів.

На сьогодні ще не вирішено питання із патронажем соціального педагога малолітніх вагітних дівчат та породиль.

Заслужують на увагу сім'ї військовослужбовців із дітьми шкільного віку, які також потребують соціальної підтримки, реабілітації та допомоги соціально–педагогічних служб та інституцій.

Вагомим є питання соціального захисту прав дітей, матері яких знаходяться у в'язницях. Тільки діти до 3-х років перебувають у виховних закладах при жіночих в'язницях, де відбувають покарання їх мами. Після трьох років вони переводяться до інтернатів. У даний час ця сфера соціалізації дитини не досліджена.

Л і т е р а т у р а :

1. Вайнола Р.Х., Пінчук І.М., Толстоухова С.В. Соціальна робота з підлітками та молоддю: Ін форм.–аналіт. звіт за 2000 рік / За заг. ред. С.В. Толстоухової. – К.: УДЦССМ, 2001. – 146 с.
2. Введення у соціальну роботу. Навчальний посібник. – К.: Фенікс, 2001. – 288 с.
3. Закон України „Про загальну середню освіту” № 651–XIV від 13.05.1999 р. (Відомості Верховної Ради, 1999, № 28. – С. 230.
4. Конституція України: Прийнята Верховною Радою України 28 червня 1996 р. // Відомості Верховної Ради України, 1996. – № 30. – Ст. 141
5. Ольхович О.В. Становище біженців в Україні та шляхи їх соціальної інтеграції. Соціально–правовий захист молоді: Збірник наукових статей / Заг. ред. І.В. Козубовська, В.М. Великий. – Ужгород, 2002. – 319 с.
6. Пашенко С.Ю. Підготовка соціального педагога до соціалізації дітей–інвалідів в умовах літнього оздоровчого табору. Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. Том XXXVI. – 310 с. – С. 101–109.
7. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні. Закон України від 5 лютого 1993 року № 2998–ХП (Витяг). Законодавство України про пільги. Пільги. Переваги. Гарантії. Компенсації: Зб. норм. актів / Упоряд. Я.М. Гутарін. – К.: Юрінком Інтер, 2000. – 560 с. – С. 417–422.
8. Сирота И.М. Право социального обеспечения в Украине: Учебник. Изд. третье, переработанное и дополненное. – Х.: “Одиссей”, 2002. – 384 с.

9. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 264 с.

10. Трубавіна І.М. Завдання соціально-педагогічного супроводу дитячих будинків сімейного типу. Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики: Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. Частина II. – К., 2002. – 316 с.

*Козир А.В.
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ЩОДО ПИТАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ ЯК ВАЖЛИВОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

В статтє рассматривается вопрос музыкального мышления студентов высших учебных заведения как важнейший компонент профессионального мастерства.

Музичне мислення – реальна психічна діяльність, з допомогою котрої особистість залучається до висот музичного мистецтва, може досягнути зміст духовних цінностей, які містяться в ньому (роботи Т.А.Баришевої, В.К.Белобородової, О.В.Брушлінського, Л.В.Горюнової, В.І.Рожка, А.А.Пілічаускаса).

Музичне мислення як процес пізнання власної душі ініціюється зовнішнім для особистості фактором – музичним твором. Зовнішня причина внутрішніх психологічних переживань виступає каналом зв'язку між внутрішнім світом особистості та духовним досвідом людства. Під час виконання музичного твору особистість ніби “занурюється” у його звучання, таким чином усі психологічні процеси розгортаються саме там, у внутрішньому світі людини. Після закінчення звучання твору, зміни що відбулися у ній самій, людина закономірно пов'язує з музикою, котра прозвучала.

Саме тут криється механізм сприйняття музики як откровення. Саме істине, саме сокровенне привноситься у людину ніби зовні. Душа розкривається, приймаючи духовний досвід, котрий належить іншим людям, людству загалом. Такою є найцінніша форма спілкування через мистецтво. Визначене нормами музичної мови, художньо-музичне мислення наповнюється “мовним змістом”, і стає “мовним мисленням”, яке реалізується у специфічній музично-мовній діяльності. У практичній діяльності музичне мислення виявляє себе в двох формах: продуктивній та

перцептивній, які мають загальну базу – “мовний пласт” музичного мислення. Цей пласт і утворює той фундамент, який лежить в основі всієї музичної діяльності у цілому і робить можливим музичне спілкування.

Принципово новий ракурс дослідження проблеми розвитку художньо-музичного мислення у процесі навчання та виховання музикантів дає запатентований у багатьох країнах Європи і Америки напрямок оптимізації навчального процесу – ейдетизм – переживання образами, мислення художніми образами.

Ейдетика (від гр. образ, зовнішній вигляд) – відтворення у всіх деталях образів предметів, котрі не діють у даний момент на аналізатори. Ейдетичні образи відрізняються від звичайних тим, що людина ніби продовжує сприймати відсутній предмет. Фізіологічна основа ейдетичних образів – залишкове збудження аналізатора.

Явище ейдетики вперше описане у психологічних дослідженнях в 1907 році віденським вченим В.Урбанічем. Проведені досліди довели, що здатність до ейдетики винятково важлива у художньо-музичній діяльності.

Образ як загальнопсихологічна категорія є відображенням об’єктивного світу в мозку людини. Образи створюються людиною внаслідок впливу на її рецептори зовнішнього світу, дії зовнішніх і внутрішніх подразників. У вузькому розумінні образ означає чуттєву форму відображення, у широкому – відображення з допомогою абстрактного мислення. Через утворення образу і оперування ним здійснюється діалектичний перехід від матерії до відчуття і мислення.

Енергія зовнішнього світу перетворюється аналізаторами в нервові фізіологічні імпульси, що мають біохімічну природу. Такі імпульси йдуть у мозок, внаслідок чого утворюється суб’єктивний образ того, що відчувається та сприймається.

Перетворення енергії зовнішнього подразнення на факт свідомості фіксується у вигляді сенсорного образу. Властивості відображуваного об’єкта “закодовується” у нервових процесах, створюється своєрідна нервова модель образу. При цьому ця модель не є тотожною образу, вона – лише матеріальний механізм його реалізації. Шляхом вивчення нервових моделей образу можна дослідити процес виникнення і становлення чуттєвих образів.

Необхідно розрізняти сенсорні та мисленнєві образи. Єдиним та відправним для них є адекватність відображення в образах об’єктів. У сенсорному образі завжди є чималий процент неістотного, несистематизованого, некритичного відчуття. Тоді як у мисленневому образі

багато ілюзорного, в ньому високий вміст необхідного й істотного, типового і логічно спресованого, що важливо для розкриття об'єктивних закономірностей. Таким чином поняття образу тісно пов'язане з загальнопсихологічними категоріями – діяльністю, мотивом, спілкуванням. Оперуючи сенсорними образами та мисленнєвими конструкціями, використовуючи різноманітні пізнавальні форми людина глибоко проникає в сутність речей та явищ.

Образ – це чуттєва форма психічного явища, котра має в ідеалі просторову організацію та часову динаміку. Образ за своїм змістом може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним; будучи завжди при цьому чуттєвим за формою. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості дії. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта з середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів).

Розрізняють декілька видів образних явищ. Серед них основними є образи сприйняття, уяви, післяобраз та ейдетичний образ. Образи сприйняття – це відображення в ідеалі зовнішнього об'єкту (сцени), котрий діє на органи чуття. Образи уяви – є вигаданими, поданими в уяві, але аналогів у дійсності вони не мають і тому ніколи раніше вони не сприймалися органами чуття. Післяобраз – модифіковане, мимовільне сприйняття примарного об'єкту, котрий нещодавно розглядався за наявності суворо нерухомого погляду. Ейдетичний образ – чітке, детальне, повне уявлення об'єкту (сцени), на протязі деякого часу після припинення його розгляду; відрізняється від післяобразу незалежністю від рухів очей та стабільністю в часі.

У процесі художньо-творчої діяльності велике значення має конкретне мислення, котре реалізується у вигляді аналізу та поєднання образів бо цей тип мислення є передумовою художньо-музичної творчості. Образне мислення розвивається, відточується у людей певних видів професійної творчої діяльності (музикантів, артистів, поетів тощо).

Головною змістовою ознакою мистецтва є художній образ, котрий є

специфічним, властивим лише мистецтву, різновидом культурної свідомості. Мислення художніми образами – це сама суть створення, виконання та сприйняття творів мистецтва.

У спеціальному (музичному) значенні поняття образи – це продукти психічної та духовної активності людини. Найфундаментальнішими з них є образи безпосередніх відчуттів. Вони не зникають без сліду з дією зовнішніх подразників, а зберігаються у пам'яті й створюють пласт об

разів-уявлень. Останні відрізняються від безпосередніх відчуттів певною узагальненістю. Головна прикмета образів-уявлень полягає в тому, що їх можна довільно викликати в пам'яті, порівнювати, поєднувати (асоціювати) з іншими образами, аналізувати. Подібні операції з образами лежать в основі всіх основних видів мислення: емпіричного, науково-теоретичного, містико-релігійного, художнього.

Активну розумову дію з образами, внаслідок котрої із наявного в пам'яті матеріалу створюються нові образи-уявлення, називають фантазією. Ця психічна функція необхідна для будь-якої людської діяльності. У художньому мисленні роль фантазії особливо важлива. Фантазія художника вільно активізує образи пам'яті, поєднує їх з безпосередніми враженнями, комбінує їх часто досить примхливо, вичленовує якісь окремі їхні боки та властивості, збільшує чи зменшує їхній масштаб та значення, синтезує нові уявні реальності. Часом це призводить до вражаючих наслідків. Тому першою виявленою особливістю образів художнього мислення є висока міра їхньої довільності, незалежність від вимог реального, можливого, вірогідного.

Інша особливість художнього мислення – чуттєва яскравість, конкретність образів. Часом твори мистецтва породжують цілковиту ілюзію реальності (навіть коли образи мають фантастичний, неймовірний характер, як наприклад у деяких оповіданнях М.Гоголя, Ф.Кафки; музичних творах О.Лядова, М.Мусоргського, М. Римського-Корсакова та інш.). Художньо обдарованим людям властива загострена здатність до чуттєвого уявлення – ейдетичність, котра як психічне явище полягає у здатності відтворювати яскравий наочний образ переважно тоді, коли об'єкт, котрий викликає цей образ, уже безпосередньо не діє на органи чуття. Характерною для ейдетики є емоційна забарвленість образів. В особливому, крайньому вияві цієї здатності у художника виникають довершені ілюзії чуттєвого сприйняття (бачення, відчуття на слух, на дотик) уявних персон, предметів, обставин, подій. Навіть тварини, рослини та інші предмети художнього відображення набувають людських рис при подібному чуттєвому баченні. Така властивість духовної

організації є притаманною для письменників-казкарів, видатних музикантів, художників, творців прекрасного. Здатність до ейдетики є особливо важливою у процесі розвитку художньо-музичного мислення.

Іще одна властивість художніх образів полягає в тому, що їхній зміст значною мірою пов'язаний із певною природною речовиною, з її властивостями. Для музичного образного мислення характерним є те, що на ньому значною мірою ґрунтуються процеси оволодіння індивідом досвідом у дитинстві і підлітковому віці та разом з тим, образне мислення є передумовою майбутньої художньо-творчої діяльності.

Отже, музичній педагогіці виникає цілий ряд завдань, пов'язаних з розвитком художньо-образного мислення та виховання у студентів емоційного стану і асоціативного ряду на основі переживань, відчуттів як запорука формування професійної майстерності.

Література:

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / Мистецтво у школі. – К., 1996. – Вип. 1 – С. 80-83.
2. Бочкарёв Л.Л. Психологические основы музыкального обучения. – К., 1979. – 215 с.
3. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю – К.: Заповіт, 1998. – 368 с.

Коновал О.

Криворізький державний педагогічний університет

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ НА ЗАСАДАХ ТЕОРІЇ ВІДНОСНОСТІ

Обсуждаются методические особенности технологии изучения электродинамики, основанной на теории относительности..

Спеціальна теорія відносності (СТВ) виникла із протиріч, що з'явилися в електродинаміці рухомих середовищ, тобто власне із електродинамічних проблем.

Історично так склалося, що принцип відносності (ПВ) найбільш чітко і прозоро проявив себе в електромагнітних задачах. Максвеллівська електродинаміка з самого початку являлася релятивістсько-коваріантною теорією. А вивчення її як у ВНЗ так і в СНЗ, в основному, носить електротехнічний характер і зовсім не базується на принципах СТВ. Спостерігаємо деяку відчуженість змісту електродинаміки, як навчальної дисципліни, від релятивістської фізики. Це не відповідає суті і методології

цього розділу фізики як наукової галузі.

1. Нами запропонована методика вивчення основних розділів електродинаміки на засадах теорії відносності [1 – 7]; перш за все це розділи, що пов'язані з рухом заряджених тіл. При цьому суттєві зміни в концепції вивчення стосуються тем “Магнітне поле”, “Електромагнітна індукція”, “Відносність електричного та магнітного полів”. Так, аналіз взаємодії двох рухомих заряджених частинок з використанням елементарних результатів СТВ, дозволяє пояснити не тільки релятивістську природу магнітного поля, але і одержати вирази для сили Ампера, сили Лоренца, закону Біо-Савара та інші, а також описати всі властивості магнітного поля [1, 2].

2. Після того, як методами СТВ одержуємо вираз для індукції магнітного поля рухомої зарядженої частинки (ЗЧ) формулюємо закон Біо-Савара в релятивістській формі:

$$d\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{i \cdot [d\vec{l} \cdot \vec{r}]}{r^3 \cdot (1 - \beta^2 \cdot \sin^2 \theta)^{3/2}} \quad (1)$$

де $\beta = \frac{v}{c}$, c -швидкість світла в вакуумі, \vec{r} -радіус-вектор, проведений із миттєвого положення носія заряду q в дану точку поля, θ -кут між векторами \vec{v} і \vec{r} . Очевидно, що при формула (1) переходить в класичний закон Біо-Савара.

Показуємо, що застосування його у типових навчальних задачах для знаходження магнітної індукції дає вірні і несуперечливі результати [4], тоді як застосування класичного закону Біо-Савара не дає релятивістськи-інваріантного опису магнітної взаємодії для прямолінійного і рівномірного руху носіїв заряду. Тобто (1) більш точно відображає реальність і тому при вивченні цієї теми необхідне обґрунтування та пояснення закону (1).

3. При вивченні електромагнетизму ряд законів цього розділу фізики формулюються, незважаючи на польовий характер електродинамічних явищ, на основі уявлень дальності (закон Кулона, закон Біо-Савара, теорема про циркуляцію вектора магнітної індукції та співвідношення пов'язані з ними).

В існуючих методиках вивчення властивостей магнітного поля постійного та квазістаціонарного струмів повністю відсутні спроби пояснити фізичну причину виникнення магнітного поля (МП), що виникає внаслідок руху ЗЧ. Справді, хіба не дивно, що при викладанні електродинаміки, яка являється однією з самих точних фізичних теорій і має такий широкий спектр експериментальних підтверджень та практичних застосувань, методисти

спромоглися лише до тверджень типу “з рухом заряджених частинок зв’язане магнітне поле”, “навколо рухомих зарядів (струмів) існує магнітне поле”.

Згідно сучасної фізичної парадигми будь-яка взаємодія розповсюджується з кінцевою швидкістю, від однієї точки простору до іншої нескінченно близької точки. Значить, закони фізики, і зокрема електродинаміки, повинні бути сформульовані в локальній формі. В нашому випадку це означає, що причиною виникнення МП в довільній точці простору є явище, яке відбувається в цій же точці чи в околі її. Аналіз властивостей електромагнітного поля ЗЧ, яка рухається з довільною по величині постійною швидкістю дозволяє стверджувати, (зважаючи на польову концепцію взаємодії), що причиною виникнення в деякій точці простору МП, зв’язаного з рухом ЗЧ, слід визнати тільки зміну в часі вектора електричної індукції в цій же точці $\frac{\partial \vec{D}}{\partial t}$ [5]. Показано також, що фізичною причиною виникнення МП навколо прямолінійного провідника із струмом при довільній по величині швидкості руху носіїв заряду являється тільки струм зміщення [6]. Звичайно, детальне обґрунтування цих положень можливе в курсі теоретичної або загальної фізики. Але і в основній школі і в класах з поглибленим вивченням фізики необхідне пояснення (на якісному рівні) механізму виникнення МП при русі ЗЧ.

4. В існуючих методиках, як відомо, природа е.р.с. індукції знаходить пояснення на мові двох несумісних фізичних явищ: виникнення вихрового електричного поля при появі $\frac{\partial \vec{B}}{\partial t}$, та дії сили Лоренца на електрони в рухомому провіднику. По словам Р. Фейнмана не видно єдиного кардинального глибокого принципу, який об’єднував би ці два пояснення. І все ж, аналізуючи уявний експеримент [7] вдається показати, що закон електромагнітної індукції фізично є наслідком вимог теорії відносності. Явище електромагнітної індукції “з’являється” для того, щоб компенсувати появу в лабораторній СВ циркуляції по довільному замкненому контурі не потенціального електричного поля рухомої ЗЧ. Виникнення е.р.с. індукції необхідно для задоволення принципу відносності

Висновки: В даній методиці демонстрації по взаємодії струмів, відхилення провідника з струмом в МП і т.п. розглядаються як вихідні та як ілюстрації теоретичних узагальнень.

Запропонована методика має багато переваг порівняно з існуючими і може бути використана при вивченні електромагнетизму як студентами

фізичних факультетів так і учнями навчальних закладів з поглибленим вивченням фізики. Ця методика характеризується стрункістю, логічністю, використанням релятивістських методів при аналізі магнітних явищ. В рамках цієї методики одержуємо всі закони і формули магнітного поля і ряд нових науково – методичних результатів.

Нагадаємо деякі дидактичні функції, які можуть бути реалізовані в рамках даної методики:

а) ілюструється застосування методів наукового теоретичного пізнання в дидактиці фізики для одержання нових науково-методичних результатів і таким чином показується роль та значення теоретичного пізнання;

б) показується конкретна реалізація дедуктивного методу;

в) ілюструється застосування фізичних принципів;

г) пояснюється механізм фізичних явищ (наприклад, механізм виникнення магнітного поля при проходженні електричного струму та ін.);

д) формується критичне та фізичне мислення у студентів;

е) відображається діалектика емпіричного та теоретичного як в пізнанні так і в навчанні;

ж) ілюструється евристичне значення уявного експерименту, бо одержані нові науково-методичні результати (підтверджуючи думку Бугайова О.А., що “Під моделлю розуміють, таку мислено уявлювану, або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи чи відтворюючи об’єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об’єкт” і які, таким чином, сприяють розкриттю природи фізичних явищ (пояснюється необхідність введення нових понять, нехтування методами СТВ навіть при $v \ll c$ приводить до “зникнення” явища в теоретичному пізнанні);

з) показуються роль та значення наближень в фізиці (принцип відповідності), показується як втрачається сутність явища при нехтуванні релятивістськими поправками, хоча релятивістські ефекти настільки мізерні, що здавалося б не має ніякого сенсу їх враховувати, але якраз вони і відображають фізичну суть явища. Вважаємо, що цей висновок носить загальний характер;

Причиною виникнення МП у випадках рівномірного руху заряджених частинок при будь-якій величині швидкості їх являється тільки струм зміщення.

В даній методичній та методологічній концепціях вивчення електродинаміки закони Ампера, Біо-Савара, вираз для сили Лоренца втрачають статус фундаментальних, а являються наслідками ПВ, принципу

суперпозиції та закону Кулона.

Із виразів для напруженості електричного та індукції магнітного полів рухомої зарядженої частинки в різних системах відліку, що знаходяться в відносному русі, можна отримати шкільними методами формули перетворення компонент електромагнітного поля. Це дає можливість формувати адекватно і повно сукупність уявлень про єдине електромагнітне поле та відносність поділу його на чисто електричне та чисто магнітне поля.

“Електротехнічний” рівень викладання електромагнетизму переобтяжений зайвою кількістю “фундаментальних” дослідних законів, в той час як в основі класичної (не квантової) електродинаміки лежить значно менше число дійсно фундаментальних положень. В основі безлічі проявів електромагнітних ефектів лежить невелике число фундаментальних принципів, і зокрема ПВ. Принцип відносності не являється наслідком електромагнітних взаємодій (хоча історично саме так відбувалося становлення ПВ). Він сам є фундаментальним і основоположним при описі фізичної реальності. Ця ідея повинна пронизувати вивчення всіх розділів фізики.

Недоліком запропонованої методики вивчення електромагнетизму являється насиченість формулами, які в традиційній методиці не розглядаються і не коментуються. Але не раз наголошувалося на актуальності і важливості ролі теоретичного методу пізнання при вивченні фізики [8].

Очевидно, що для реалізації цієї методичної концепції необхідні зміни в початкових програмах з фізики для СШ та педагогічних ВНЗ, і перш за все більш глибоке вивчення основ теорії відносності в СШ.

Література:

1. Коновал О.А. Особливості методики формування поняття “магнітне поле” // Фізика та астрономія в школі. – 2002. – № 3. – С. 24-26.
2. Коновал О.А. Інноваційна методика вивчення теми “Магнітне поле” в фізико-математичних класах середніх навчальних закладів // Вересень. – 2002. – № 4 (22). – С. 66-71.
3. Коновал О.А., Сергєєв О.В. Технологія вивчення електродинаміки на основі теорії відносності // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2002. – Вип. 32. – Ч. 2. – С. 72-76.
4. Коновал О.А. Закон Біо-Савара в релятивістській формі // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2002. – Вип. 42. – С. 159-165.
5. Коновал О.А. Механізм виникнення магнітного поля при русі протонів // Збірник науково-методичних праць “Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін”. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне: РДГУ, 2002. – Вип. 4. – С. 123-125.
6. Коновал О.А. Струми зміщення і магнітне поле постійних струмів // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко, В.П.Сергієнко. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 48. – С. 150-157.
7. Коновал О.А. Не потенціальність електричного поля рухомої зарядженої частинки і закон

електромагнітної індукції // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. У 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2002. – Вип. 13. – Т. 2. – С. 192-195.

8. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи: Логіко-дидактичні основи. – К.: Генеза, 1996. – 128 с.

*Короткова Р.
НПУ імені М.П.Драгоманова*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

В представленном материале рассматриваются особенности формирования качеств творческой личности будущего социального педагога средствами театрального искусства.

У Концепції національного виховання України пріоритетним напрямом соціально-виховної роботи є розвиток індивідуальних здібностей і таланту молоді, забезпечення умов їх самореалізації. Тому соціальному педагогу, як спеціалісту, який реалізує свої знання у сфері соціально-педагогічної роботи або в освітньо-виховній діяльності необхідно володіти комунікативними, аналітичними, організаторськими, прогностичними, проектувальними вміннями та проявляти морально-етичні, психоаналітичні, психолого-педагогічні якості творчої особистості.

Творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне. Для творчої особистості потреба у творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою є наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання [4, 300].

Важливу роль у формуванні здібностей та вмінь майбутнього соціального педагога відіграє театральне мистецтво, яке суттєво впливає на розумовий, естетичний, моральний розвиток особистості. Зокрема, В.О.Сухомлинський писав, що “мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу” [3, 446].

Мистецтво активно формує суспільно-естетичний ідеал, виражаючи його в художніх образах, за допомогою яких соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються в особистий досвід людини, яка сприймає цей образ, в органічні набутки характеру. Разом з тим, сценічне мистецтво є засобом пізнання інших людей, їхніх почуттів, прагнень, тому створює умови для людського єднання, зближення. Дає змогу заглянути в чужу душу, пережити її горе, радощі, викликає інтерес, зацікавлення до інших людей і їх духовного життя, що так необхідно майбутньому соціальному педагогу. Розвиваючи такі якості як гуманність, доброту, терпимість, тактовність, справедливість, відповідальність тощо.

Основною ознакою взаємодії мистецтва з людиною є глибока емоційна основа. Емоційне мислення впливає на вчинки, їх змістовне й емоційне наповнення, організує поведінку людини на майбутнє, спонукає до самовдосконалення, самокритичності, самоаналізу.

Театр, володіючи багатющою образною системою, здатен відтворити усі цінності людського життя й духу, актуалізуючи їх як у глядача так і у виконавців. Сценічна дія відбувається у безперервному потоці живого людського мовлення, й живих сценічних рухів, жестів, міміки, володіючи, властивому тільки для театрального мистецтва, безпосереднію емоційно-почуттєвого впливу акторської гри, що у комплексі створює виключну могутність ідейно-художнього вдосконалення.

Творча ігрова діяльність завжди виконувала адаптаційну та інноваційну функції. Адже людині, щоб знайти себе, необхідно “програти” багато ролей. Через гру можна зрозуміти своє “я” й навчитися спілкуватися. Сценічна гра є важливим інструментом виховання, який сприяє розвитку ініціативи і самодіяльності, створює атмосферу свободи, впевненості у собі, творчого розкріпачення та умови для саморозвитку. Технологія навчання театральній діяльності переслідує саме таку мету, що надає можливість зростанню творчо-професійних якостей й компетентності майбутнього соціального педагога.

Професійна компетентність соціального педагога характеризується сформованістю єдиного комплексу знань, вмінь, навичок, професійних позицій, та дозволяє судити про рівень підготовленості соціального педагога і його здатності виконувати посадові функції. Вона є мірилом професіоналізму, від якої залежить успішність реалізації як соціальних, так і, життєдіяльних функцій.

Для реалізації комунікативної функції, – налагодженню ділових та

особистісних контактів, майбутньому соціальному педагогу необхідно знати загальні положення теорії спілкування, добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування. Для театрального мистецтва процес спілкування та взаємодії є найважливішою рушійною силою творчості. Опановуючи основи театрального мистецтва майбутні соціальні педагоги розвивають в собі комунікативні якості через пізнання та володіння психофізичною природою творчості.

Слід зазначити, що система К.С. Станіславського як загальнопедагогічне учення досліджує природу творчого комунікативного впливу однієї людини на іншу або на групу людей, пояснює генезис творчого самопочуття в комунікативному процесі й що найголовніше, розкриває природу людської виразності, значущості та шляхи її розвитку.

Розвиваючи художню уяву соціальний педагог набуває навичок образно мислити та втілювати ці образи. Основа уяви, це перш за все логічне осмислення: аналіз, оцінка ситуації, визначення причин, а з іншого боку це образність, емоційність, художньо-образне мислення. Уява сприяє пошуку оптимального вирішення поставленої проблеми, а також допомагає передбачити можливі результати впливу, у певній мірі, передбачити почуття та вчинки партнерів по спілкуванню.

Ці вміння допомагають соціальному педагогу у реалізації організаторської, прогностичної, діагностичної, корекційно-реабілітаційної та соціально-терапевтичної функцій.

Вміння – це успішне вирішення завдань на основі набутих знань та розвитку психічних, фізичних якостей та властивостей особистості. Вміла дія – це завжди дія із знанням справи. Мається на увазі не тільки знання про те, як виконати ту чи іншу дію, але і знання основних особливостей своєї справи в цілому.

Домінуючою якістю у професійній діяльності соціального педагога, це високий рівень емпатії, тобто, співпереживання, можливість емоційно, а не тільки раціонально, відчувати внутрішній стан іншої людини, відчувати її переживання. Саме тоді відбувається ефект взаємопроникнення у процесі спілкування та забезпечується реальний психологічний контакт. Відповідно, уявлення про співрозмовника пропонує засоби впливу на нього.

Але в діяльності соціального педагога як і в акторській сценічній діяльності крім співпереживання – емпатії важлива і рефлексія – здібність ніби з боку бачити як сприймається партнером чи партнерами сам соціальний педагог. Для цього необхідно добре володіти навичками професійного

самопізнання, щоб постійно відчувати своє особисте “я” в процесі взаємодії. Реалізація цього аспекту у професійній діяльності, майбутнього соціального педагога потребує навичок керувати увагою.

К.С.Станіславський розвитку уваги приділяє особливу роль – чуттєва, активна увага допомагає викликати стійкий стан зосередженості.

Реалізація функцій та професійних ролей соціального педагога передбачає велику кількість об’єктів уваги, тому виконуючи творчі вправи та завдання з сценічної грамоти майбутні спеціалісти опановують стійкою та оперативною увагою вчать керувати нею. Інтенсивна увага є компонентом творчого натхнення. Увагу відмічають три аспекти інтелектуальний, емоційний, вольовий та три рівні: вміння направляти увагу на кілька об’єктів; вміння направляти увагу на кілька об’єктів й виділяти головні та контролювати другорядні; вміння відчувати появу нових об’єктів уваги й включати їх до кола уваги, а також передбачати появу нових об’єктів. Важливо також уміння переключати увагу з одного об’єкта на інший за різних обставин та здійснювати контроль.

Підпорядковуються всі уміння соціального педагога творчому самопочуттю на різних етапах діяльності. Творче самопочуття це психологічний настрій, це почуття яким необхідно керувати. Акумуляція самопочуття усвідомлення цілі роботи та її важливості, мобілізація. Для мобілізації творчого самопочуття К.С.Станіславський пропонує “метод фізичних дій” – виконання фізичних дій, які відповідають обумовленому емоційному стану і здатні викликати у людини емоції. На допомогу приходить магічне “якби”, і послідовна дія, а не штучне витискання настрою.

Метод фізичних дій є ефективним засобом мобілізації творчого самопочуття майбутнього соціального педагога й подолання нетворчого стану безпосередньо перед початком діяльності.

Володіючи елементами театральної педагогіки майбутні соціальні педагоги готуються до виконання різних професійних ролей. Технологія організації та проведення театралізованого дійства, різних форм освітньо-дозвілєвої діяльності для дітей та молоді, яке сприяє самореалізації особистості в різних видах творчості, надає можливість майбутнім спеціалістам успішно виконувати роль аніматора.

Опановуючи методику організації театального колективу соціальні педагоги отримують також досвід в організації Інтерактивного та Вуличного театрів, що дає можливість реалізувати попереджувально-профілактичну функцію, яка дозволяє передбачити та привести у дію педагогічні,

психологічні та інші механізми попередження та подолання негативних явищ.

Соціальний педагог за своїм професійним призначенням прагне, по можливості, попередити проблему, своєчасно виявити та встановити причини, які породжують її, забезпечити превентивну профілактику різного роду негативних явищ, відхилень у поведінці людей, у спілкуванні і, таким чином, оздоровити оточуюче середовище.

Інтерактивний театр пропонує розглянути конкретні проблеми суспільства і створює історію яка стосується усіх і кожен зацікавлений вирішити її з позитивним результатом. Це театральний прийом для профілактики та підвищення рівня соціальної адаптації молоді до соціального середовища, оскільки, створюючи історії на болючі соціальні теми (алкоголізм, СНІД, наркоманія, конфліктність), глядач і учасники дійства вчаться аналізувати представлені ситуації та знаходити альтернативні варіанти виходу з них. Однією з основних переваг інтерактивного театру є те, що процес навчання здійснюється через розважальну функцію театру.

Театр вуличного дійства завдяки своєрідному шоу залучає людей з вулиці до дійства. Актори вуличного театру у невеличких сценках, звертаючись до глядача, пропонують вихід з проблемної ситуації та надають інформацію куди звернутись за допомогою та порадою, контактний телефон та адресу.

Підготовка майбутніх спеціалістів для керівництва театральним колективом надає можливість самовдосконалення, творчого розвитку, збагачення свого професійного досвіду.

Таким чином, можна зробити висновок, що театр як художнє явище, як творчий організм, де неоднозначно переплетені різні прояви людської діяльності – художньої, виробничої, комунікативної, організаторської, ігрової – надає необмежену можливість для освітнього, професійного, морального, культурного та фізичного розвитку особистості майбутнього соціального педагога.

Література:

1. Соціальна педагогіка^ Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської – К., 2000. – 264 с.
2. Станиславский К. Работа актера над собой. – Собр. Соч. — М., 1954, 1955. – Т. 2, 3.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 446.
4. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000.

ДІАЛОГ ТА ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

В статье рассматриваются вопросы специфики диалога, его роли и места в педагогической коммуникации, определяются условия эффективности педагогической коммуникации с точки зрения организации диалогического общения, определяются пути организации эффективной педагогической коммуникации.

Останнім часом у науковій літературі констатується кризовий стан у сучасній освіті. Одночасно пропонується безліч різноманітних варіантів виходу із такої ситуації, причому спектр пропонованих концепцій і програм доволі широкий – від проектів системних концепцій до трансформаційних рішень. Не ставлячи собі за мету дати скільки-небудь ґрунтовний аналіз сучасного status quo само осмислення освіти, все ж зупинимось на вкрай суттєвому, симптоматичному, кардинальному, на наш погляд, аспекті всіх згаданих пошуків – спробі фундації нової філософської парадигми у межах освіти як соціального інституту та однієї із визначальних сфер світоглядного самовизначення людини. Так чи інакше, при всьому розмаїтті підходів та інтерпретацій у науковій свідомості давно вже усталеною є думка про те, що жодні паліативні рішення, жоден “косметичний ремонт” системи освіти не є доцільним, якщо поза переглядом залишаються філософсько-світоглядні основи діяльності в педагогічних системах будь-якого рівня структурованості та складності. Дійсно, нестійка рівновага між силами деструктивної та творчої спрямованості у нашому культурному просторі, на жаль, зберігається значною мірою за рахунок трагічної невідповідності якісного рівня та кількісних часток у загальному цілому процесів ідеально-духовного збереження та відтворення української культури й економічно-матеріального її обґрунтування та забезпечення. На тлі несприятливої соціально-ідеологічної ситуації в державі (низький рівень національного самоусвідомлення в найбільш численних шарах суспільства), спекуляція на неусвідомлених на “шляху серця” (П.Юркевич), необґрунтованих, квазінаціональних цінностях (сумнозвісне ще з часів українізації 20-х “шароварництво”, “духовне позадництво” (М.Хвильовий)) може призвести до ефекту масового духовного нігілізму, девальвації істинних сенсоутворюючих національних основ.

Саме тому проблема розбудови національної школи в Україні набуває

доленосного значення. Це не є проблема реформування школи, це є проблема забезпечення існування, утвердження національної самобутності, духу нації, властиво – буття самої нації. Бачимо, що проблема освіти під таким кутом зору набирає яскраво вираженого світоглядного характеру. Зв'язок освіти та процесу формування світогляду не є новиною для теорії педагогіки (К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, Г.Ващенко, І.Огієнко та ін.), але сучасна ситуація змушує акцентувати, наголошувати на цьому зв'язку. Доктрина освіти, концепція її гуманізації та гуманітаризації в Україні передбачають зміни, які є нагальними. Тому саме методологічний аспект, концептуальна основа процесу реформування школи в Україні видається не досить проясненою, чітко з'ясованою у певній поняттєвій системі координат, що утворює можливість прямо протилежних тлумачень та інтерпретацій вищезазначених документів і може значно знижувати їх творчий потенціал. Запобігти цьому можна, розглянувши комплекс проблем, що стоять перед сучасною освітою з найбільш загальної, універсальної точки зору, скориставшись поняттєвим апаратом і теоретичною традицією філософії. Аксіомою є те, що жодна філософська система, жоден значний філософ не могли обійти своєю увагою проблеми виховання, навчання, педагогіки – від Сократа до О.Лосєва та М.Мамардашвілі.

Філософія діалогу, що виникає наприкінці XIX ст. (Ф.Розенцвейг, О.Розеншток-Хюссі, М.бубер, Ф.Ебнер, гурток “Патмос” у Берліні 20-х років, М.М.Бахтін, М.С.Каган, в сучасній російській філософії одним із провідників “Школи діалогу культур” є В.С.Біблер) тлумачить буття як поліцентричний етичний соціум, в якому кожен індивід конститується тими морально-етичними зв'язками та відношеннями, в які він вступає з іншими індивідами. Таким чином, буття від початку розуміється як співбуття (неважко помітити близькість вихідних онтологічних інтуїцій діалогізму та екзистенціалізму, наприклад, Хайдеггера). Кант, Фіхте, Фейєрбах, Коген – ось далеко не повний перелік представників тієї філософської традиції, в якій сформувалася надзвичайно продуктивна для XX ст. з його соціальними метаморфозами та катаклізмами концепція діалогу у сфері культури, освіти, філософії як джерела соціальної дії. У російській мові це видно хоча б із самої етимології “бытие – со-бытие, поступок” (М.М.Бахтін).

Отже, категорія діалогу у контексті сучасних філософських пошуків, які акцентують діяльнісно-гуманістичний характер нової картини світу, що фундується, є евристичною та релевантною. Очевидно, що вона може стати опорною конструкцією для формування методологічних засад різноманітних

комунікативних технологій у сфері освіти, які постулюють не константи репродуктивного, нетворчого навчання та самоосвіти, але реалізацію людини у системі “Я – ти”, яка передбачає укорінення особи в бутті, суттєву онтологізацію освіти. Якщо у межах філософії діалогу будь-яке самовизначення “Я” можливе лише через пізнання “Ти” як форми свого інобуття, то пізнання (ширше – освіта) є процесом самопізнання людини через інших людей і в цих людях, тобто колосального значення набуває осмислення теорії педагогічної комунікації та розробки її прикладних технологій.

Проблема педагогічної комунікації на сьогоднішній день є надзвичайно актуальною та недостатньо дослідженою. І хоча роботи В.Виготського, В.Кан-Калика, В.Грехнєва, О.Леонтьєва, І.Зязюна та ін. заклали основи вивчення проблеми педагогічного спілкування, саме проблема педагогічної комунікації, яка, на наш погляд, є більш широкою, ще потребує свого ретельного дослідження. Усвідомлюючи надзвичайну складність зазначеної проблеми і обмеженість можливостей нашої розвідки, спробуємо лише окреслити найпродуктивніші шляхи і засоби здійснення педагогічної комунікації.

Педагогічна комунікація – це спосіб взаємодії того, хто навчає (це може бути як людина – вчитель, батьки, вихователі тощо, так і тзн, і різноманітні засоби комунікації), та того/тих, хто навчається, з метою оволодіння певним рівнем освіти та розвитку особистості. Тому **ефективною педагогічною комунікацією** ми вважатимемо таку взаємодію визначених сторін, яка призводить до якісної позитивної зміни знань учня, рівня його вихованості, розвитку, ставлення до оточуючого світу тощо. Питання про те, на якій основі має здійснюватися педагогічна комунікація, аби ми могли вважати її ефективною, на нашу думку, має єдину відповідь – на основі діалогу, адже філософсько-психологічний зміст діалогу визначається в тому, що саме діалог є структурною клітинкою і гносеологічною моделлю існування психічних, мовленнєвих, естетичних та інших явищ, зокрема й педагогічних. Звернімося до трактування природи діалогу М.М.Бахтіним. Відзначаючи, що первісна презентація у межах діалогу “Я-Ти”-ставлення є синкретичною єдністю двох взаємодіючих суб’єктів, він попереджає, що за цих умов “Я” як замість ще не знає себе. “Я” знаходить своє підтвердження в “Ти”, яке засвідчує факт його самобуття. Існування “Я” в “Ти” означає цілісну духовну установку на іншого як унікальну істоту, носія смислу самого себе. Таким чином, абсолютна самоактивність індивіда реалізується в “Ти”-визнанні як одного із “голосів”

абсолюту, бо “через дотик кожного “Ти” нас торкається “подих” вічного життя” (М.М.Бахтин. Естетика словесного творчства. – М., 1986. – С.259). Звідси також випливає, що вроджена іманентна орієнтація на “Ти” є лише передумовою духовності, можливістю знаходження смислу в інобутті іншого “Я”, а отже – і самого себе; можливістю, яка стає фактом самоствердження через реальне співбуття з “Ти”, яке цей смисл об’єктивує, робить самоочевидним твірним началом світозміни і саморозвитку. Отже, суть діалогу полягає в тому, що “я повинен “впочутися” (“вчувствоваться”) у цю іншу людину, ціннісно побачити зсередини її світ так, як вона його бачить, стати на її місце і потім знову повернутися на своє, доповнити її світогляд тим надлишком бачення, який відкривається з цього місця поза нею, обрисати її, створити їй завершальне оточення з цього надлишку мого бачення, мого знання, мого бажання й почуття” (М.М.Бахтин. Там само. – С.261). Саме тому діалог є не лише основою людського спів-буття, але й само-буття індивіда. У контексті діалогічної структури психічного антиципація видається здатністю, прямо пов’язаною із властивістю самосвідомості “Я” вбачати себе в “Ти” як необхідного агента, який засвідчує само-буття “Я”. Але аби “Ти” змогло виконати функцію еталона оцінки “Я”, ставлення до “Ти” мусить бути винятково лояльним, компліментарним, мусить його “любовно обіймати”, це ставлення з абсолютною вірою в “Ти” як “по-за-мною-існуючий” зразок, ідеал. Таким чином, “Я”, що знаходить себе в “Ти”, не лише засвідчує реальність, але й виступає автором свого розвитку, ставлячись до інших “Ти” як до можливих вершин свого духовного зростання: “Ти” для мене не засіб використання, а мета самостворення.

Фактично у працях видатного вченого закладено основи ефективної педагогічної комунікації. Порівняймо, наскільки відрізняється ця позиція М.М.Бахтіна від традиційного підходу педагогіки радянських часів до учня як до об’єкту впливу педагога (об’єктивного ідіота, за словом М.Мамардашвілі).

Проте сучасна загальноосвітня школа є досить далекою від демонстрації такої педагогічної комунікації. Тому в нинішніх умовах надзвичайно важливого значення у цьому плані набуває роль вищої школи у підготовці нового типу фахівців, здатних до організації ефективної педагогічної комунікації.

Із психологічної точки зору діалогічне спілкування завжди вмотивоване. Отже, необхідно створити умови, в яких в учнів з’явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за словом К.Станіславського, поставити їх у “запропоновані обставини”. Крім того, сприятливий

психологічний клімат під час комунікації, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть вмотивованості діалогу. Адже діалог – це не просто “розмова двох”, це інше мислення, якісно нові стосунки. Тому важливою умовою діалогу є повага до співрозмовника, точне дотримання меж свободи (“моя свобода махати руками закінчується там, де починається ніс мого сусіда”), уміння знаходити аргументи і використовувати їх, домагаючись поставленої мети, а саме – переконати співрозмовника. Але щоб переконувати, слід мати свою точку зору, потрібно вміти читати невербальну інформацію і підтекст. Якщо не дотримуватися цих умов, то діалог перестав бути діалогом, а перетворюється на пустий обмін непотрібною інформацією.

Умовою виникнення діалогу є проблемна ситуація. Якщо діалог виникає без такої ситуації і служить для задоволення потреби в спілкуванні, то таке спілкування є псеводіалогом або фатичною бесідою. При цьому псеводіалог ситуаційно обумовлений, відрізняється формальністю контакту, діалогічна взаємодія у ньому є самоціллю. Псеводіалогом є пустопорожня балаканина, салонний, демагогічний і так званий “артаксерксів” діалог, тобто діалог з позиції сили, який проводиться в умовах нерівноправності партнерів.

Цілі партнерів по діалогу можуть співпадати, а можуть і не співпадати, тому визначальною умовою тут для ефективної педагогічної комунікації має бути взаємне позитивне ставлення обох партнерів та визнання ними деяких загальних правил взаємодії.

Результатом діалогу може бути розв’язання проблеми чи навпаки – загострення конфлікту і навіть розрив діалогічних відносин. Останнє є найбільш серйозним негативним результатом діалогу і з позицій педагогічної комунікації недопустимим. Усі інші рішення є позитивними, хоча на практиці можуть проявлятися по-різному (прийняття рішення, запропонованого одним із партнерів; компромісне рішення; відмова партнерів від попередніх позицій і спільне вироблення нової позиції; знаходження часткового розв’язання проблеми; прийняття тимчасового рішення; відсутність рішення; загострення протиріч).

Педагог повинен пам’ятати, що умовою ефективності діалогу є його психологічно комфортний режим, і одним із шляхів досягнення такого режиму є підвищення його симетричності, тобто така його рольова регламентація, при якій можливості учня в ініціативній поведінці, прийнятті лідерської ролі, активному впливові на хід діалогу порівнювалися б із можливостями вчителя. Домінуюча роль педагога у діалозі лише зовні може видатися суперечливою ідеєю його побудови на засадах паритету. Насправді ж

ефективність його буде тим вищою, чим більшу активність і самостійність може виявити учень у запропонованому вчителем регламенті діалогу.

Такими в цілому видаються нам основні шляхи забезпечення ефективної педагогічної комунікації, альтернативи якій у сучасній школі, якщо вона претендує на звання сучасної, ми не бачимо.

Левченко А.А.
НПУ ім. М.П.Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ НІТ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статья посвящена проблеме использования новых информационных технологий в обучении иностранному языку. Особое внимание уделяется анализу обучающих возможностей мультимедийных программных продуктов. Рассматриваются дидактический и методический аспекты введения НИТ в процесс обучения иностранному языку в условиях личностно-ориентированного подхода к его организации.

Розробка, вдосконалення та широке практичне використання нових інформаційних технологій, створених наукою протягом минулого століття, здійснили великий вплив на всі сфери суспільного життя. Можливість вільно оперувати інформацією відкрила нові перспективи і в галузі освіти. Завдяки науковим досягненням у інформаційній сфері з'явилися якісно нові технічні засоби навчання, серед яких одне з провідних місць займає комп'ютер.

Ефективність використання комп'ютера як засобу навчання підкреслюється у багатьох дослідженнях та доведена самою практикою навчання. “Саме комп'ютер дає змогу істотно доповнити традиційні дидактичні засоби, зробити їх ефективнішими.” (2,88).

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки одним з її перспективних напрямів є перехід до особистісно-діяльнісного підходу в навчанні та створення різноманітних педагогічних технологій навчання, заснованих на цьому підході. Науковими дослідженнями виявлено, що досягнення нової цільової установки в навчанні передбачає перехід від “школи пам'яті” до “школи мислення”, у якій замість традиційної організації навчання за принципом нагромадження знань, умінь і навичок, учням пропонується використовувати нові технології індивідуальної підготовки.

Вже доведено (М.І.Жолдак, В.І.Гриценко, В.М.Монахов та ін.), що

використання нових педагогічних і інформаційних технологій дає кращі результати в організації навчально-виховного процесу і забезпечує задану якість знань через поєднання усіх компонентів навчального процесу: мети, організації та технології навчання, його гуманізації, тісної педагогічної взаємодії учителів та учнів.

Сьогодні серед інформаційних технологій навчання найбільш широке використання отримали мультимедійні та гіпермедійні програмні продукти. Ще в 1988 році Європейська комісія з проблем впровадження й використання нових технологій навчання запропонувала таке визначення технології мультимедіа: мультимедіа – це продукт, який містить “сукупність зображень, текстів і даних, що супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами, має інтерактивний інтерфейс та інші механізми керування.” Мультимедійна технологія навчання таким чином дозволяє в одному програмному продукті поєднати текст, графіку, аудіо-, відеоінформацію та анімацію. Тобто вона являє собою синтез трьох типів даних: інформація цифрового характеру (тексти, графіка, анімація), аналогова інформація візуального відображення (відео, фотографії, картини) і аналогова інформація звуку (мовлення, музика, інші звуки).

Центральним компонентом технології гіпермедіа є гіпертекст. Це текст, окремі слова, фрази або інші елементи якого служать для зв'язку й переходу до іншого інформаційного блоку (тексту, графічної інформації, аудіо-, фото- та відеофайлів). За допомогою гіпермедіа реалізується одночасний доступ до довідкових та допоміжних матеріалів. Гіпермедіа використовується як один з елементів мультимедійних програмних продуктів.

Ефективність використання цих засобів досягається в першу чергу включенням зорових і слухових аналізаторів учня в процес сприйняття навчального матеріалу. а також тим, що у процесі використання засобів НІТ знання засвоюються, а уміння формуються без попереднього заучування у процесі виконання дій. Все це й зумовлює широкі можливості їх використання в сучасних методиках вивчення іноземних мов.

Перехід до комунікативного підходу у навчанні іноземних мов викликав значний інтерес до використання вищезгаданих технологій.

На основі мульти- та гіпермедіа технологій створюються такі програмні продукти як електронні підручники, навчальні комп'ютерні ігри, окремі навчаючі програми та методики, котрі значно інтенсифікують процес оволодіння іноземними мовами.

Особливу цінність, на наш погляд. являє собою електронний підручник,

як “програмно-методичний комплекс, який забезпечує можливість самостійного або за участі викладача засвоєння навчального курсу або його великого розділу за допомогою комп’ютера.” (4,75). Цінність його полягає в тому, що в ньому органічно поєднуються головні компоненти:

- презентаційний, за допомогою якого здійснюється презентація основного матеріалу курсу або предмету;
- тренувальний, що містить вправи для активізації отриманих знань, формування й закріплення вмінь і навичок;
- контролюючий, до якого входять тести для перевірки та оцінювання знань і умінь.

Крім того, важливою особливістю такого підручника є його інтерактивність. Саме вона й дозволяє учням отримувати зворотній зв’язок і забезпечує оперативне практичне використання набутих знань, умінь і навичок в практичній діяльності. Цей, так би мовити, “віртуальний діалог” має велике значення за умов комунікативного підходу до навчання іноземних мов, один з головних принципів якого передбачає побудову процесу навчання як моделі процесу діалогічного спілкування. Крім того, даний програмний продукт надає вчителю можливість більш об’єктивно оцінювати знання і уміння учнів, визначати характер та кількість помилок, дає рекомендації щодо їх корекції.

Принципово новим є й те, що використання засобів НІТ потребує і нових форм організації навчального процесу і, зокрема, процесу засвоєння навчальної інформації в ході використання інструментальних систем програмування.

Нові форми роботи, привабливі й швидкозмінні способи подання інформації забезпечують підвищення мотивації навчання, а разом з тим змінюють статус учня, котрий усвідомлює себе як суб’єкт, здатний оволодіти вищим рівнем мовної практики через доступ до словників, допоміжних матеріалів культурологічного, історичного чи лінгвістичного характеру.

Відеосюжети, включені в тренувальну або контролюючу частину електронного підручника або в окрему навчальну програму, підвищують активність учнів та стимулюють використання мовного матеріалу в конкретних комунікативних ситуаціях.

Завдяки розділеному функціонуванню каналів відео та аудіо, зображення та звук відеосюжету можуть бути відтворені незалежно одне від одного. Це дозволяє з успіхом застосовувати і вправи на “реконструкцію” його (відеосюжету) відсутньої частини, що має неабияке значення при засвоєнні

граматики іноземної мови. (1).

Ще одним достоїнством мультимедійних продуктів при вивченні іноземних мов є забезпечення ними високого рівня наочності, найточніше відображення ними мови у користуванні (мова використовується конкретними співрозмовниками у певних комунікативних ситуаціях). При засвоєнні лексичного матеріалу в учнів формуються асоціації між новими лексичними одиницями та діями чи ситуаціями їх використання, що полегшує їх пригадування при виникненні подібних ситуацій реального спілкування.

Мультимедійні програмні продукти надають також широкі можливості для засвоєння фонетичного матеріалу, розвитку навичок правильної вимови, а сучасні звукові карти дозволяють записати свою мову, а потім прослухати її і порівняти власну вимову з вимовою носіїв мови або побачити діаграму запису своєї мови з детальним аналізом помилок.

Що стосується навчальних комп'ютерних ігор, то вони мають такі самі достоїнства, що й всі інші програмні продукти, засновані на мультимедіа-технології.

Таким чином, інформатизація процесу навчання іноземних мов безумовно здійснює великий позитивний вплив на цей процес. Проте комп'ютеризоване навчання, як і всі інші явища, має свій зворотній бік, адже комп'ютер – це лише засіб, що допомагає вчителю керувати навчальним процесом, а не віртуальний вчитель, здатний виконувати всі функції реального.

З метою мінімізації недоліків комп'ютерного навчання іноземних мов необхідно мати на увазі, що:

– в умовах використання комп'ютера змінюється зміст праці вчителя: Відбувається перехід вчителя з позиції інформатора на позицію фасилітатора, за якої вчитель організує самосійну пізнавальну діяльність учнів, здійснює оперативне управління індивідуальною роботою, надає учням необхідну допомогу. Все це є явищем позитивним і відповідає принципам пріоритетного на сьогоднішній день особистісно-діяльнісного підходу до організації навчання. Проте не слід допускати, щоб функції вчителя зводились лише до перевірки результатів роботи комп'ютерних програм, щоб комп'ютер “витискав” вчителя з навчального процесу.

– застосування комп'ютера в навчанні іноземних мов забезпечує індивідуалізацію цього процесу. Проте, обмеження лише індивідуальними формами роботи позбавляє учнів реального міжособистісного спілкування. Роботу з навчальними програмами необхідно поєднувати з завданнями

групового характеру, пам'ятаючи при цьому, що перший вид роботи мотивує практичну значущість іноземної мови.

– одним із слабких боків комп'ютерного навчання іноземних мов, що викликає критику з боку його опонентів, є недостатня кількість якісного програмного забезпечення, створеного з урахуванням особливостей навчального та пізнавального процесів. (3). Причина цього міститься у недостатній скоординованості зусиль між методистами та програмістами. Крім того, незважаючи на те, що на сьогоднішній день процес створення мультимедійних продуктів став значно легшим завдяки появі спеціальних програм, які не вимагають уміння програмувати, значна кількість викладачів ще недостатньо володіє комп'ютером навіть для використання наявних програм. Потрібно, з одного боку, розширяти співпрацю між методистами та спеціалістами в галузі обчислювальної техніки, а з другого – поліпшувати підготовку вчителів до використання нових технологій у навчанні.

Література:

1. Зубченко О. Сутність педагогічної технології в процесі викладання іноземних мов // Рідна школа. – 2001. – № 7.
2. Мадзігон В.М., Бурда М.І. Пріоритетні напрями педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3.
3. Протасеня Е.П., Штеменко Ю.С. Компьютерное обучение: за и против // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5.
4. Христочевский С.А. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии // Информатика и образование. – 2000. – № 2.

Луценко І.
НПУ імені М.П.Драгоманова

ТЕХНОЛОГІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ

В статтє раскрываються особенности технологического построения учебно-воспитательного процесса, направленного на коммуникативную подготовку студентов. В работе раскрыто содержание народоведческого компонента коммуникативной подготовки, технология использования народоведческих знаний в процессе формирования профессионально-речевых умений.

Реалізація педагогічних технологій у сучасних вищих закладах характеризується спрямованістю на удосконалення формування професійних

рис студентів у навчальній діяльності [1]. Важливим напрямком є розробка технологічних основ формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх педагогів (Л.К.Велітченко, Л.М.Зінченко, А.І.Годлевська, А.Й.Капська О.Г.Штепа). Технологічний підхід до побудови навчального процесу передбачає розробку педагогічних умов формування професійно-мовленнєвої готовності студентів до спілкування з дітьми, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання з урахуванням мети розвитку майбутнього фахівця. Змістом професійно-мовленнєвої готовності майбутніх вихователів до навчання дітей дошкільного віку української мови виступає сформованість лінгвістичної, комунікативної, народознавчої та лінгводидактичної компетенцій [2,132]. Т.М.Котик визначає комунікативну готовність вихователя як здатність спілкуватися українською мовою у різноманітних ситуаціях навчально-мовленнєвої діяльності з урахуванням соціальних норм поведінки [2,132]. Таким чином, професійно-мовленнєву готовність можна розглядати у контексті підготовки до здійснення розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дитини дошкільного віку, і у контексті підготовки до педагогічного спілкування з дітьми. В обох випадках невід'ємною складовою підготовки має виступити формування мотиваційної готовності до професійного мовленнєвого спілкування з дітьми. Структурними компонентами комунікативно-мотиваційної підготовки у нашому дослідженні виступили: ціннісно-мотиваційний, змістовий, виконавський, рефлексивний.

Мотиваційний компонент передбачає формування у студентів професійних потреб: комунікативної, дидактичної. Схильність до професійної взаємодії з дітьми, потреба у спілкуванні, навчанні дітей не тільки уможлиблює майбутню педагогічну діяльність, а й сприяє розвитку інтересу до фахових дисциплін, виступає мотивуючим фактором професійного становлення. Мотиваційна підготовка включає формування ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування, які виявляються як у ставленні до майбутньої професії, якостей вихователя в цілому, так і у ставленні до дітей, професійної взаємодії з ними. Формування у студентів нових мотиваційних орієнтацій є результатом цілеспрямованих виховних впливів з боку викладача, спілкування студентів з викладачами і один з одним в навчально-пізнавальній діяльності, знайомства з літературними і науково-методичними джерелами, в яких дитина із притаманними їй віковими і індивідуальними особливостями виступає найвищою цінністю.

У формуванні потреби у професійному спілкуванні з дітьми, нами

обрано два шляхи: прямий і опосередкований. Прямий шлях передбачає формування комунікативної потреби через здобуття досвіду спілкування з дітьми. Опосередкований спосіб розвитку професійного мотиву, інтересу, як “емоційно забарвленої інтелектуальної вибірковості” до задач, процесу і результатів мовленнєвого спілкування з дітьми реалізується через формування ціннісних орієнтацій у сфері спілкування з дітьми дошкільного віку, формування знань про специфіку комунікації дошкільників і професійної взаємодії з ними; виховання позитивного ставлення шляхом виявлення емоційної привабливості мовленнєвого спілкування з дітьми. Опосередкований шлях полягає у тому, що студент переймає із спеціально створеного оточення (спілкування з викладачами, вихователями, вивчення літературних і науково-методичних джерел, обговорення у групах проблем професійного спілкування), систему цінностей і професійних орієнтирів, і тим самим, закладає в собі основи нової потреби, якої раніше в нього не було.

Змістовий компонент комунікативної підготовки передбачає оволодіння системою психолого-педагогічних і методичних знань про спілкування як специфічний вид дитячої діяльності, особливості мовленнєвої взаємодії вихователя з дітьми, систему комунікативних і комунікативно-навчальних умінь вихователя, вплив мовленнєвого спілкування дорослого на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дитини, особливості мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку з дорослими і однолітками, взаємозв'язки між становленням спілкування і розвитком мовлення дітей. Завданням виконавського компоненту виступає безпосереднє формування комунікативних і комунікативно-навчальних умінь. Рефлексивний компонент передбачає формування рефлексивних дій, спрямованих на переосмислення свого стилю спілкування, стереотипів мовленнєвої поведінки, відстеження і корекцію способів здійснення професійної мовленнєвої взаємодії з дітьми.

Відомо, що справжнє виховання це – національне виховання, за своєю суттю, змістом і характером. Як не існує людини абстрактної, без національної приналежності, так і немає життєздатної системи виховання без національних факторів – рідної мови, фольклору, народних традицій, досвіду. Щоб цей досвід став надбанням сучасних студентів, важливо вивчати його в різних аспектах професійно-педагогічної підготовки. Зокрема, в процесі підготовки до професійного мовленнєвого спілкування з дітьми дошкільного віку.

Зміст народознавчого компоненту, технологія застосування народознавчих знань визначається основними напрямками і завданнями

комунікативної підготовки [3]. Назвемо їх: мовленнєве спілкування вихователя як фактор комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей; якості педагогічного мовлення, адресованого дітям дошкільного віку; діалогічні і монологічні форми висловлювань вихователя як мовленнєвий зразок в навчанні дітей розповідання, діалогічної взаємодії.

Сучасний комунікативний підхід до розвитку мовлення в дошкільному дитинстві вимагає включення в навчальну програму курсу “Теорія і методика розвитку рідної мови” нового розділу, який би включав наступні теми: “Спілкування як специфічна дитяча діяльність”, “Розвиток сфери спілкування з дорослими”, “Розвиток сфери спілкування з однолітками”, “Взаємозв’язки між становленням спілкування і розвитком мовлення”, “Мовленнєве спілкування вихователя як фактор розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей”. Розглянемо можливості його збагачення народознавчою інформацією на прикладі теми “Розвиток сфери спілкування з дорослими”. До цієї теми доречно ввести такі факти: родинні традиції українців; шанобливе звертання дітей до батьків, родичів на Ви; лагідні, ніжні, пестливі звертання, які виражають любов і повагу “Батечку, мій любий”, “Матусю, рідненька”; традиції мовленнєвого етикету; вимоги до мовлення батьків, засудження тих, що сваряться, лаються в присутності дітей: “Як батько кричить, то син гарчить, а як батько лається, то син кусається”; повага до виховного значення слова: “Вола в’яжуть мотузком, а людину словами”, “Не вчить дитину штурханцями, а хорошими слівцями”.

Вченими (Л.С.Виготським, О.В.Запорожцем, М.І.Лісіною) доведено глобальне значення спілкування дорослого з дитиною раннього віку для виникнення і розвитку мовлення. Приклад організації дорослим мовленнєвого спілкування з дитиною, створення ним позитивної емоційної атмосфери в процесі догляду за нею: купання, переодягання, забавляння в період неспання, під час ходьби, представлено в перлинах народної творчості – забавлянках, потішках, пестушках. Доглядаючи за дитиною, українська мати лагідно зверталась до неї, емоційно, просто і водночас образно описувала свої і її дії. Наприклад, коли мати купає свою дитину, вона промовляє таку забавлянку: “Купалися ластів’ята та в чару-водиці, щоб були ми білотілі та ще й білолиці”. Доглядаючи дитину, мати створювала таким чином природне розвивальне мовне середовище, на необхідність якого вказують сучасні лінгводидакти (Гвоздєв О.М., Федоренко Л.П. Богуш А.М.). Створена народним досвідом модель взаємодії дорослого з дитиною раннього віку запобігає виникненню явища госпіталізму, яке виникає за умов дефіциту

спілкування дорослого з дитиною. З метою оволодіння студентами народним досвідом мовленнєвої взаємодії з дітьми, пропонуються завдання: дібрати забавлянки, потішки, що супроводжують різні режимні процеси; в процесі ігрового моделювання засвоїти їх як зразки мовленнєвої взаємодії з дітьми. Збагаченню професійної мовленнєвої взаємодії сприяє оволодіння вмінням використовувати народні примовляння в конкретних ситуаціях спілкування. Так, скажімо, коли дитину потрібно підбадьорити перед виконанням складної для неї дії, то можна скористатися такими словами: "Хто хоче, той може" або "Не журись і за діло берись".

Такий, більш вживаний у педагогічній практиці жанр українського фольклору, як прислів'я, приказки, також можна використати у аспекті збагачення професійного мовленнєвого спілкування. З цією метою студентам ставиться завдання: підібрати прислів'я, приказки, які доцільно використовувати з метою оцінки конкретної ситуації спілкування, вираження педагогічно доцільних почуттів. Наприклад, для створення довірливої атмосфери спілкування добре сказати "Сядьмо близенько, поговоримо любенько", "Милая моя розмова!" Коли у дитини щось не виходить через відсутність постійного партнера, доречно скористатись прислів'ям "Без вірного друга велика туга". За допомогою прислів'їв можна нагадати дітям правила мовленнєвого етикету: "Будеш добрим слухачем, будеш добрим оповідачем", "Умієш говорити, навчись слухати".

Для розвитку діалогічної орієнтації у спілкуванні з дітьми доцільно привернути увагу студентів до фольклорних творів, побудованих у формі діалогу ("Летів горобейчик", "Ласі-Парасі", "Летіла бджола", "Чуки-чуки, чуки-чок...", "Мишечка-шкряботушечка" тощо).

Фольклорні твори є джерелом пестливої лексики, лагідних звертань до дитини: дитятко, дитиночко, дитинонька, малятко, серденько, голубонько, пташенятко, квітонька маленька, зіронька ясенька. З метою збагачення педагогічного мовлення, розвитку таких його якостей, як образність, пестливість, емоційність пропонуємо наступні завдання: проаналізувати тексти колискових пісень, забавлянок, віршиків з точки зору вимог до педагогічного мовлення, адресованого дітям дошкільного віку, виписати у свій педагогічний словничок лагідні звертання до дітей, спонукання-заохочення, слова схвалення, підбадьорювання.

Формування комунікативної готовності студентів засобами українського фольклору, орієнтація на традиції, досвід, мовленнєвий етикет українського народу в процесі практичної підготовки, дозволяє підготувати фахівця,

здатного цінити, зберігати і розвивати традиції національного виховання у різних його аспектах: мовленнєвому, патріотичному тощо [4].

Література:

1. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”. 2000. – 368 с.
2. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.
3. Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: Навчальний посібник. – К.: НПУ, 2001. – 96 с.
4. Луценко І. Мовно-комунікативний компонент української етнопедагогіки у змісті дошкільної освіти і підготовки майбутніх вихователів // Актуальні проблеми української етнопедагогіки. – Івано-Франківськ. – 2001. – С. 140-144.

Кучменко О.М.
НПУ імені М.П. Драгоманова

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ ЛЕКЦІЇ З КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ СУБ’ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

В роботі проаналізовані організація учебного процесу на лекціях по курсу общей физики в условиях внедрения субъектно-деятельностного подхода к обучению, а также повышения эффективности формирования физических знаний студентов педагогических университетов.

Лекції з курсу загальної фізики виступають в якості найважливішої організаційної форми навчання студентів предмету. На лекціях традиційно здійснюється перше знайомство студентів з курсом загальної фізики (КЗФ), лектор намагається сформувати у них наукове мислення, науково-матеріалістичний світогляд, самостійність, закладаються основи наукових знань з фізики, формуються знання, вміння і навички впроваджувати в навчальний процес суб’єктно-діяльнісний підхід, організувати і здійснювати нерозривно пов’язане з ним проблемне навчання, і на основі цього організувати і здійснювати самостійну роботу.

Структура і зміст лекцій повинні підпорядковуватися реалізації провідних цілей навчання і виховання майбутніх спеціалістів:

- 1) передача системи знань;
- 2) формування світогляду і переконань студентів [1];
- 3) формування знань, вмінь і навичок організувати і впроваджувати суб’єктно-діяльнісний підхід і пов’язане з ним проблемне навчання;

5) формування знань, вмінь і навичок організувати і впроваджувати в навчальний процес самостійну роботу.

Навчаючі функції лекції полягають:

1) у введенні основних понять, принципів і закономірностей фізичної науки;

2) ознайомленні з її методологією (методами, методикою, технікою досліджень);

3) в розкритті напрямків її подальшого розвитку;

5) застосування отриманих знань на практиці [1];

5) ознайомлення студентів з принципами і основами організації і впровадження в навчальний процес суб'єктно-діяльнісного підходу, зокрема проблемного навчання;

6) ознайомлення студентів з принципами і основами організації і здійснення самостійної роботи на основі впровадження в навчальний процес вище згаданих підходів до навчання.

Лекції з курсу загальної фізики мають на меті створити у студентів фундамент для осмислення і засвоєння навчальної інформації, викликати інтерес до науки, пробудити думку слухачів і спрямувати її до усвідомленого прийняття наукових проблем, до самостійної роботи.

Вище згадане стане можливим, на нашу думку, лише у том випадку, коли студенти не будуть на лекціях сторонніми пасивними спостерігачами. Коли вони будуть сприймати навчальну інформацію, безпосередньо на лекції приймаючи участь в навчальних діях, спрямованих на оволодіння новим матеріалом. Тобто у випадку, коли лекція являтиме собою одну з ключових ланок впровадження суб'єктно-діяльнісного підходу до навчання, який на практиці реалізується шляхом здійснення проблемного навчання. Що, врешті рещт, призводить до активізації розумової діяльності студентів на лекції, активізації та розвитку творчих здібностей, засвоєння та оволодіння методами, способами здобуття нових знань. Таким чином, все вище згадане сприяє активізації самостійної роботи.

Процес передачі знань на лекціях – це один з потужних факторів виховного впливу. Виховний вплив мають як сам зміст навчальної і наукової інформації, так і організаційні форми її передачі. Крупні відкриття у фізиці завжди мають світоглядний характер, навколо них відбувається наполеглива боротьба. Пояснюючи студентам на лекціях принциповий зміст цієї боротьби, розкриваючи діалектичну сутність розвитку фізики як науки – обов'язок кожного лектора. Сила та логіка аргументації, заснованої на глибокому і

правильному розкритті наукової істини, здійснює позитивний виховний ефект на слухачів [1].

Відмінною особливістю лекцій з курсу загальної фізики на фізико-математичних та педагогічно-індустріальних факультетах педагогічних університетів повинна бути їх професійна спрямованість. Майбутні вчителі та викладачі фізики поряд з глибоким засвоєнням предмета повинні отримати уявлення про конструктивну діяльність педагога, яка полягає у відборі навчально-виховного матеріалу, в залежності від характеру дидактичних задач, які стоять перед викладачем [2].

В умовах впровадження суб'єктно-діяльнісного підходу до навчання при вивченні курсу загальної фізики, там де це можливо, слід використовувати історичні відомості з метою виявлення певних наукових проблем і створення відповідних проблемних ситуацій. Тобто, викладач, розглядаючи певні фізичні закони або явища, просувається тим самим шляхом, яким рухався вчений, який вперше відкрив той чи інший закон або явище. При цьому він висвітлює відповідну фізичну проблему, створює проблемну ситуацію, розробляє алгоритм її вирішення. Викладач все це виконує разом із студентами, одночасно навчаючи їх основам організації і здійснення проблемного навчання.

Таким чином, викладач на історичному матеріалі показує хід реального розвитку фізики як науки.

Розглянемо організаційні форми і технічні особливості лекційної роботи.

Навчально-виховні задачі лекційного курсу загальної фізики (КЗФ) визначають його структуру.

Вступна лекція повинна давати уявлення про зміст всього курсу КЗФ, його взаємозв'язку з іншими дисциплінами, розкривати структуру та логіку розвитку фізичної науки. На цій лекції слід ознайомити студентів з методологічним апаратом фізичної науки, підводити їх до її передових рубежів, ставити наукові проблеми, висувати гіпотези, окреслювати перспективи її подальшого розвитку.

Особливу увагу на вступній лекції слід приділити ознайомленню студентів з принципами та конкретними методологічними прийомами впровадження в навчальний процес суб'єктно-діяльнісного підходу, зокрема, проблемного навчання; сутністю самостійної роботи студентів, прийомами та засобами її організації, здійснення.

Методичне вирішення вступної лекції повинно бути спрямоване на розвиток у студентів інтересу до предмету, створення у них цілісного

уявлення про фізику, яке сприяє її творчому засвоєнню.

Саме від того, наскільки вдасться зацікавити студентів на вступній лекції вивчати фізику на прикладі застосування суб'єктно-діяльнісного підходу до вивчення конкретного питання КЗФ, залежить не лише якість і глибина засвоєння навчального матеріалу, а й, в першу чергу, якість підготовки і виховання спеціаліста – вчителя фізики.

В заключній лекції слід підсумувати вивчений матеріал, виділивши вузлові питання курсу, систематизувати знання на більш високому рівні, зосередити увагу на практичному значенні отриманих знань в подальшому навчанні студентів і їх майбутній професійній діяльності.

Спеціальною дидактичною задачею заключної лекції виступає стимулювання інтересу студентів до подальшого більш глибокого вивчення фізичної науки, вказівка шляхів і методів самостійної роботи в даній області .

Кожній лекції повинна бути притаманна логічна стрункість, яка може бути досягнута чітким виділенням її складових частин [1].

Вступна частина лекції повинна бути присвячена підготовці студентів до сприйняття навчального матеріалу, а не лише містити формулювання теми, постановку її мети і задач.

Використовуючи особливості навчального матеріалу, враховуючи обсяг і якість знань студентів, використовуючи можливості демонстраційного фізичного експерименту з метою вивчення нової теми викладач створює проблемну ситуацію (іноді доцільно створювати систему проблемних ситуацій, в залежності від характеру навчального матеріалу).

На основі створеної на початку лекції проблемної ситуації викладач формулює навчальну проблему (в подальшому він намагається це робити разом із студентами). З метою активізації розумової діяльності студентів викладач разом з ними визначає етапи і напрямки вирішення проблеми і безпосередньо на лекції переходить до здійснення цього процесу.

При цьому студенти не пасивно сприймають нові знання, а приймають активну участь у виявленні навчальної проблеми на основі створеної викладачем проблемної ситуації, разом з ним визначають напрямки і засоби вирішення навчальної проблеми. Таким чином вони не лише здобувають нову інформацію, але й ознайомлюються з технологією одержання знань, тобто – з методикою організації і впровадження суб'єктно-діяльнісного підходу, здійснення проблемного навчання.

Інформація про обсяг і якість попередніх знань студентів дозволяє викладачу не лише найбільш ефективно створювати проблемні ситуації і на їх

основі виявляти навчальну проблему, але й залучати кожного з них на певному етапі вивчення нової теми до оволодіння новими знаннями. Це дозволяє, наприклад, групі студентів приймати участь безпосередньо на лекції у виконанні фізичного демонстраційного експерименту. Що, безумовно, сприяє активізації пізнавальної діяльності, концентрації уваги аудиторії на проблемі та її розв'язанні шляхом залучення частини студентів до безпосередньої практичної діяльності, а також індивідуалізації навчального процесу. В кінці пари викладач демонструє опорний конспект, в якому сформульована проблема, зазначені ключові поняття, закономірності, закони з даної теми, їх взаємозв'язки. Тим самим він спонукає студентів до самостійного вирішення проблеми на практично-семінарських та лабораторних заняттях, а особливо в поза аудиторний час, окреслює напрямки, шляхи вирішення проблеми. Цю діяльність викладача і студентів можна охарактеризувати як етап постановки проблеми. Далі студенти переходять безпосередньо до вирішення проблеми на практичних, семінарських та лабораторних заняттях, а також в позааудиторний час.

На початку наступної лекції, спираючись на знання, здобуті студентами під час навчальної діяльності на практичних, лабораторних та семінарських заняттях, а також на результати самостійної роботи в поза аудиторний час, спрямованої на розв'язання даної проблеми, викладач разом із студентами переходить до остаточного вирішення проблеми, сформульованої на попередній лекції. При цьому він не читає текст заготовленої лекції, а розглядає разом із студентами ті питання з даної теми, які їм так і не вдалося розв'язати. При цьому не лише доцільно, але й просто необхідно остаточне вирішення супроводжувати виконанням демонстраційного фізичного експерименту за участю здатних до цього студентів, а для пояснення, інтерпретації результатів експерименту якомога більшу частину аудиторії [2].

Таким чином ми дослідили організацію навчального процесу під час лекцій з курсу загальної фізики, яка сприяє, по-перше, сприяти одержанню знань одночасно з засвоєнням способів дій з ними, а по-друге, – індивідуалізації навчання студентів. А це, в свою чергу, є підґрунтям активізації самостійної роботи студентів під час лекційних, практичних, семінарських та лабораторних занять. Тобто, впровадження в навчальний процес суб'єктно-діяльнісного підходу сприяє активізації самостійної роботи при вивченні курсу загальної фізики.

Література:

1. Осадчук Л.А. Методика преподавания физики. Дидактические основы. – К.: Вища школа,

1984. – 352 с.

2. Касперський А.В., Кучменко О.М. Суб'єктно-діяльнісний підхід до самостійного вивчення фізики студентами педуніверситетів/ Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2002. – С. 54-58.

Макаренко Л.Л.
НПУ імені М.П.Драгоманова

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статтє рассматриваеться проблема информатизации начальной школы, а именно компьютерная грамотность учителей начальных классов, их готовность к преподаванию преподавательского курса информатики младшим школьникам.

Серед процесів які здійснюють все більший вплив на розвиток професійних якостей вчителя початкової школи в сучасних умовах виділимо процес інформатизації. Тому виникає необхідність детального розгляду питань інформатизації освіти і формування комп'ютерної грамотності в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Комп'ютерна грамотність вчителя – це його здатність на основі глибокого розуміння інформації, знань, умінь, навичок її обробки, передачі, зберігання ефективно здійснювати навчально-виховний процес. У роботах М.І.Жалдака, В.І.Кайміна, В.М.Монахова, С.М.Яшанова та інших науковців розкриті різні аспекти змісту комп'ютерної грамотності вчителя, зокрема розуміння суті інформації; знання, вміння та навички, необхідні для використання основних складових інформаційної технології в навчальному процесі (робота з графічним, текстовим, музичним редакторами, обчислення значень виразів і функцій, робота з базами даних, електронними таблицями, інтерактивними проблемно-орієнтованими інструментальними засобами супроводу навчального процесу); розуміння суті алгоритмізації; розуміння структури даних і знань; уміння будувати інформаційні моделі найпростіших об'єктів тощо.

Наразі особливої актуальності набирає завдання формування у

випускника педагогічного вузу комп'ютерної грамотності.

На сучасному етапі діяльності педагогічних факультетів для підготовки високоякісного фахівця специфічними аспектами комп'ютерної грамотності виступають:

- уміння застосовувати ІКТ для використання, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління ним, а також навчальним закладом;

- уміння добирати найраціональніші методи і засоби навчання, враховуючи індивідуальні особливості студентів, учнів, їх нахили і здібності.

У майбутнього вчителя початкової школи мають бути чіткі уявлення про цілісну систему початкового навчання. Характерними ознаками системи початкової освіти виступають: її відносна самостійність; цілеспрямованість; взаємозв'язки між класами і предметами, урочною і позаурочною роботою, попередньою і наступною системами освіти; керованість і стабільність.

Особливою ознакою системи початкової освіти є цілеспрямованість, яка пов'язана з тим, як педагог розуміє повноту і наступність цілей, що вирішуються у ході викладання навчальних дисциплін початкової школи, як він вміє виділити ієрархічні, пріоритетні.

Отже, формування комп'ютерної грамотності в початковій школі має починатися з формування первісних уявлень про властивості інформації, способах роботи з нею, зокрема уміння застосовувати комп'ютер у навчальному процесі.

Абсолютно очевидними вимогами до сучасного вчителя стало уміння працювати на комп'ютері і володіти комп'ютерними технологіями. Але однією із основних проблем інформатизації освіти є неготовність більшості вчителів до використання комп'ютерних технологій у своїй діяльності. Вирішення цієї проблеми шляхом організації курсів щодо освоєння комп'ютера вимагає значних тимчасових і фінансових витрат. Через сформоване економічне становище, що склалося в Україні останніми роками, консерватизму багатьох вчителів і достатньо високий їхній середній вік це завдання найближчим часом є найскладнішим.

Але, на нашу думку, професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності має здійснюватися на основі бінарного викладання, суть якого полягає в тому, що вчитель початкової школи мусить мати

сформовану комп'ютерну грамотність з одного боку, і, з іншого, він повинен забезпечити її формування у молодших школярів в процесі проведення уроків з комп'ютерною підтримкою та викладання пропедевтичного курсу інформатики.

Отже, на нашу думку, якщо в процесі професійної підготовки в педагогічному ВНЗ, у випускника сформується певний тезаурус знань, умінь та навичок в галузі використання інформаційно-комп'ютерних технологій та володіння методикою їхнього застосування в навчально-виховному процесі молодших школярів – то проблема формування комп'ютерної грамотності вчителя початкової школи буде успішно реалізована.

Л і т е р а т у р а :

1. Яшанов С. М. Формування у майбутніх вчителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій. Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 09 /НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 251 с.

Малков Д.Ю.
НПУ імені М.П.Драгоманова

ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТОВНОГО ДОЗВІЛЛЯ ПІДЛІТКІВ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ

В статье рассматриваются технологии организации досуговой деятельности подростков в клубах по месту жительства. Анализируются основные свободного времени, раскрываются критерии анализа организационных форм.

Місце проживання – це сфера організації вільного часу дітей, підлітків, молоді, розвитку їхніх інтересів, здібностей, активної пізнавальної, трудової, суспільно-політичної, культурно-творчої діяльності, сфера ідейно-морального формування особистості.

Організації дозвіллевої діяльності підлітків у клубі за місцем проживання присвячені праці Л.І.Ковбасенко, І.М.Мельнікова, В.Д.Патрушев, В.М.Пічі, Т.І.Сущенко, В.А.Трегубова та інших.

Одним з напрямків вивчення змісту та способів організації вільного часу є розробка типології дозвіллевої діяльності, що пов'язана з аналізом найбільш істотних характеристик поведінки особистості підлітка. Істотний внесок у розробку типології дозвіллевої діяльності внесли у своїх працях дослідники В.Д.Патрушев, В.А.Трегубов та інші [1;8].

У науковій літературі з проблем дозвіллевої діяльності підлітків прийнято виділяти емпіричну і теоретичну типологізацію. Розходження між ними полягає в тому, що теоретична являє собою процес логічного аналізу, в результаті якого виокремлюються визначені стійкі сполучення властивостей, на основі теоретично обґрунтованих критеріїв, а емпірична – базується на основі властивостей складних соціальних об'єктів, у результаті якого знаходять їхні стійкі сполучення [9].

Трегубов В.А. при розробці типології вільного часу насамперед визначає найбільш важливі параметри, що впливають на характер і зміст дозвіллевої діяльності. Автор виокремлює п'ять груп таких параметрів: 1) демографічний (віковий); 2) економічний; 3) соціальний; 5) регіональний (територіальний); 5) особистісний [8].

Дозвіллева діяльність реалізується через активні та пасивні форми роботи. Вони можуть бути як масовими (колективними), груповими і індивідуальними. Наявні в науці та педагогічній практиці класифікації форм містять від півтора десятків до сотні визначених занять і способів організації вільного часу. А загалом по підрахунках В.М. Пічі існує більше чим півтисячі різновидів [3, 34].

Наукова цінність запропонованої Тригубом В.А. типології полягає у характеристиці істотних ознак, які покладено в основу визначення вільного часу. Конкретне рішення цієї проблеми необхідно зв'язати з урахуванням сутності вільного часу, що виражається у вільній діяльності, спрямованій на розвиток особистості підлітка. Як відомо сутність вільного часу реалізується в залежності від конкретного змісту і спрямованості дозвілля.

Так Піменов В.Н. визначає такі типи вільного часу: творчо-діяльнісний тип (містить перелік занять, які характеризуються такою ознакою як створення чи відтворення матеріальних і духовних цінностей (включаючи суспільну і науково-дослідну роботу, художню і технічну творчість, самоосвіту тощо), що сприяє інтенсивному розвитку особистості підлітка); культурно-споживчий тип (усі заняття поєднує одна загальна властивість споживання духовних цінностей. Серед цих занять можна виокремити читання книг, газет, журналів, перегляд телепередач, відвідування концертів, театрів, музеїв, виставок тощо; рекреативний тип (туризм, спорт, розваги в компанії, на дискотеках, кафе тощо, що містить заняття, спрямовані переважно на відновлення фізичних сил і емоційно-психологічної рівноваги підлітка).

Ця типологізація дозволяє диференціювати вільний час на “дозвіллеву” і

“більш піднесену діяльність”. Відповідно до такої диференціації можна зробити висновок, що “творчо-діяльнісний” і “культурно-споживчий” типи можна віднести до “більш піднесеної діяльності”, а “реактивний” до дозвілєвої діяльності [2, 163-165]. Запропонована типологізація вільного часу на нашу думку є відносною і досить умовною.

Вільний час підлітків, його зміст і структура залежать від багатьох факторів. Ці фактори умовно можна поділити на дві основні групи: 1) зовнішні (умови діяльності підлітка); 2) внутрішні (особливості самих підлітків, обумовлені їх ціннісними орієнтаціями, потребами й інтересами).

Оскільки організація змістовного дозвілля підлітків є різновидом соціально-педагогічної діяльності, варто зауважити, що форми її педагогічного змісту значною мірою обумовлені історично та соціально. Вимоги до організації соціально-виховного процесу у клубі за місцем проживання доцільно, на нашу думку, розглядати за такими ознаками: сталий контингент вихованців, підпорядкованість навчальній програмі, наявність місця для занять, тривалість занять тощо. Тому ми можемо стверджувати, що типовою формою організації соціально-виховної діяльності клубу за місцем проживання можна вважати гурток. Дослідженням теоретичних питань організації гурткової роботи займалось чимало дослідників (Л.І.Ковбасенко, І.М.Мельнікова, Т.І.Сущенко та інші) [4,6,7]. Ефективність гурткових занять залежить від усвідомлення педагогом загальних вимог до його проведення, що визначаються, як закономірностями та принципами діяльності клубу, так і особистісними потребами вихованців. Серед них – створення умов для формування особистості підлітка, формування внутрішнього ціннісно-орієнтаційного світу особистості, її активності шляхом включення у колективну творчу діяльність, орієнтація на самостійний вибір життєвого шляху.

Семенов О.С. зробив спробу розробити загальні вимоги, яким повинно відповідати заняття гуртка в сучасних умовах. Серед загальних вимог автор виокремлює такі: побудова занять гуртка на основі загально-педагогічних принципів позашкільної педагогіки; використання новітніх досягнень педагогічної науки, передового педагогічного досвіду в галузі позашкільної педагогіки; забезпечення високого рівня організаційних, педагогічних умов для спільної творчої діяльності дітей та дорослих; формування практично необхідних знань, умінь та навичок, прийомів мислительної діяльності; формування потреби постійно збагачуватися новими знаннями про світ; мотивація та активізація розвитку всіх сфер особистості; створення

товариської атмосфери у стосунках учасників педагогічного процесу; високий рівень емоційного забарвлення заняття; використання гумору; ретельне проектування та планування кожного заняття гуртка на основі діагностики особистості та колективу [5, 118].

Проте необхідно зазначити, що гурток – не єдина організаційна форма діяльності клубу за місцем проживання. Діяльність клубів за місцем проживання за своїм змістом є різноманітною, оскільки вона включає освітню і виховну роботу, спрямовану на задоволення інтересів дітей та молоді, їх запитів тощо.

Основними завданнями діяльності клубів за місцем проживання в умовах сьогодення є:

Закріплення, розширення та поглиблення знань, які отримані підлітками в процесі навчання, застосування їх на практиці.

Розширення світогляду учнів, формування у них наукового світосприйняття, формування умінь і навичок самоосвіти та самовиховання.

Формування інтересів підлітків до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення та розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів.

Організація дозвілля школярів, культурного відпочинку.

Реалізація цих завдань здійснюється через впровадження різноманітних організаційних форм дозвіллевої діяльності.

Одним з основних критеріїв аналізу організаційних форм є кількісний. За кількістю учасників, форми поділяються на індивідуальні, групові (колективні), масові

До масових форм виховної роботи клубу за місцем проживання ми відносимо: тематичні вечори, вечори запитань та відповідей, конференції, тематичні тижні, тематичні дні, огляди, конкурси, олімпіади, туризм, фестивалі, виставки тощо.

До групових (колективних) організаційних форм ми відносимо диспут, конкурс, рольову гру, прес-конференцію, усний журнал, зустрічі з цікавими людьми тощо.

Індивідуальні форми виховної роботи: колекціонування, читання художньої літератури, гра на музичних інструментах, вишивання, малювання тощо.

Використання організаційних форм виховної роботи у діяльності клубів за місцем проживання дозволяє більш ефективно впливати на формування особистості підлітка.

Соціально-педагогічна діяльність вихователя має базуватися на основі взаємодії з різновіковими групами, вихованців із різних навчальних закладів, але об'єднаних загальними інтересами. Разом з цим соціальні педагоги, вихователі клубу за місцем проживання проводять освітньо-виховну роботу з батьками та громадськістю. Основними освітньо-виховними формами такої роботи є:

Постійно діючі семінари, складовими яких можуть бути: лекції, бесіди, обмін передовим досвідом, практичні заняття, спільне обговорення різноманітних педагогічних ситуацій, аналіз зробленого.

Організація консультативних пунктів, де всі бажаючі можуть отримати поради щодо змісту та методики виховної роботи з дітьми та дорослими.

Організація методичного кабінету, з необхідною соціально-педагогічною, психологічною, соціологічною літературою.

Розглядаючи організаційні форми та методи виховної роботи клубу за місцем проживання, слід зазначити, що окреме використання форм та методів не може повністю сприяти формуванню особистості підлітка. Ефективність використання форм та методів забезпечується лише взаємопов'язаним та взаємодоповненим використанням.

Узагальнення соціально-педагогічної літератури з проблеми діяльності клубів за місцем проживання дозволило нам дійти наступних висновків:

В організації змісту дозвіллевої діяльності підлітків важливу роль відіграє типологізація вільного часу.

Однією з провідних форм роботи з підлітками за місцем проживання є гурток.

З метою оптимізації виховного процесу за місцем проживання доцільно використовувати індивідуальні, групові та масові форми.

До організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання доцільно залучати батьків та громадськість.

Л і т е р а т у р а :

1. Патрушев В.Д. Использование совокупности времени общества. – М.: Мысль, 1978. – 216 с. – С. 133-140; проблема внепроизводственной деятельности / Отв.ред. В.Д. Патрушев. – М.: Наука, 1976. – 232 с. – С. 179-165.

2. Пименов В.Н. Свободное время в социалистическом обществе. Теоретический анализ отношения свободного времени общества и личности. – М.: Наука, 1974. – 311 с. – С. 163-165.

3. Піча В.М. Культура вільного часу. Філософсько-соціологічний аналіз. – Львів, 1990. – 152 с. – С. 34.

4. Програми для гуртків, секцій, творчих об'єднань позашкільних закладів суспільно-громадського та художньо-естетичного напрямку / Укл.: Л.І. Ковбасенко, Л.М. Павлова. – ІЗМН, 1996. – 400 с.

5. Семенов О.С. Особистісне самовизначення школяра в діяльності комплексного

позашкільного навчально-виховного закладу: Дис. ... канд.пед.наук. – К., 2000. – 219 с. – С. 118.

6. Сущенко Т.І. Педагогічний процес у позашкільних закладах: Дис. ... док.пед.наук. – Запоріжжя, 1993. – 332 с.

7. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: Навч.посібник. – К.: ІСДО, 1996. – 144 с.

8. Трегубов В.А. Свободное время как фактор формирования личности студента. – О., 1983. – 138 с. – С. 71-85.

9. Ядов В.А. Социологические исследования. Методология, программа, методы. – М.: Наука, 1972. – 238 с. – С. 191-192.

Нікейцева О.Н.

Таврійський національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена вивченню шляхів інтенсифікації навчання іноземним мовам у вузі. Доведено, що використання ігрових технологій істотно сприяє процесу інтенсифікації навчання іноземним мовам.

Іноземна мова займає значне місце в утворенні кваліфікованого фахівця, тому першочерговим завданням викладачів вищої школи є необхідність навчити студента володінню іноземною мовою на гарному рівні за дуже лімітований період часу.

Невідповідність між потребою в іноземній мові й недостатньою реалізацією можливостей сучасного навчання слугує передумовою для більш глибокого вивчення проблеми підвищення ефективності навчання. Одним із способів підвищення ефективності навчання є його інтенсифікація.

Аналіз праць з проблеми нашого дослідження (Ю.К.Бабанський, С.І.Архангелський, В.В.Петрусинський, В.М.Блінов, В.В.Краєвський) підтвердив припущення про те, що інтенсифікацію навчання автори розглядали найчастіше як комплекс зовнішніх умов: зниження тимчасових витрат і зусиль суб'єктів навчального процесу, збільшення напруженості, використання автоматизованих систем у навчанні, оптимальна організація навчання, максимальна результативність, підвищення якості освіти, швидкість засвоєння заданої діяльності тощо.

Безсумнівно, що такі характеристики традиційно значимі для інтенсифікації процесу навчання, проте, ми вважаємо, що удосконалювання тільки зовнішньої організації недостатньо сприяє реалізації поставленої мети.

Ми, у свою чергу, розглядаємо інтенсифікацію як сукупність взаємозалежних обставин: як зовнішній організаційний, перетворюючий

процес навчання, так і внутрішніх, що забезпечують якісну зміну пізнавальної мотивації в студентів.

Вік студентів, що навчаються у вузі, – це час становлення особистісної позиції, становлення системи ціннісних орієнтацій, професійного самовизначення. Самостійно добуті знання, істини стають особливо значимими. Ми вважаємо, що використання ігрових технологій істотно сприяє процесу інтенсифікації вивчення іноземної мови. Підставою слугують наступні характеристики ігрової діяльності:

- навчання відбувається в діяльності;
- є присутнім постійне спілкування;
- емоційний підйом;
- регламентовані тимчасові рамки;
- спонтанність;
- розвиток креативності.

Гра як феномен психології вивчалася такими видатними вітчизняними вченими, як Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв, Д.Н.Узнадзе, Д.Б.Ельконін. Серед закордонних психологів і педагогів можна виділити Е.Берна, Дж.Брунера, А.Валлона, К.Гросса, Ж.Піаже, Ф.Фребеля. Першим, хто розглядав гру як педагогічне явище, здатне вирішувати задачі навчання, був Ф.Фребель. До числа його прихильників можна віднести Я. Корчака, А.Валлона, П.П.Блонського, С.Т.Шацького. На сучасному етапі проблема гри є предметом багаторічних досліджень В.В.Петрусинського, А.С.Прутченкова, М.Ф.Стронина.

Прихильники застосування ігрової технології в навчальному процесі підкреслюють думку про те, що гра сприяє оптимізації навчання, у той час як їхні опоненти затверджують, що в серйозній справі навчання немає місця забавам.

У 60-і роки, коли був виявлений інтерес до інтенсифікації уроку, гра не була включена до числа засобів оптимізації навчання. Тим більше, використання гри на уроках не підтримувалося й навіть засуджувалося... “Ірраціональне і раціональне в навчанні несумісне” [5, С. 89].

У психологічній концепції ігрової діяльності [3, 6] гра визначається як діяльність, предмет і мотив якої лежать у самому процесі її здійснення. Підтвердженням тому, що гра носить дійовий характер, служить думка, що “гра застосовується як спосіб прискореного розвитку особистості й інтелекту, знань і умінь у навчальному процесі, для формування якостей, необхідних у сфері управлінської діяльності...” [4, с. 117].

Слід зазначити, що використання гри у вузах ще недостатньо освітлено. Існують думки, згідно з якими ігрова діяльність є характерним і природним видом діяльності для дітей дошкільного і шкільного віку.

Ми розділяємо точку зору Б.Г.Ананьєва, згідно з якою гра характерна не тільки для дітей, але й для дорослих і взаємозалежна з іншими видами діяльності людини, такими, як спілкування, пізнання, навчання, праця. Ми вважаємо, що ігри доречні при навчанні дітей і дорослих.

Оскільки психологічний страх помилки в студентів набагато сильніше, ніж у школярів, впровадження ігрових технологій є дуже актуальним процесом.

Ігрові прийоми мають низку переваг перед іншими методами навчання іноземним мовам, що полягають в актуалізації суб'єктної позиції студента в такому процесі. Традиційний статичний підхід передбачав зміст навчання, заданий для всіх і орієнтоване на “середнього” студента. Цілі й мотиви навчання задаються у вигляді програмних і дисциплінарних вимог, темп роботи, обсяг матеріалу диктуються ззовні.

При діяльному підході кожен студент бере участь в організації навчального процесу й організує свою діяльність із урахуванням інтересів інших студентів і планів викладача. Творчість є одним із найхарактерніших ознак ігрових методів.

Так, Н.Г.Баришникова [1], виступаючи за систематичне використання у вузівському процесі ігрових методів навчання, вважає, що саме ці методи позитивно впливають на динаміку прийняття та входження у роль тих, кого навчають. До того ж включення студентів в ігрові методи, на її думку, забезпечує їм успішне входження в роль суб'єктів пізнавальної діяльності, що позитивно впливає на успішність оволодіння іноземними мовами й навичками діалогічного іншомовного спілкування. Діючи в типових ситуаціях, що відбивають реальні факти, учасники гри опираються на особистий досвід чи інформацію про те, як би діяли реальні учасники подій. Програвання ролей у навмисно створених ситуаціях забезпечує засвоєння правил спілкування іноземною мовою, розвиток здатності до виконання відведеної ролі й вироблення стратегії і тактики професійно-комунікативного поведіння. В ігрових формах навчання студент діє не як простий виконавець ролі, детермінованої рольовими чеканнями навколишніх, а як особистість, що здійснює діяльність відповідно до власних представлень і переконанням.

А.А.Вербицький розглядає гру як форму відтворення предметного і

соціального змісту професійної діяльності і як метод моделювання системи відносин, характерної для цієї діяльності. В ігрових формах і методах, на його думку, переплітаються різні види мотивації: результативна і процесуальна, соціальна і професійна, мотивація досягнення та пізнавальна мотивація [2, С. 94].

Гра завжди передбачає взаємодію, контакт з іншими людьми. Гра – діалог між партнерами, що забезпечує достатній обсяг спілкування, сфера колективного особистісного творчого вираження. Гра дозволяє засвоїти студентам не тільки необхідну лексику і реальні ситуації її вживання, але й моделі поведінки, тим самим залучаючи їх до культури досліджуваної мови. Відповідно підвищується пізнавальна мотивація, що спонукує студентів прагнути знати більше. Оскільки ігри завжди інформативні, це також сприяє підвищенню пізнавальної мотивації, розвитку ціннісного відношення до вивчення іноземної мови.

Як показує практика, ігрова діяльність має переваги такі, як можливість рішення конкретних задач в умовах скороченого часу; освоєння навиків аналізу, виявлення і вирішення проблем; розвиток взаєморозуміння та співробітництва. І, разом із тим, існують труднощі, основними з яких є складність підготовки та проведення гри, відсутність критеріїв оцінки. Варто звертати увагу на часовий аспект ігрової діяльності, щоб уникнути пауз, перерв, під час яких розсіюється увага студентів.

Ігрова діяльність характеризується напруженістю, невизначеністю, нестійкістю, що служить поштовхом для розкриття творчого потенціалу, прояву всіх здібностей, що, у свою чергу, сприяє реалізації інтенсифікації навчання іноземній мові.

Як показує практика, гра є могутнім чинником розвитку ціннісного відношення особистості до вивчення іноземної мови.

Ігри відкривають простір для використання сучасних інформаційних засобів у процесі вивчення іноземної мови. Безперечним є факт, що студенти з інтересом вивчають те, що представляється для них актуальним. Бажання студентів працювати в глобальній мережі Інтернет успішно використовується з метою вивчення іноземної мови. Дуже великий обсяг професійної наукової інформації написаний англійською мовою. Прагнення до оволодіння нею є могутнім пізнавальним мотивом. Тим самим відбувається занурення в природне середовище з різноманітністю її стилів, ділових форм і культурних особливостей. Таким чином, студентам видна пряма необхідність вивчення іноземної мови для одержання доступу до світових ресурсів.

Отже, використання ігор у сполученні із сучасними інформаційними засобами здійснюють три функції: освітню, виховну і розвиваючу.

Освітня функція полягає в створенні пізнавального середовища, що мотивує студентів відноситися до знання як до цінності й учитися заради навчання, а не заради зовнішніх заохочень. Розвиваюча функція сприяє розвитку здібностей, можливостей, креативності, мислення, умінь і навичок самостійної роботи. Розглядаючи виховну функцію, тут правомірно виділити кілька виховно-значимих аспектів: організаційний, змістовний, предметний, соціальний, комунікативний, методичний, стимулюючий, що регулятивно-коректують, у ході яких реалізуються індивідуально-мотиваційні установки на рішення пізнавальних професійних задач, формулюється пізнавальна активність, моральна готовність до подолання труднощів, здобувається соціальний досвід спілкування, засвоюються етичні норми, виховуються такі якості, як цілеспрямованість, толерантність, вміння слухати інших, поводитися чемно, тактовно, стримано. У процесі навчання іноземною мовою зміцнюються інтерсоціальні відносини. Організація спілкування на демократичній основі в різнорівневих групах допомагає позбутися від таких якостей, як сором'язливість, скутість.

Таким чином, можна стверджувати, що ігрова діяльність – одна зі складових інтенсифікації навчання іноземній мові, що дозволяє ефективно досягати поставлені цілі.

Ігрова діяльність, крім суто навчального, сприятливого ефективного вивчення іноземної мови, виконує виховну та розвиваючу функції. У процесі ігрової діяльності студент прилучається до культурних цінностей народів країн досліджуваної мови, тим самим розширюючи свій образ світу й образ себе в цьому світі.

Застосування гри в процесі вивчення іноземної мови дозволяє розглядати її як основу орієнтаційно-ціннісних технологій, використовуваних для інтенсифікації даного процесу, оскільки ігрова діяльність забезпечує ефективно засвоєння мовного матеріалу, позитивна зміна ціннісного відношення до вивчення іноземної мови в умовах обмежених тимчасових рамок завдяки щільності спілкування, емоційного підйому, пізнавальної мотивації.

Л і т е р а т у р а :

1. Баришнікова Н.Г. Рольова поведінка як фактор інтенсифікації навчального процесу (на матеріалі інтенсивності навчання дорослих іноземній мові): Дис. канд. психол. наук. – М., 1984. – 169 с.
2. Вербицький А.А. Удосконалювання педагогічного процесу у вузі // Радянська педагогіка. –

1986. – № 6.

3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогічні основи відновлення методики викладання іноземної мови // Вісник вищої школи. – 1998. – № 12. – С. 13-18.

4. Рибалко Е.Ф. Вікова і диференціальна психологія: Навч. посібник. – Л.: В-во Ленінгр.ун-ту, 1990. – 256 с.

5. Шмаков С.А. Гри учнів – феномен культури. – М.: Нова школа, 1994. – 240 с.

6. Ельконін Д.Б. Психологія гри. – 2-і вид. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.

*Островська Н.
Бережанський агротехнічний інститут*

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – ПЕРСПЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИЧНОГО ЦИКЛУ

Статья рассматривает личностно-ориентированный аспект учебного процесса. Изучалось влияние педагогических условий на эффективность учебного процесса, а именно влияние учета индивидуальных особенностей студентов. Полученные результаты свидетельствуют про эффективность данного педагогического условия.

Проблема впровадження у навчальний процес нових педагогічних технологій є актуальною. За виразом С.Сисоевої [1, 105] педагогічні технології у сучасному освітньому просторі можна розглядати як організаційний початок, який запускає у дію і направляє у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду. Однією з складових є особистісно-орієнтована технологія навчання. У виступі на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти В. Кремень висловив думку про те, що “важливим є застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Іншими сутнісними ознаками є навчання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку, самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей [2, 14].”

Зараз відзначають три основних тенденції змін, що відбуваються в освіті:

- зміна основної парадигми освіти;
- інтеграція та гуманізація освіти;
- повернення до традицій вітчизняної освіти [3];

Ці три тенденції знаходять відображення при використанні у навчальному процесі особистісно-орієнтованих технологій. Спеціалісти-

дидакти О.Балл, О.Бондаревська, В.Серіков, І.Якиманська під такими технологіями розуміють органічне сполучення навчання та учіння як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності.

На основі психолого-педагогічної літератури зроблено висновок, що особистісно-орієнтована освіта спрямована не на формування особистості із заданими рисами, а на виявлення особистих здібностей та створення умов для їх подальшого розвитку. Тому, метою наших досліджень було вибрано виявлення педагогічних умов, які сприяють даному процесу. У своїх дослідженнях ми орієнтувались на такі положення:

1. Освіта це є поєднання навчання, учіння, виховання, самовиховання, самореалізації.

2. Головною умовою навчання є: усвідомлена мета діяльності; моральні цінності; чітко визначенні соціальні норми діяльності і поведінки; межі соціокультурних цінностей.

3. Врахування психологічних факторів, які сприяють гармонійному розвитку особистості.

4. Створення умов і можливостей для саморозвитку в межах соціокультурних норм і цінностей.

На сьогодні в освіті використовується два типи технології: традиційна і адаптивна.

Особистісно-орієнтоване навчання є основою адаптивних технологій. Для адаптивних технологій характерні три компоненти: змістовий, процесуальний і організаційний.

Змістовий компонент передбачає введення двох стандартів освіти: обов'язкового і додаткового. Обов'язковий стандарт є основним у засвоєнні знань, додатковий – для студентів, які працюють на III і IV рівнях засвоєння знань (за В.П. Беспальком).

Організаційний і процесуальний компоненти передбачають введення однієї з освітніх технологій навчання, яка вносить корективи у навчальний процес, включаючи розподіл тривалості навчального семестру, тижня, заняття. Ми вважаємо, що викладач, який передбачає введення адаптивних технологій, повинен бути свідомий того, що в першу чергу йому необхідно переглянути власні погляди на особистість студента як цінність і самоцінність.

Серед педагогічних умов, які сприяють прояву особистісно-орієнтованих технологій науковці виділяють:

- оптимізація процесу навчання
- створення особистісно спрямованих навчально-педагогічних ситуацій;
- організація освітнього середовища в процесі навчання;
- стимулювання навчальної діяльності студентів;
- врахування індивідуальних особливостей студентів;
- створення ситуацій успіху на заняттях;
- оптимальне застосування форм і методів контролю;
- створення позитивних взаємин на рівні “викладач-студент”;

Проаналізувавши педагогічні умови, ми визначили, що від врахування індивідуальних особливостей студентів залежить якість дії інших педагогічних умов.

Тому свої дослідження ми розпочали з вивчення індивідуальних особливостей студентів.

Наші дослідження показали, що особистісно-орієнтований підхід до кожного студента передбачає нове розуміння індивідуалізації навчання (планування рівня обов'язкових результатів навчання і на цій основі досягнення вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом).

Важливою індивідуальною особливістю кожного студента, яку потрібно врахувати, є рівні навченості. В літературі відомі різні класифікації (І.Лернер, М.Скаткін, В.Беспалько, О.Бугайов, В.Паламарчук, В.Сімонов). Розглядаючи ці класифікації з погляду психічних процесів, відзначаємо, що вони є репродуктивно-продуктивними. Тобто різкої межі між рівнями навченості немає. Ми використовували класифікацію В. Беспалька: репродуктивний, рівень стандартних операцій, аналітико-синтетичний, творчий. Визначення проводили за методом тестування, що дало нам можливість підготувати варіанти перевірочних робіт, за якими кожний студент працює у відповідності з його рівнем. Це забезпечує успішність, створює атмосферу успіху, про що свідчать результати наших досліджень. Успішність в групах склала 99,2% проти 96,5% до початку експерименту.

Для вивчення індивідуальних особливостей студентів ми враховували їх типологію [4]:

I тип – характеризується високою здатністю до засвоєння знань, гармонійним поєднанням старанності і вмінь, володіють високою якістю самоорганізації.

II тип – характеризується високим рівнем навченості, але формально відносяться до занять, байдужі до результатів роботи. Вони не бажають працювати систематично.

Відповідно до таких студентів ми використовуємо заохочувальні санкції, що дає позитивні результати.

III тип – це студенти з невисоким рівнем навченості, але здатні досягнути хороших результатів у навчанні. У цих студентів розвинуте почуття відповідальності, але не достатній рівень окремих осмислених операцій. Вони найкраще діють за зразками. Це дуже цікава у плані досліджень група студентів. Вони найкраще піддаються впливу зовнішніх факторів. Усі нововведення, які ми запроваджували на заняттях в першу чергу сприймалися саме цією групою студентів.

IV тип – студенти, які відчувають труднощі у засвоєнні знань. У них відсутній інтерес до знань, не сформовані уміння і навички, низький рівень самоорганізації. Ми вважали, що наші дії правильні, коли саме ця група студентів змінювала своє відношення до занять.

У результаті тестування було визначено, що студентів I типу було 10-11% від загальної кількості студентів. Студенти вміють висувати свої пропозиції, відстоювати їх.

Це у наших дослідженнях в першу чергу проявляється при розгляді питань внутрішньої політики в нашій державі. На достатньому рівні працюють біля 36% студентів. Такі студенти володіють політичною ситуацією, вміють аналізувати події, об'єктивно оцінюють свої знання. Найбільша кількість студентів працює на репродуктивному рівні. Вони активні на заняттях, але за питаннями, що винесені на семінарські заняття, які знають заздалегідь. Таких студентів є біля 41%. До 12% студентів працюють на найнижчому рівні. Такий поділ створює умови для диференціації за рівнем підготовки до вивчення предмету і створює базу для індивідуалізації навчання. Одночасно з цим ми визначали рівні невербального інтелекту за Векслером, який виділяє три рівні інтелекту: дуже високий, високий і нормальний. Студентів з дуже високим рівнем інтелекту 1,5%, з високим – 14,2%, з нормальним – 44,3%. А студентів з нижчим інтелектуальним рівнем – 40%.

Дослідження вище перерахованих індивідуальних особливостей студентів дозволило розподілити їх за навчальними можливостями на групи з: а) дуже високими; б) високими; в) середніми.

Наступний фактор, який ми досліджували на заняттях з політології, це тип темпераменту студента.

За тестами, які включають 80 питань, ми визначали кількісне співвідношення різних типів темпераменту у людини. Таким чином студенти були згруповані у чотири групи, де переважав один з типів темпераменту. Це допомогло питання формулювати у різний спосіб. Одне і теж запитання для представників холеричного типу має поширене формулювання, що вимагає поширеної відповіді. Для меланхоліків це ж запитання побудоване в лаконічній формі, що дає можливість студенту дати коротку відповідь. Такий підхід до побудови запитань у варіантах зрівноважує у часі відповіді до них, що ставить студентів у однакові умови.

Таким чином, наші дослідження показали, що обов'язковою педагогічною умовою впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання є врахування індивідуальних особливостей студентів.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на визначення впливу на навчальний процес з використанням особистісно-орієнтованого підходу таких педагогічних умов, як створення ситуацій успіху та позитивних взаємин на рівні “викладач-студент”.

Література:

1. Сисоева С. Концепція педагогічної технології / Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 105-113.
2. Кремень В. Освіта в Україні // Наукові записки: Серія “Історія”. – Тернопіль, 2001. – Вип. 14. – С. 12-23.
3. Зязюн І. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 4-9.
4. Мурачковский Н.И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке // Сов. педагогика. – 1983. – № 10. – С. 35-40.

Нікітченко Н.Т., Гайдаш Л.В.
Черкаський національний університет,
імені Б.Хмельницького

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ЗООЛОГІЇ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

В статтє показано использование учителем современных педагогических технологий изучения зоологии в школе с целью максимальной активизации познавательной деятельности учеников, углубления их знаний, развития интереса к предмету, а также формирования экологического мировоззрения и расширения кругозора.

Педагогічна технологія – це системний метод утворення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодій, який ставить своїм завданням оптимізації форм освіти. Будь-яка сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду, і того, що народжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства.

У теорії і практиці роботи шкіл сьогодні існує безліч варіантів навчально-виховного процесу. Кожний вчитель запроваджує в педагогічний процес щось індивідуальне, в зв'язку з чим вносить свою технологію, яка зв'язана з навчальним процесом – діяльністю вчителя і учня, її структурою, засобами, методами, формами.

Мета і завдання, що ставляться суспільством перед школою, мають узагальнений вигляд і уточнюються у програмах. Наведені навчальні цілі конкретних умінь, представлених типовими завданнями, вправами, задачами, які разом підпорядковуються головній меті певної організації форми навчання.

За педагогічною технологією навчання діяльність учнів під керівництвом вчителя відбувається за чітко розписаними діями, які фіксуються в так званих технологічних картках. За технологією навчання передбачається комплекс навчальної і контролюючої літератури. Це зберігає стиль викладу, вимоги до навчання і контролю знань на різних етапах навчального процесу, що сприяє ефективному досягненню мети.

Використовуємо на заняттях підручник, зошит, зошит з відповідями на вправи, завдання підручника для самостійної перевірки, зошит із квізами, а до

нього – зошит з тестами, задачами, вправами. Поточний контроль знань за допомогою квізів здійснюємо на кожному уроці протягом 5-10 хвилин. Це робимо на початку уроку для перевірки домашнього завдання або наприкінці, після обговорення нового матеріалу. Зміст квізів складається із суджень і тестів різних видів: вибіркових, альтернативних, порівняння, доповнення, нагадування.

Викладаючи зоологію, переконуємося в тому, що навчальний процес не може бути ефективним без застосування (поряд з натуральними) графічних наочних посібників: таблиць, малюнків, схем, діаграм, зоогеографічних карт, використання на уроках технічних засобів навчання. З великою цікавістю слухають діти розповідь вчителя, коли він використовує діапозитиви, діафільми, фільми, відеофільми, телепередачі. Технічні засоби навчання підвищують ефективність навчального процесу, тому що дозволяють вчителю повідомити великий об'єм інформації і значно активізувати пізнавальну діяльність учнів. Крім того екранні та звукові посібники збільшують нарядність навчання. Використовуємо на уроках телепередачі „В світі тварин”. Навчаючи учнів зоології, прагнемо, щоб інформація, яку повідомляємо на уроці, стимулювала пізнавальний процес. Його можна активізувати, використовуючи нетрадиційні засоби навчання. Цікаво проходять уроки-екскурсії в зоопарк, у природу, уроки-КВК, уроки-вікторини, урок-диспут, урок “Щасливий випадок”, урок “Що? Де? Коли?”.

Проводячи нетрадиційні уроки, учнів зацікавлює рольова гра. Ігрова діяльність дітей включає в себе багато інших різноманітних видів діяльності і тому є універсальною. Особливо важливо те, що учні беруть участь в іграх добровільно. Наприклад, проводячи гру-подорож “Лісові птахи”, повідомляємо, що сьогодні ми вирушаємо в мандрівку до незвичайного таємничого світу, де живуть дивовижні птахи. Старт гри проводиться в театралізованій формі. До цього уроку учні сумлінно готуються: вони шиють собі костюми, відшуковують різні повідомлення про птахів, їх спосіб життя, значення їх у природі і сільському господарстві, удосконалюють вміння працювати з науково-популярною літературою, розвивають логічне мислення, творчі здібності. Проводимо урок-гру “Щасливий випадок” теми “Різноманітність комах. Охорона комах”. У своїй практиці використовуємо такі уроки: уроки загального розбору теми, уроки внутрішньо-предметного узагальнення, урок-експеримент, урок індивідуального опрацювання матеріалу, урок-практикум, тематичний залік. Такий розподіл уроків допомагає виконати основні завдання курсу біології, який має на меті

сформувати в учнів біологічні знання, науковий рівень, яких має бути достатнім для використання в повсякденному житті та самоосвіті.

Велике значення при викладанні зоології має самостійна робота учнів з додатковою літературою. На уроці учні роблять цікаві повідомлення про тих чи інших тварин. Наприклад, вивчаючи тему “Тип молюски”, учні дізнаються про важливу роль цих тварин у природі та для людини, про заходи щодо їх охорони. Цю тему доцільно розглядати у формі повідомлень учнів. Пропонуємо підготувати такі повідомлення: “Роль двостулкових молюсків у живленні інших тварин”, “Двостулкові молюски – біологічні фільтратори води”, “Господарське використання двостулкових молюсків”, “Промисел двостулкових молюсків та заходи відтворення їхніх запасів”

При викладанні зоології звертаємо увагу на засвоєння учнями основних термінів. Термінологічна робота з учнями сприяє глибокому засвоєнню матеріалу, усвідомленню його змісту, розвиває пам'ять учнів, збагачує мову, збуджує активність, потребу аналізу та систематизації знань.

Сучасні досягнення педагогічної теорії і практики дають змогу всебічно вивчати навчальний процес і обґрунтувати заходи, спрямовані на підвищення його ефективності. Сьогодні багато пишуть і ще більше говорять про можливості комп'ютеризації для підвищення інтересу учнів до навчання. Проте ці можливості були б реалізовані, якби була розроблена методика використання персональних комп'ютерів і школи були б забезпечені достатньою кількістю комп'ютерів.

Нові інформаційні технології навчання передбачають використання засобів інформації, передусім комп'ютерів. Вони мають якісні відмінності від традиційних, оскільки не є простим додатком до існуючої системи навчання, а вносять суттєві зміни в усі компоненти навчального процесу.

У сучасних школах вже запроваджується дистанційна освіта. Це інтегральна, гуманна в своїй основі форма навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій та їх технологічних засобів, які застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення діалогового обміну між вчителями або навчальною програмою і тим, хто навчається. Розвиток інформаційних технологій, насамперед Інтернет, кардинально змінив характер дистанційного навчання.

До переваг дистанційного навчання перед іншими видами освіти можна віднести таке: знання можна одержати шляхом сполучення різноманітних технологій, у тому числі за допомогою телебачення, відео– і аудіо записів,

відео– і аудіо конференцій, електронної пошти, телефону, факсу, Інтернету, комп'ютерних навчальних програм, друкованих видань; потрібну інформацію можна отримати з найрізноманітніших джерел, не обов'язково через вчителя.

Готуючись до уроків старшокласники використовують Інтернет – Універсальну технологію. Тут вони можуть взяти найновішу інформацію про тваринний і рослинний світ, оформити реферати, повідомлення на біологічну тематику.

Інтерес до зоології в учнів викликається, міцніше і розвивається лише за умов, що на уроці або в процесі позакласної роботи проводяться досліди, експерименти, спостереження. Крім того підкріплюють і розвивають інтерес в учнів до зоології екскурсії в природу, до зоопарку або зоологічного музею. Екскурсії в природу під час уроків та в позаурочний час допоможуть краще її пізнати. Під час екскурсій ми вчимо дітей спостерігати та вивчати тваринний і рослинний світ. Такі екскурсії сприяють духовному збагаченню, розвивають естетичне сприймання і допомагають зрозуміти багато життєвих явищ. Особливої актуальності набуває проблема формування в учнів умінь і навичок творчої самостійної діяльності. Цю проблему цілком закономірно визначено одним із провідних завдань модернізації змісту освіти: суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна самостійно творчо мислити й діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створити щось нове.

В.О.Сухомлинський в основі навчання учнів у школі вбачав виховання в них самостійності, критичності мислення, активності.

Велику роль у підвищенні ефективності уроків з біології відіграють різні види самостійної роботи учнів. Важко переоцінити навчально-виховне значення самостійних робіт. Вони сприяють розвиткові індивідуальних здібностей учнів, їх інтересів, нахилів працьовитості, наполегливості. В учнів виробляються практичні навички і вміння при виконанні лабораторних і практичних робіт.

Самостійні спостереження учнів на уроках зоології найчастіше застосовується при вивченні будови тварин. Учні під керівництвом вчителя розглядають живих тварин або їх чучала, препарати, скелети, спостерігають пересування тварин у воді, на суші, захоплення їжі, відповідь на подразнення. Особливо велике враження справляє на учнів розгляд живих об'єктів, які перебувають в русі: пересуваються, захоплюють їжу, реагують на подразнення. Для цього готуємо мікропрепарати на предметному склі.

Окремим видом самостійної роботи учнів є ведення робочого зошита з зоології. У робочому зошиті з зоології виконують малюнки розглянутих об'єктів, підписують назви частин їх тіла. Записують нові терміни.

Велике значення для піднесення ефективності процесу повторення програмного матеріалу мають узагальнюючі уроки, які проводяться після вивчення великих тем, підтем. Мета таких уроків – закріпити, поглибити й розширити знання учнів, систематизувати й узагальнити вивчений матеріал. Творче проведення уроків, повторення і узагальнення виключає механічне повторення вивчення матеріалу і надає їм узагальнюючого характеру, сприяє поглибленню знань, умінь і навичок. На таких уроках слід застосовувати різноманітні методи і прийоми усної, письмової, графічної і практичної перевірки знань і умінь. Узагальнюючі уроки сприяють прояву творчої ініціативи учнів у підготовці рефератів, повідомлень, на основі прочитаних науково-популярних книжок, журналів, проведених спостережень і дослідів, виготовленні таблиць, схем.

Використовуючи сучасні технології вивчення зоології, учитель намагається зробити все, щоб учні засвоїли програмовий матеріал, викликати в них інтерес до предмета. Важливе значення у вивченні зоології має куток живої природи. В ньому учні систематично ведуть спостереження, доглядають тварин, проводять експерименти. Без кутка живої природи немислиме викладання зоології.

Навчальний процес і методи навчання, з допомогою яких він здійснюється, становлять органічну єдність діяльності вчителя і учня. Учитель організовує пізнавальну діяльність учнів, спонукає їх до неї, повідомляє і доводить до свідомості учнів навчальний матеріал, а учні сприймають й осмислюють цей матеріал, засвоюють його і застосовують на практиці здобуті знання. Ефективність навчального процесу великою мірою залежить від активності учнів під час сприймання і засвоєння матеріалу: від напруженої роботи їх уяви, пам'ять, мислення, інтересу до виучуваних предметів і явищ. Тому вчителі повинні дбати про максимальну активізацію пізнавальної діяльності учнів, використовуючи різноманітні сучасні педагогічні технології.

Література:

1. Бойко Є. Екологічні ігри // Рідна школа. – 1995. – № 10-11. – С. 40-41.
2. Бровдій В.М. Охорона природи. – К.: Генеза, 1997. – 145 с.
3. Гончар О.Д. Підвищення ефективності викладання зоології. – К.: Радянська школа, 1975. – 102 с.
4. Лукьянов М. Ориентир самостоятельной деятельности // Дайджест школа-парк. – 2003. –

№ 2. – С. 89-94.

5. Семенець В. Дистанційні методи навчання // Дайджест школа-парк. - 2001. – № 3, 4. – С. 81-90.

6. Романова Л.С. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках біології. – К.: Рад. школа, 1969. – 137 с.

*Пасинкова І.
Технологічний університет "Поділля"*

МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ

Останнє десятиріччя ХХ століття виявилось визначальним для багатьох сфер розвитку світового суспільства. За останнє десятиріччя в освітній системі України відбулись структурно-організаційні зміни, такі як перепрофілювання, укрупнення вищих навчальних закладів, об'єднання їх в комплекси, відкриття нових навчальних закладів.

Серед результатів реформи освіти слід зазначити розробку власної національної концепції освіти, її участь в процесі глобалізації та інтернаціоналізації освіти. Особливого значення за останнє десятиріччя набула реалізація ідеї неперервної освіти. Україна постійно працює над створенням системи неперервної освіти.

На кінець 90-х років ХХ століття підготовку спеціалістів по навчально-кваліфікаційному рівню бакалавра, спеціаліста та магістра проводили 197 вищих навчальних закладів III та IV рівнів акредитації державної форми власності та більш ніж 130 вищих навчальних закладів позабюджетного фінансування [1, С.37]

Отже можна зазначити, що за період 90-х років ХХ століття в Україні було створено багаторівневу систему освіти. Були також відпрацьовані механізми ліцензування й акредитації всіх освітніх закладів.

Державні документи визначають головними завданнями розвитку освіти в Україні на поточний і стратегічний період визнання людини як особистості і найвищої цінності суспільства, демократизацію освіти, перехід до державно-суспільної системи керівництва, багатоукладність і варіативність освіти, відповідність освіти світовому рівню, забезпечення академічної та професійної мобільності спеціалістів.

У світлі зазначених тенденцій розвитку вищої освіти у світовому

суспільстві та в Україні, на нашу думку, особливої уваги заслуговує система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у Сполучених Штатах Америки.

Дозволимо собі виділити основні компоненти (елементи) системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США. Такими компонентами ми будемо вважати **мету навчання** або навчально-виховні цілі, що переслідуються при підготовці бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США, **зміст навчання** бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови, що передбачає як зміст навчальних предметів, так і зміст навчального процесу підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови, **науково-методичне забезпечення** процесу підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови, **форми та методи навчання** бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови, а також власне об'єднання **викладацького складу та студентів** у процесі підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США.

На основі аналізу системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США а також системи бакалаврської підготовки у вищих навчальних закладах України було визначено наступні педагогічні умови реалізації компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у вищому навчальному закладі України:

1. Забезпечення мотиваційної готовності студентів до реалізації компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у вищому навчальному закладі України

2. Удосконалення змісту навчального матеріалу з англійської мови, що передбачає як удосконалення змісту навчальних програм, так і покращення науково-методичного забезпечення.

3. Вибір основних форм та методів роботи, запозичених з американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови.

Під мотивацією до навчання слід розуміти схильність студента вважати академічну діяльність важливою і вартою того, щоб нею займатись, а також – намагання скористатись перевагами цілеспрямованого навчання. У протизвагу внутрішній мотивації, котра є перш за все емоційним відгуком на діяльність, мотивація до навчання є перш за все пізнавальним відгуком, що включає намагання зрозуміти сенс цієї діяльності, засвоїти знання надає, та набутти навичок, як результат цієї діяльності. [3, р. 162].

Було визначено, що основним психологічним критерієм мотивованого

навчання іноземної мови із застосуванням компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови є стимулювання пізнавального інтересу студентів як до вивчення мови, так і до діяльності, пов'язаної з її вивченням. Було визначено, що мотивацію навчання мобілізує організація навчального процесу у відповідності до практичних цілей, тобто підбір навчального матеріалу з урахуванням актуальної тематики, цільової установки, професії, віку. Тому до початку формуючого експерименту було проведено тестування студентів з метою диференціації їх на групи відносно однорідні у плані володіння англійською мовою.

Для забезпечення мотиваційної готовності українських студентів до реалізації компонентів американської системи підготовки бакалаврів з іноземної мови було визначено шляхи застосування активних методів навчання у курсі вивчення окремих предметів. Такими предметами були виділені практичний курс англійської мови, практика перекладу з англійської мови, порівняльна граматики англійської та української мов (цикл фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін), а також – прагматичні проблеми і редагування перекладу (цикл професійно-орієнтованих вибіркового дисциплін за переліком програми). Другою педагогічною умовою реалізації компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови було визначено удосконалення змісту навчального матеріалу із перерахованих дисциплін.

Для цього було піддано аналізу навчальні програми з підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови університетів США та України, а саме: Північно-Арізонського університету та університету Індіанapolisу і Технологічного університету Поділля.

Наступним етапом було заплановано визначення мотиваційної готовності студентів до реалізації в їх групах компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови. Для цього було складено авторську методіку, в основу котрої покладено теорію мотивації Мартіна Форда. [4]. Розроблена методіка була покликана на визначення студентських груп, в котрих реалізація компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови сприяла б не лише пізнавально-освітнім цілям, і не стільки ідентифікаційним або емоційно-ціннісним цілям, скільки допомогла б реалізувати прагматично або професійно орієнтовані наміри студентів, а також – сприяла б їх комунікативним цілям. Згідно розробленої методіки проводилось анкетне опитування студентів. Згодом було проведено

кореляційний аналіз анкет у всіх групах.

За результатами кореляційного аналізу було висунуте припущення, що реалізація компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у вищому навчальному закладі України (напрямок “філологія”, спеціальність “Переклад”) сприятиме покращенню професійних якостей у студентів груп з високим рівнем володіння іноземною мовою. Таким чином саме ці групи були визначені в якості експериментальних.

Було розроблено систему педагогічного стимулювання для реалізації компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у вищому навчальному закладі України. Її сутність полягає у тісній взаємодії навчальної мети, змісту навчальної діяльності засобів, форм зворотного зв'язку між викладачем та студентом і технологією досягнення навчальної мети.

Одним із засобів удосконалення змісту навчального матеріалу стало його структурування у відповідності до обраних методів педагогічного стимулювання. У дидактиці структурування – “це така процедура, за допомогою якої складові елементи змісту навчального матеріалу (поняття, закони, ідеї, принципи, відповідні дії студентів для їх засвоєння) вибудовуються у певні зв'язки та відношення”. [2, с. 15].

Методами педагогічного стимулювання були обрані: евристична бесіда, навчальна дискусія (диспут, аналіз життєвих ситуацій, мозковий штурм), дидактична гра, постановка проблемної задачі, педагогічна оцінка (оцінки, оціночні судження).

За розробленою технологією реалізації компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови було відібрано наступні пізнавальні стратегії, які застосовувались у комплексі із методами розвитку творчого мислення та методами розвитку навичок спілкування: для розвитку навичок письма – прийом вільних асоціацій, прийом системного аналізу, мозковий штурм, інтерв'ювання; для розвитку навичок говоріння та аудіювання – навчання в малих групах, дискусії, цільові обговорення, обговорення слабких місць; для розвитку навичок читання – критичне читання, літературний аналіз.

Перевірка ефективності учіння в ході реалізації компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у вищому навчальному закладі України здійснювалась згідно таких критеріїв ефективності учіння: 1) покращення кількісних та якісних

характеристик (визначалось за допомогою контрольних зрізів);

2) зменшення часу, затраченого на досягнення конкретних цілей навчання (визначалось за допомогою контрольних зрізів при скороченні часу, відведеного для цього);

3) міцність засвоєння та тривкість знань (визначалась шляхом проведення підсумкових контрольних зрізів, здійснених через значний проміжок часу);

5) полегшення навчальної діяльності (проводилось анкетування студентів з метою виявлення їх оцінки складності вивчення досліджуваних предметів порівняно з іншими у курсі навчання);

5) задоволеність навчанням (визначалось за допомогою анкетування);

6) ставлення студентів до навчання (визначалось за допомогою анкетування).

В ході формуючого експерименту вдалося створити комплекс умов, які забезпечили реалізацію компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у вищому навчальному закладі України, що дало позитивні результати у вивченні студентами напряму “філологія” зазначених дисциплін. Як результат – у них сформувались тенденції розвитку пізнавального інтересу, бажання самостійно і творчо розв’язувати навчальні завдання, вирішувати професійні питання під час проходження виробничої практики.

Порівняння експериментальних даних стартових, проміжних та кінцевих контрольних зрізів дозволяє стверджувати, що застосована методика здатна забезпечити відповідність вищезазначеним критеріям ефективності учіння.

Отже, можна вважати реалізацію компонентів американської системи підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови у вищому навчальному закладі України для студентів напряму “філологія” можливою при забезпеченні зазначених педагогічних умов.

Л і т е р а т у р а :

1. Астахова В.И. (ред.) Приватная высшая школа в объективе времени. Украинский вариант. – Х.: ХГИ, “НУА” 2000. – 462 с.
2. Пидкасистий Л.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
3. Brophy, Jere E. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
4. Ford, M. (1992). *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs* Newbury Park, CA: Sage).

Пастушенко С.
Національний авіаційний університет

ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ ФІЗИЦІ

Исследованы общие принципы структурного построения новых образовательных технологий. Приведены рекомендации по разработке и использованию в учебном процессе частных педагогических технологий обучения физике, учитывающих специфику данного вуза и основанные на реализации межпредметных связей курса общей физики с общетехническими и специальными дисциплинами.

Метою даного дослідження є розробка рекомендацій щодо створення сучасних освітніх технологій навчання фізиці в технічних ВНЗ, побудованих на міжпредметних зв'язках курсу загальної фізики із загальнотехнічними і спеціальними дисциплінами.

У попередніх роботах [1,2] було висвітлено шляхи реалізації міжпредметних зв'язків курсу загальної фізики з дисциплінами електрорадіотехнічного профілю. Але невирішеною залишається загальна проблема побудови сучасних освітніх технологій навчання фізиці в технічних ВНЗ. Також важливою для практичних завдань підготовки сучасних інженерних спеціалістів є постановка проблеми поєднання теоретичної і практичної компонентів знань, пошуку нових теоретичних підходів до проектування навчального процесу з фізики.

Беззаперечною для теперішнього часу є теза про неперервність професійної освіти. При цьому важливою метою забезпечення неперервності навчання у процесі підготовки спеціалістів з інженерних спеціальностей є встановлення тісних зв'язків елементів фізичних знань між фундаментальними та професійно орієнтованими дисциплінами. З цією метою, як відповідь на вимоги часу, у вищих навчальних закладах різних рівнів – промислових коледжах, вищих технічних училищах, технікумах та інститутах (в тому числі й військових), технічних академіях та університетах повинні створюватися (і створюються) освітні технології навчання фізиці. Але залишаються невирішеними багато окремих питань щодо розробки спільних засад щодо створення педагогічних технологій

Метою даної роботи є дослідження загальних принципів структурної будови нових освітніх технологій, зокрема, технологій навчання фізиці і

створення нових елементів фізичних знань, які відбивали б професійну компоненту в змісті курсу фізики, вдосконалення існуючих педагогічних технологій, спрямованих на підвищення рівня професійних знань, вмінь і навичок студентів.

Зазначимо, що сучасне методичне забезпечення навчального процесу істотно відстає від формального зовнішнього прояву процесу демократизації освіти. Це приводить до необхідності пошуку нових теоретичних підходів до проектування навчального процесу. Певний резерв зосереджений у розширенні області застосування в загальній педагогіці й у предметній дидактиці (зокрема, у дидактиці фізики) системного підходу.

“Системний підхід – напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем ... Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що його забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину” [3, С. 476].

Одним з основних ознак системи є її цілісність. Тут доречно дати філософське тлумачення поняття **“система”**: (від гречок. *sýstēma* – ціле, складене з частин; сполука), **безліч елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, що утворить певну цілісність, єдність** [3, С. 463].

Практично в кожній науці на певному етапі її розвитку виникає необхідність у систематизації, оскільки саме системність знання, його тверда організація за певними правилами завжди виступає як головна ознака науки. Значна частина теорій і методів розвивається шляхом індуктивного сходження від приватного досвіду до загальних правил, законів, методів і теорій. Майже всі наукові напрямки сучасного людського знання пройшли шлях від нагромадження фактичного матеріалу, відкриття окремих, одиничних правил і законів до наступного їхнього об'єднання у методи і теорії. При цьому вказане об'єднання було не просто “механічним” сполученням, а створювалося на основі відкритих окремих, одиничних правил і законів за допомогою аналітико-синтетичного методу.

Усе вищезазначене характерно і для педагогіки. Найбільше проникнення системного підходу у вітчизняну педагогіку стало відбуватися з розробкою поняття “педагогічна технологія” і визначенням сутності практичного використання педагогічних технологій у навчанні. Оскільки практично будь-який об'єкт – матеріальний чи ідеальний – можна представити як систему (тобто виділити в ньому безліч елементів і компонентів, відносини і зв'язки

між ними, а також характеристики цілісності), те ми можемо розглядати з позицій системності як моделювання педагогічних технологій, так і практичну реалізацію ідеї технологізації фізичної освіти, і, у цілому, проектування процесу навчання фізиці.

Необхідно відзначити, що саме поняття “педагогічна технологія” не є остаточно визначеним і погодженим в наукових педагогічних колах. До такого ж висновку прийшов Г.К.Селевко, що систематизував більш п'ятдесятьох авторських технологій навчання [4]. По суті, кожен учений на сьогоднішній день має власну думку про це поняття і визначає по-своєму не тільки теоретичний зміст даного поняття, але й область його практичного застосування.

В.П.Беспалько вказує, що педагогічна технологія є строго науковим проектуванням і точним відтворенням у класній кімнаті педагогічних процесів, що гарантують успіх. Далі він називає найбільш важливі елементи педагогічної технології: 1) чітка послідовна педагогічна, дидактична розробка цілей навчання, виховання; 2) структурування, упорядкування, ущільнення змісту, інформації, що підлягають засвоєнню; 3) комплексне застосування дидактичних, технічних, у тому числі і комп'ютерних, засобів навчання і контролю; 4) посилення, наскільки це можливо, діагностичних функцій навчання і виховання; 5) гарантованість досить високого рівня якості навчання [5].

- Т.С.Назарова розділяє поняття педагогічна технологія і технологія навчання. На її думку, педагогічна технологія – область знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їхнього використання для досягнення цілей навчання. Технологія навчання – шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у рамках певного предмета, теми, питання і у межах обраної технології. Технології навчання варіативні і подібні до окремих методик [6].

- На основі аналізу закордонного педагогічного досвіду М.В.Кларін педагогічною технологією називає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовують для досягнення педагогічних цілей [7].

- Узагальнюючи зміст означень ряду авторів, Г.К.Селевко відзначає, що педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система засобів, принципів і регуляторів, що застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання [4].

Порівнявши і проаналізувавши ці й інші визначення, можна зробити

висновок, що в даний час існують два принципових підходи до поняття педагогічної технології. У першому, вона (*педагогічна технологія*) розглядається як тверда послідовність певних операцій, що призводять до бажаного результату. В другому, – як гнучка регульована взаємодія елементів навчального процесу, що гарантує досягнення очікуваного результату навчання при оптимальних витратах сил і часу суб'єктів.

Усе вищесказане щодо змісту поняття “педагогічна технологія” можна віднести і до сучасних освітніх технологій навчання фізиці у ВНЗ, зокрема, в технічних університетах. При цьому новітні освітні технології навчання фізиці мають бути побудовані з урахуванням системного підходу. На наш погляд основними для системи навчання фізики в технічному університеті є такі концептуальні положення:

1. Курс фізики в технічному університеті є невід’ємною і обов’язковою складовою частиною фундаментальної підготовки спеціалістів-інженерів.

2. Курс фізики в технічному університеті тісно пов’язаний між-предметними зв’язками з іншими фундаментальними дисциплінами: вищою математикою, хімією, біологією, інформатикою тощо. З метою реалізації вказаних зв’язків у робочих навчальних планах повинні враховуватися особливості викладу спільних для цих дисциплін окремих тем і розділів.

3. Курс фізики в технічному університеті тісно пов’язаний між-предметними зв’язками із загальнотехнічними та професійно орієнтованими дисциплінами даної спеціальності і спеціалізації. Як наслідок цього викладання загальнотехнічних та професійно орієнтованих дисциплін повинно відбуватися через реалізацію принципу наступності цих дисциплін до курсу фізики, через узгодження спільної наукової термінології, однакового формулювання фундаментальних фізичних законів, спільної методології розв’язання фізичних і технічних задач.

4. Курс фізики в технічному університеті повинен бути пов’язаний з дисциплінами соціально-гуманітарного циклу, в першу чергу, з філософією, а також з курсами Історії України, Історії світової культури, основами педагогіки та психології. Такі зв’язки сприяють формуванню світогляду молодій людині, її етичних та естетичних якостей, усвідомленню місця в сучасному світі, розвитку почуття патріотизму і гордості за внесок українських вчених та інженерів у світовий науково-технічний прогрес.

На основі вказаної педагогічної системи навчання фізики в технічному університеті можуть бути розроблені і запропоновані для використання в навчальному процесі різні окремі освітні технології навчання фізиці, що врахо-

вують специфіку даного ВНЗ. Як *висновок* з вищепроведеного аналізу можна стверджувати, що сучасні освітні технології навчання фізиці повинні враховувати контингент студентів даного ВНЗ, специфіку їх майбутньої професійної діяльності і пов'язану з цим відмінність об'ємів курсу фізики (за кількістю аудиторних навчальних годин) і певну специфіку його викладання. Але, незалежно від типу навчального закладу і напрямку підготовки спеціалістів педагогічна система повинна містити такі складові частини (компоненти): **формування знань теоретичних основ фізики, формування наукового світогляду, формування практичних умінь, оволодіння методами фізичних досліджень, політехнічну освіту.** При змістовному наповненні, у взаємодії між собою, вони додають цілісність розглянутій системі і, отже, самому процесу навчання фізиці. Так підтверджується ідея Платона про те, що ціле є щось більше, ніж сума частин.

Література:

1. Пастушенко С. М. Міжпредметні зв'язки курсів загальної фізики і мікроелектроніки при підготовці бакалаврів з радіотехніки. Матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції "Фундаментальна та професійна підготовка фахівців з фізики". Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002.
2. Пастушенко С. М. Реалізація міжпредметних зв'язків курсів загальної фізики і електротехніки у концепції методичної системи навчання фізиці студентів технічного університету // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Засоби і методи навчання фізики", Чернігівський держ. пед. ун-т ім. Т.Г.Шевченка, 25-27 червня 2002 – С. 12-17.
3. Большая Советская Энциклопедия. Третье изд. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 23.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика, 1997. – № 3. – С. 20-27.
7. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта). – М.: Знание, 1989. – 76 с.

*Пахотіна М.В.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ПРО ПРОБЛЕМУ ОПТИМІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ОСНОВ ТЕХНІКИ

Проявлена проблема противоречия между требованиями технического прогресса и традиционным наполнением учебного плана в части специальной

подготовки учителя трудового обучения и основ техники. Показана необходимость усиления элементов инструментального знания серьёзным усилением теоретической части специальной подготовки и осовремениванием учебного процесса включением в него информационных технологий.

Характер роботи вчителя трудового навчання і основ техніки значною мірою залежить від рівня технологічного розвитку країни і регіону розташування школи, тому у вузах потрібно готувати вчителів – універсалів, які могли б пристосовуватись до стану місцевої економіки і готувати школярів адекватно до громадського життя. Сучасна економіка, що побудована на засадах маркетингових схем виробництва, агрегатного складання техніки, вимагає ознайомлення з технологією сучасного виробництва дітей ще зі шкільного віку, тим більше, що у сім'ї немає таких можливостей. Це, у свою чергу, ставить проблему осучаснення вищої освіти, що є можливим тільки за рахунок збільшення теоретичних дисциплін, що присвячені набуттю інструментального знання. З другого боку, залишається й досі імідж шкільного вчителя трудового навчання як такого собі майстра на всі руки, що навчає школярів і рубанком стругати, і брилі плести, і шкатулки випилювати.

1.1. Отже, наявною є проблема збільшення теоретичної підготовки вчителя трудового навчання і основ техніки.

Перші навчальні плани з підготовки вчителів трудового навчання (1959 – 1961 роки) передбачали в якості теоретичної бази спеціальної підготовки викладання загальноінженерних дисциплін, що входили до загальноінженерної підготовки інженерів широкого профілю в технічних вузах СРСР. Так, у навчальному плані, затвердженому 9 липня 1959 року для спеціальності “Загальнотехнічні дисципліни і праця”, передбачено вивчення нарисної геометрії та технічного креслення, теоретичної механіки, технічної механіки, електротехніки з радіотехнікою, машинознавства, технології матеріалів та відповідних технологічних дисциплін: металоріжучі верстати, технологія машинобудування, проектування та виготовлення металоріжучих інструментів, автоматизація технологічних процесів та практикум в навчальних майстернях. Поява такої навчальної дисципліни в школі пояснюється установкою тодішнього партійного керівництва країни (М.С.Хрущов) на так званий “зв’язок школи із життям”. Правда, ще й зараз неточно відомий зміст навчальних дисциплін технічна механіка та машинознавство (як в ті часи, так і зараз їх трактують по-різному). За

існуючими навчальними планами (1996 рік – Уманський педагогічний інститут) спеціальна теоретична підготовка вчителя технічної праці включає вивчення підібраної низки інженерних дисциплін за наступним списком: нарисна геометрія, креслення, машинознавство, до якого, в свою чергу, відносяться теоретична механіка, технічна механіка, гідравліка і теплотехніка, основи виробництва, що складаються з матеріалознавства, сучасного промислового виробництва, основ взаємозамінності та технічних вимірів, технології конструкційних матеріалів тощо, а також окремою дисципліною введені основи теорії різання матеріалів. Аналізуючи еволюцію змісту теоретичної спеціальної підготовки вчителя технічної праці, можна зробити наступний висновок:

2.1. Досі перед укладачами навчальних планів стоїть суто філософська та філологічна проблема зв'язку категорій форми і змісту (назва та зміст навчальної дисципліни).

3. Існуюча концепція спеціальної підготовки вчителя технічної праці базується на принципах прищеплення знань, вмінь та навичок конструювання механічних об'єктів та механічної обробки матеріалів (дані взяті з навчальних планів за останні роки), тобто, це є суто “механічна” концепція, в якій менш, ніж опосередковано враховуються сучасні напрямки розвитку технологій. Консерватизм, придатний освіті взагалі, в спеціальній підготовці вчителя технічної праці виражає погляди на конструювання техніки та методи її проектування, що склались ще в першій половині минулого сторіччя, таким чином не враховується науково-технічний прогрес, отже, наприклад, навіть немає навчальної дисципліни, в якій вивчалася б практична побудова сучасного обладнання інформаційних технологій і можливості моделювання та виготовлення (на рівні, наприклад, збирання) такого обладнання в школі. Безумовно ясно, що потрібні інші підходи до змісту спеціальної підготовки вчителя технічної праці, але також ясно, що ніякі вольові рішення не в змозі підмінити науковий підхід до знаходження оптимального на цей час змісту спецпідготовки. Практична спеціальна підготовка (ПСП) вчителя технічної праці складається з практикуму в майстернях та виробничої практики, що повністю відповідає виключно “механічному” нахилу спеціальної підготовки вчителя технічної праці; оптимізація змісту ПСП є ще більш важливим науковим завданням, так як це пов'язано з великими грошовими та майновими тратами, а тому й потребує ретельного наукового підходу.

3.1. Для визначення змісту теоретичної спеціальної підготовки вчителя технічної праці стає необхідним провести серйозне наукове дослідження,

якого на протязі 44 років існування спеціальності не було проведено. Таке дослідження комплексного характеру є можливим у різнопрофільному колективі, створеному на тимчасових засадах.

4. Спеціальна підготовка вчителя технічної праці як об'єкт дослідження на предмет оптимізації потребує відпрацювання основних принципів та напрямків наукового дослідження, що на сучасному етапі розвитку суспільства деякою мірою ускладнюється швидкими радикальними змінами штучних технологій від суто традиційних до вживання процесорної або “інформаційної” техніки в сучасних або – як їх називають – наукомістких, енергозберігаючих технологій. Вимоги суспільства до техніки відомі і не викликають заперечень – техніка повинна відповідати виробництву, заснованому на засадах маркетингової схеми підприємства, тобто технічний продукт (продукт діяльності машинобудівних або інших підприємств, спрямованих на роздрібного споживача) при масовому виробництві і коротких термінах виготовлення повинен відповідати індивідуальному попиту споживача. В жорстких умовах боротьби очевидних протилежностей розроблена й успішно вживається технологія агрегатного складання технічних об'єктів і найбільш можлива автоматизація виготовлення агрегатів. В таких умовах продовжувати трудове навчання на виготовленні простих деталей з деревини або металевих матеріалів з наступним їх складанням у прості вироби є вже вчорашньою добою, і слід шукати інші підходи, які були б адекватними вимогам суспільства.

4.1. Отже, фундаментальним принципом є відповідність спеціальної підготовки вчителя технічної праці вимогам суспільства до трудових знань, вмінь та навичок юнацтва.

5. Традиційно до спеціальної підготовки відносяться багато (не менш десятка) навчальних дисциплін, які можуть за різними ознаками, іноді просто надуманими, поєднуватись в окремі блоки, останні гучно називаються “інтегрованими” курсами, хоча в переважній більшості там інтеграцією і не тхне. Така інтеграція проводиться, як правило, за кількома причинами: по-перше, дуже великий список назв навчальних курсів, і треба його скорочувати; по-друге, як раніше (друга половина позаминулого та перша чверть минулого сторіччя) проходила диференціація наукових дисциплін, так зараз ми спостерігаємо початок інтеграції наукових дисциплін, тому й в освіту увійшла “мода” на інтегровані навчальні дисципліни, але, якщо в науці інтеграція проходить природнім шляхом, то в освіті в багатьох випадках вона носить суто штучний характер. В той же час і з боку керування навчальним

процесом, і з боку викладання краще мати досить обмежену кількість дійсно інтегрованих курсів замість великого списку дрібних дисциплін, тому ми маємо три причини необхідності створювання інтегральних навчальних курсів, і це вже не буде “слідуванням за модою”, а відповідатиме вимогам сучасних науки і виробництва.

5.1. Одним з головних принципів спеціальної підготовки вчителя технічної праці є науковий підхід до побудови інтегрованих курсів.

6. Викладання інтегрованих навчальних дисциплін спеціальної підготовки передбачається таким, що базується на сучасних методах і технологіях навчання, тому інформаційні технології повинні органічно вписатись в загальну концепцію спеціальної підготовки вчителя технічної праці. Передбачаючи застосування всіх видів дидактичних комп'ютерних програм (дидактичні ігри, інформаційні, навчально-контролюючі, тренажери) у викладанні спецдисциплін, необхідно повністю змінити погляди на методологію побудови змісту навчального матеріалу відповідних курсів. Безумовно, слід відокремити загальні аспекти застосування дидактичних програм в освіті від конкретних особливостей їх втілення в спеціальну підготовку вчителя технічної праці. Наприклад, доцільне використання програмних засобів типу “Acad” і “3d-studio”, що зовсім не треба рекомендувати філологам. Поширення чи звуження застосування в навчальний процес дидактичних програм остаточно не виявлено. Також не ясні мотиви застосування того чи іншого типу дидактичної програми в різних ситуаціях в процесі навчання. Дидактичні програми, як часткові (навчання окремої теми), так і загальні (комп'ютерне навчання окремої дисципліни), способи їх застосування також повинні стати об'єктом наукового дослідження.

6.1. Пропонується втілення принципу застосування сучасних технологій в спеціальній підготовці вчителя технічної праці.

7. Дидактична комп'ютерна програма, як правило, обмежує користувача в одночасному огляді всієї навчальної інформації вікном екрану монітора, тому у випадку великосяжної бібліотеки даних інформація сприймається окремими порціями, і це психологічно в багатьох випадках перешкоджає її засвоєнню. Іншими словами, в бібліотеці дидактичної програми навчальний матеріал повинен викладатись стислими, чіткими порціями, з чітко виваженими визначеннями, він повинен бути чітко структурованим. Така форма побудови навчального матеріалу в комп'ютерних програмах, в свою чергу, вимагає подібної ж структури його в підручниках і посібниках, а це

обов'язково вплине й на зміст курсу і в решті решт на зміст спеціальної підготовки вчителя технічної праці. В таких умовах звичайна методика доведення до слухачів певного обсягу інформації, тобто готового знання, вже не може вважатися правильною і навіть бездоганною, відведення великої кількості годин на лекційні заняття стає невиправданим, тому що навчання за допомогою інформаційних технологій перетворюється на самостійні пошуки знань та методів пошуку знань. Базувати викладання на інформуванні слухачів – студентів відомостями стане корисним тільки для новонароджуваних навчальних курсів, для стабільних курсів зміст лекційних занять перестане нести ярлик основного джерела навчальної інформації і набуває іншого характеру. Одним з прикладів перетворення змісту спеціальної підготовки може стати викладання специфічних, придатних даній науковій дисципліні, методів отримання нових знань. Застосування нових і, зокрема, інформаційних технологій в навчанні повертає зміст освіти до його первинного цілеспрямування.

7.1. Одним з основних принципів спеціальної підготовки вчителів технічної праці є принцип відповідності змісту освіти (навчання) методам навчання. Застосування цього принципу вимагає ретельного наукового дослідження щодо структури навчального матеріалу і типізації застосовуваних інформаційних технологій.

*Пахотін К.К.,
Уманський державний педагогічний університет,
Пахотіна П.К.
Уманський аграрний університет*

ПРОПЕДЕВТИКА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ ЗА ПРОЕКТНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ

Проанализированы проблемы преподавания и современное состояние учебной литературы в области информатики. На основании исследований, проведенных авторами, предлагается модель пропедевтического преподавания дисциплин цикла „Информатика”, в основу которого положено широкомасштабное использование метода проектов.

Шляхом прямого тестування студентів – першокурсників на протязі кількох років було виявлено тенденцію збільшення обізнаності студентів у комп'ютерній техніці з боку користування нею. Числові результати повністю

носять регіональний характер і не залежать від розумових або інших особистісних характеристик та параметрів студентів, вони не можуть бути прийняті у наукових дослідженнях, а тільки для статистичних та бюджетних органів. Серйозною проблемою і перешкодою у викладанні дисциплін циклу „Інформатика” досі залишається і, судячи з тенденції, залишиться ще кілька років великий градієнт у інформаційній підготовці першокурсників, що приводить до припинення освітнього росту у тих студентів, що ще у школі вивчили сучасні комп’ютери: апаратне і прикладне програмне забезпечення, мову програмування. Крім того, просування у навчанні дисциплін циклу гальмується у деякій мірі невизначеністю змісту навчальних програм цих курсів.

Метою роботи було розробити педагогічну технологію пропедевтичного курсу інформаційної підготовки для ефективного „вирівнювання” різниці у підготовці студентів, зменшення освітнього градієнту, а також надання можливості контролю і визначення рівня інформаційної підготовки студентів, які мали повноцінну можливість вивчати основи інформатики у загальноосвітній школі за машинним варіантом. Технологія повинна надавати можливість **достатнього** навчання основ комп’ютерної грамотності з наступним контролем знань, а також із можливістю тестування першокурсників.

Аналіз джерел інформації, зокрема, підручників та посібників з підготовки користувачів персональних комп’ютерів, показав неоднорідність поглядів авторів на проблему наповнення програм навчання змістом для універсальної базової підготовки користувачів комп’ютерів, хоча можна виділити базове ядро навчального матеріалу за наступним змістом:

<i>Основи побудови комп’ютерних систем;</i>	<i>Матеріальна база, як правило, персонального комп’ютера.</i>
Основи роботи у Windows; Основи роботи у Internet Створення архівів, боротьба з комп’ютерними вірусами.	Системне програмне забезпечення
Основи роботи у професійних середовищах Microsoft Office: Word, Excel, Access:	Прикладне програмне забезпечення

Тим не менше, при вивченні переліченого ядра навчального матеріалу залишаються поза увагою сучасні технології роботи із звуком, графічною та відео інформацією, тобто тим, що зараз стає необхідним для інтерактивних мультимедійних комп’ютерних технологій. З другого боку, навіть у межах наведеного вище ядра навчального матеріалу основний

когнітивний компонент будується довільно, відображає уявлення автора чи авторів, без теоретичних аргументацій. Всі без виключення переглянуті підручники і посібники мають суто інструктивний характер на рівні прищеплення навичок учням і студентам, у зв'язку з чим можна констатувати нехтування або велику складність „підключення” креативної компоненти навчання, що пояснюється новизною об'єкту і невизначеністю предмету навчання, відсутністю стабільної структури і методології курсів у галузі „Інформатика”, систематики навчального матеріалу.

Таким чином, єдиними критеріями добору змісту, наповненості, структури навчального матеріалу та методів його викладення залишаються вимоги суспільного замовлення та доцільність. Суспільне замовлення трансформується на необхідність виховання відповідної інформаційної культури члена суспільства засобами освіти та інших галузей, зокрема, засобами масової інформації, мережею комп'ютерних та Internet-клубів, засобами банківської системи тощо. Доцільність визначається окремими регіональними вимогами і залежить від видів інформаційних технологій, типових у даному географічному регіоні. У випадку викладання пропедевтичного курсу інформаційної підготовки регіональні вимоги перетворюються на загальноосвітні та місцеві освітні вимоги.

Вибір проектної технології для пропедевтичного курсу обумовлений кількома факторами, важливішими з яких є визначеність, відкритість і можливість порівняння кінцевого результату і визначена причинність вивчення того чи іншого змісту навчального матеріалу.

Залежно від спрямованості кінцевого результату навчального проекту він може нести креативну або когнітивну функцію. У першому випадку результатом проекту стає матеріальний або інтелектуальний продукт, який може бути застосованим у практичних або навчальних ситуаціях. У другому випадку кінцевий продукт не несе практичної функції, його виконання потребує вивчення певного обсягу навчального матеріалу, що і є єдиною і основною функцією навчального проекту такого типу. До цього типу слід віднести розв'язування різних розрахункових завдань у інженерних вузах, комплексів задач з фізики або математики та її розділів у школі та на молодших курсах вищих навчальних закладів III-IV ступеня акредитації, виконання вправ практичного або теоретичного плану у гуманітарних дисциплінах, включаючи філологію, музику, хореографію, малювання, фізичну культуру тощо. З багатьох спостережень і цілеспрямованих

експериментів авторів, а також з аналізу наукових робіт можна признати, що креативність результату проекту, його творча, практична направленість, значно підвищує зацікавленість студентів у виконанні проектного завдання і, таким чином, у засвоєнні навчального матеріалу.

Наступним кроком після обрання методу проектів настає черга обрання типу навчального проекту за розміром та обсягом навчального матеріалу, що є потрібним для виконання проекту. На жаль, у літературі такої типізації і класифікації навчальних проектів автори не знайшли, тому нижче наводяться уявлення авторів про таку класифікацію.

Навчальні проекти можна підрозділити на класи за ознакою їх багатопрофільності на монодисциплінарні та міждисциплінарні. Залишаючи поза увагою міждисциплінарні навчальні проекти у зв'язку з тим, що проблема класифікації навчальних проектів не стоїть у даній статті, розглянемо монодисциплінарні навчальні проекти у ракурсі чільної проблеми.

Навчальні проекти, що опираються на одну одиницю інструментального знання (закон або правило), носять, як правило, елементарний характер і мають особисті назви – задачі, вправи тощо. Більш масштабні навчальні проекти опираються на навчальний матеріал цілих розділів, але найбільш складними і багатофункціональними є навчальні проекти, для виконання яких використовується весь навчальний матеріал даного курсу з усіма його внутрішніми зв'язками. Прикладами таких проектів можуть служити курсові проекти в технічних вузах, хоча вони й не відповідають критерію повноти використання навчального матеріалу.

Для укладання завдання до виконання повного проекту з дисципліни було проведено дослідження опитуванням операторів комп'ютерів і вчителів інформатики у школі, аналізом літературних джерел і навчальних комп'ютерних програм, що постачаються фірмами, встановлено перелік основних вмінь, які потрібні користувачеві для комфортного користування комп'ютером. На основі цього переліку було розроблено технологічний процес укладання одного файла – проекту, утворення якого потребує використовувати майже всі знання та вміння користувача – початківця, наведені у таблиці 1.

Перший, організаційний етап у зв'язку з пропедевтичним, початковим характером курсу виконується викладачем або групою викладачів без залучення студентів, хоча попереднє опитування може проводитись під час читання настановної лекції.

На другому (підготовчому) етапі проводяться необхідні для початкової роботи операції опанування маніпулятором „миша”, вивченням основних клавіш клавіатури, фактичне ознайомлення із конфігурацією та структурою системного блоку комп’ютера та необхідної периферії мультимедійного комп’ютера. На цьому ж етапі вивчається структура основного вікна (робочий стіл) і головного меню системи Windows.

Таблиця 1

**Етапи проектної технології
викладання пропедевтичного курсу
інформаційної підготовки**

<i>Етапи</i>	<i>Типи операцій</i>	<i>№ п/п</i>	<i>З м і с т о п е р а ц і ї</i>	<i>Виконавець</i>
Організаційний	Позааудиторні	1	Вибір змісту проекту та плану виконання	<i>Викладач</i>
		2	Добирання методики	<i>Викладач</i>
		3	Укладання завдання	<i>Викладач</i>
Підготовчий	Практичні	4	Робота з периферією	<i>Студент</i>
		5	Робочий стіл	<i>Студент</i>
		6	Головне меню	<i>Студент</i>
Основний	Виробничі	7	Paint – файл	<i>Студент</i>
		8	Text – файл	<i>Студент</i>
		9	Sound – файл (1)	<i>Студент</i>
		10	Sound – файл (2)	<i>Студент</i>
		11	Спеціальний файл (фото -, відео -, таблиці, формули тощо)	<i>Студент</i>
	Складальні	12	Файл – проект	<i>Студент</i>
		13	Файл – архів	<i>Студент</i>
		14	Файл – копія ⊕ AVI	<i>Студент</i>
	Контрольні операції	15	Тестування проекту	<i>Викладач & Студент</i>
		16	Тестування студента	

Так, як і на виробництві, початківцю надаються попередні вміння, після чого студент приступає до основного технологічного процесу. За назвами окремих файлів передбачається утворення файлів у відповідних середовищах.

Так, у Paint – файлі студент навчається і робить малюнок у графічному редакторі Paint на тему, обрану за погодженням з викладачем. Аналогічно утворюється Text – файл. Перший Sound – файл утворюється за допомогою редактора аудіофайлів з обраного за списком шляхом „вирізання” необхідного фрагменту. Це потрібно для майбутніх вчителів при необхідності вибору супроводу у демонстраціях на уроках. Другий Sound – файл утворюється за допомогою мікрофона, його зміст – це промова на тему, заздалегідь погоджену з викладачем (читання віршів, звернення, озвучування події, супровід демонстрації навчального матеріалу, частина презентації тощо). Спеціальний файл може опиратись на вже відомі вміння та опрацьовані одиниці інструментального знання, але його зміст диктується напрямом фахової підготовки студента.

Останні операції з перетворення сукупності файлів на окремий проект проводяться у середовищі за вибором викладача або за пропозиціями відповідної кафедри, надають проектові цілісність, закінченість, причому на відпрацюванні цих „складальних” операцій студент ознайомлюється і набуває на практиці вміння, що йому надаються при стандартному підході до навчання відокремлено і не пов’язано з кінцевим результатом, що, як показує досвід, не дуже сприяє засвоєнню навчального матеріалу.

Констатуючий експеримент, проведений на протязі двох років у 18 групах студентів, показав позитивні зрушення порівняно з попередніми роками.

Л і т е р а т у р а :

1. Тхір І.Л., Галушка В.П., Юзків А.В. Посібник користувача ПК. Друге видання. – Тернопіль: СМП “Астон”, 2002. – 718 с.: іл.
2. Глушаков С.В., Сурядный А.С. Персональный компьютер. Издание 5-е, дополненное и переработанное. – Харьков: “Фолио”, 2003. – 500 с.: ил.
3. Інформатика: Комп’ютерна техніка. Комп’ютерні технології: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. О.І.Пушкаря. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 704 с. (Альма-матер).
4. Андреев А.Г., Беззубов Е.Ю., Емельянов М.М. и др.. Новые технологи Windows 2000 / Под. ред А.И.Чекмарёва. – СПб.: БХВ – Санкт-Петербург, 1999.
5. Браун С. Visual Basic 6: Учебный курс. – СПб.: ЗАО “Издательство “Питер”, 1999.
6. Колесников А. Excel 2000. – К.: Издательская группа ВНУ, 1999.
7. Основы современных компьютерных технологий: Учебное пособие / Под. ред. А.Д.Хоменко. – СПб.: Корона-принт, 1998.
8. Беспалов В.М. Информатика для економістів. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів економічних спеціалістів. – К.: ЦУЛ, 2003. – 788 с.
9. Кине лев В.Г. контуры системы образования XXI века // Информатика и образование, 2000 – № 5. – С. 2-7.

Письменна Т.С.
Національна академія державної податкової служби України

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

The report contains modern methods of teaching foreign languages in a higher educational establishment. Business Game, Immersion Teaching and Computer-Assisted Learning are represented as an effective way of teaching foreign languages. They are aimed to develop individual and professional abilities of the students.

У нових соціально-економічних умовах, в умовах оновлення і будівництва національної системи освіти, як головної ланки формування свідомості громадян України, особлива роль належить вищим навчальним закладам (ВНЗ), які здійснюють підготовку ерудованих, всебічно розвинених фахівців, здатних на високому професійному рівні вирішувати проблеми сьогодення та майбутнього України. Важливість та складність завдань потребує підняття на новий якісний рівень психолого-педагогічну підготовку викладачів та використання ними сучасних навчальних технологій.

Зауважимо, що в науковій літературі, поняття “навчальна технологія” ще не отримало єдиного трактування. Нові технології в освіті – це система соціальних, психологічних та дидактичних заходів, що дають якісно нові результати в освіті, шляхом комплексного включення всіх компонентів навчального процесу: цілей, організації та методики викладання, гуманізації, оцінювання знань тощо.

У нових навчальних технологіях акцент зроблено не на зміст освіти, а на формування міжособистісних відносин, увагу зосереджено на комунікативних аспектах педагогічної діяльності. Цей тип технологій націлений на розвиток творчого мислення, самостійне засвоєння студентом нового досвіду, саморозвиток власних пізнавальних можливостей.

У наш час, коли рівень кваліфікації спеціаліста визначається трьома складовими: володіння фаховими знаннями, а також знанням інформаційних технологій та іноземної мови, актуальним став пошук нових ефективних технологій навчання іноземних мов. Зазначені технології мають на меті принести високі результати в плані розвитку у студентів іншомовної комунікативної компетенції та покращити професійні навички майбутніх фахівців, щоб вони могли без перешкод спілкуватися зі своїми зарубіжними

колегами, знайомитися з новітніми публікаціями, брати участь у різноманітних міжнародних професійних заходах шляхом впровадження тренінгових технологій, в основу яких покладені активні методи навчання (АМН): ділові та рольові ігри, групові дискусії, мультимедійні технології тощо.

Застосування в немовних ВНЗ, зокрема, в Національній академії державної податкової служби України, ситуаційно-рольових та ігрових моделей, тестів, творчих завдань, за допомогою яких вирішується та чи інша економічна проблема, стає ефективним засобом розвитку письмових навичок та усного мовлення у вивченні іноземної мови, але за умови збереження якості теоретичної підготовки студентів. Спілкування неможливе без комплексних знань з лексики, граматики, фонетики.

Ділова гра (business game), як АМН, забезпечує формування мовленнєвих навичок і вмінь в умовах, максимально наближених до процесу професійного спілкування, поєднує мету оволодіння іноземною мовою з метою формування загальних основ фахових знань та творчого економічного мислення студентів.

Гра може проводитися на заняттях комбінованого типу з розвитку вмінь та навичок, але, більш доцільно її проводити на підсумковому занятті з теми. Наприклад, завершення навчання усного та писемного мовлення за темою “Ринки. Структура ринків” (“Markets. Market structures”) можна провести дискусію за круглим столом і винести на обговорення питання “Конкуренція як одна з головних ознак ринкової економіки”. Викладач спрямовує студентів, конкретизує питання для можливого обговорення. Студенти можуть користуватись роздатковими таблицями, що характеризують основні типи економічних ринків. (*Round-table discussion. The question on the agenda is “Competition is one of the corner-stones of market economy”. You may include the following points in your discussion:*

- the principal kinds of market structures;
 - perfect competition and perfectly competitive markets;
 - imperfect competition: monopolistic competition and oligopoly;
 - legal monopolies (public utilities, patents, copyrights and trademarks);
 - the distinguishing features of perfect and imperfect competition.
- You may use the table “Characteristics of Economic Markets”)

Завершуючи роботу над темою “Податки. Система оподаткування в Україні” (Taxes. Taxation in Ukraine”) для обговорення пропонуються питання: 1. Які податки необхідно сплачувати підприємцю? 2. Які податки

сплачуєте Ви та Ваша родина? Додайте податок з продажу, майновий податок та інші, визначте, яка частина доходу родини фактично витрачається на податки (*1. What taxes do businesses pay? 2. What are the principal taxes you and your family pay? Add the sales taxes, property taxes and other together to determine what percentage of your family's income is actually spent on taxes.*). Організувати гру можна як зустріч з податковим інспектором. Викладач допомагає розподілити ролі, надає опорні таблиці.

Ділова гра розкриває великі можливості для комунікативної практики, її перевага перед усім в тому, що вона дає можливість успішно вирішувати головне завдання вивчення іноземної мови – навчання спілкування через спілкування.

До АМН іноземної мови можна віднести метод “занурення” у мовне середовище іншої мови, який був розроблений у Канаді (*immersion teaching*). Незважаючи на те, що цей напрямок упродовж тридцяти років успішно розвивається на Заході, у вітчизняному викладанні іноземних мов він майже не використовується. Головною рисою методу “занурення” є навчання іншої мови з точки зору її структури та культурного середовища, в якому вона функціонує, без спирання на рідну мову тих, хто навчається. Як свідчать літературні дані, використання програм *immersion* приносить дуже високі результати, а саме: розвиток у студентів іншомовних комунікативних здібностей. Це підіймає питання про впровадження подібних програм в Україні, особливо в тих немовних вищих закладах освіти, випускники яких за характером своєї професійної діяльності потребують частих та численних міжнародних контактів.

Програми *immersion* передбачають вивчення спеціальних дисциплін з самого початку іноземною (англійською) мовою. Це дає змогу не лише підняти якість навчання мови, але й покращує загальній освітній та професійний рівні майбутніх фахівців. Звичайно, впровадження програми *immersion* у практику навчання англійської мови для професійного спілкування у ВНЗ України потребує вирішення цілої низки як організаційних, так і суто методичних питань. Але накопичений позитивний світовий досвід використання програм *immersion* робить такі дослідження необхідними для української методики викладання іноземних мов.

У Національній академії ДПС України планується використання методу “занурення” найближчим часом. Елементи *immersion* використовуються вже декілька років. Для читання з курсу “Податкова система” був запрошений Джордж Віттенберг (*George Wittenberg*), професор університету міста Сан

Дієго штату Каліфорнія. Періодично запрошуються волонтери з Корпусу Миру США (The USA Peace Corps) для читання лекцій англійською мовою та проведення практичних занять з інших спеціальних дисциплін.

Особливого значення набуває комп'ютерне навчання іноземних мов, що має два напрями навчання: навчання із застосуванням мультимедійних засобів та дистанційне навчання. Дистанційне навчання являє собою нову форму викладання, в якій студент незалежно від місця перебування може активно спілкуватися з викладачем за допомогою комп'ютера через електронну пошту та Інтернет.

Комп'ютер забезпечує необхідні умови для керування самостійною пізнавальною діяльністю студента, підвищує ефективність навчання, а також дозволяє оцінити його знання з високою точністю та об'єктивністю.

Отже, головною метою викладача є стратегічне спрямування процесу активного навчання, допомога студентам у вирішенні завдань та проблем протягом цього процесу та в оцінюванні своєї діяльності та її наслідків.

Перевага АМН полягає в тому, що їхнє використання дає можливість:

- активізувати пізнавальну діяльність студентів;
- використовувати їх власний досвід, а також обмінюватися досвідом один з одним;
- використовувати змагальні заходи у навчанні;
- внаслідок спільної діяльності покращити процес засвоєння отриманих знань та збільшити ефективність процесу навчання.

Усі ці позитивні аспекти навчання за допомогою АМН не повинні скласти ілюзію того, що ця діяльність не має проблем. Викладач має усвідомлювати переваги АМН, мати бажання, а також вміння використовувати їх в навчальному процесі. Він повинен мати позитивний імідж, сприяти формуванню позитивного соціально-психологічного клімату у навчальній групі, налагодити постійний зворотній зв'язок із слухачами. Відтак постає проблема постійного самовдосконалення. Крім того, у викладанні важливо вміти поєднувати як традиційні (тобто за допомогою догматичної, пояснювально-ілюстративної евристичної методики навчання), так й АМН, оскільки, неможливо здійснити різкий перехід від традиційних освітніх технологій до інноваційних.

Наступна важлива проблема впровадження АМН пов'язана з системою перевірки теоретичних знань та оцінюванням знань і роботи студентів. Розв'язання цих проблем можливе завдяки впровадженню індивідуальних самостійних завдань та проведенню тестового контролю з кожної теми курсу.

Адекватна оцінка діяльності та знань студентів може здійснюватися у рейтинговій формі.

Сьогодні йдеться про те, що в полі зору викладачів і кафедр повинні знаходитися усі методики навчання і не варто надавати перевагу лише окремим з них. Всі вони є засобами підвищення якості навчального процесу і важливо знаходити адекватну поставленим завданням конкретну методику. Але для того, щоб досягти збалансованого використання традиційних і нових методик, важливо опанувати ті, що з'явилися в останні роки. Особливо це стосується методик, що передбачають застосування технічних засобів.

З метою досягнення високої результативності застосування АМН в навчальному процесі треба усвідомлювати ступінь готовності ВНЗ до поширення цих методів, використання яких потребує певного матеріально-технічного забезпечення, його відсутність може бути великою перешкодою у проведенні занять. Слід оцінити можливості збільшення трудовитрат викладачів та студентів, збільшення аудиторних занять; оперативного коригування розкладу занять; розвитку інформаційної бази, додаткової оплати фахівців-практиків для консультування в процесі проведення окремих форм АМН тощо.

Але ці проблеми потребують подальшого вирішення, оскільки впровадження інноваційних технологій навчання забезпечує вироблення у студентів навичок командної роботи та розвиток їх лідерських здібностей. Участь у дискусіях активізує пізнавальну діяльність студентів, привчає їх самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за їх наслідки. Таким чином, впровадження тренінгових технологій у навчальний процес ВНЗ дозволить не тільки підвищити якість теоретичної та практичної підготовки студентів, але й сприятиме їх особистісному розвитку в контексті гуманістичної системи цінностей.

Література:

1. Китайгородская Г.А. Методики интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986.
Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. Вип. 28 / за ред. Холода. – К., НМЦВО, 2000.
2. Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Вип. 27 / Колект. авт. – К., Науково-методичний центр вищої освіти, 2002.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
4. Сыроежкин И.М., Вербицкий А.А. Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов. – М., 1981.
5. Johnson R.K. & Swain M. Immersion education: International perspectives. – Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997.
6. Wright A., Buckby M., Betteridge D. Games for Language Learning. Cambridge, 1984.

Приходько Ю.І.
Науково-методичний центр
військової освіти МО України

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ В ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

В докладі розглядається особистісно орієнтована самостійна робота на основі багатоуровневої ефлєктивності, розкривається проблема внутрішнього і зовнішнього діалогу в ефлєктивності її проектування і реалізації.

Система освіти в Україні формується як одна з найголовніших цінностей, як стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності на міжнародній арені. Освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України [1]. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує його інтелектуальний, духовний та економічний потенціал. Разом з тим, світовий розвиток показує, що науково-технічний прогрес не здатен вирішити найбільш гострі проблеми суспільства і особистості, а також протиріччя, які при цьому виникають. Так, стрімкий розвиток виробничих сил не забезпечує мінімально необхідний рівень добробуту сотень мільйонів людей; руйнівного характеру набуває за останні роки світова екологічна криза; безжалісність до рослинного та тваринного світу складає уявлення про людину як про істоту жорстоку та безжалісну. Зростання уваги до людини об'єктивно викликано рядом стійких світових тенденцій, як позитивних, так і негативних. Мова йде про тип людини, в особистості якої сформоване активне позитивне ставлення до планети Земля..., до надбань матеріальної і духовної культури [2, С. 19]. Пріоритетами освіти мають стати не знання самі по собі, а розвиток особистості громадянина, військового фахівця, здатних самостійно мислити, орієнтуватись у складних умовах, приймати рішення і нести за них відповідальність. Як стверджує А.М. Бойко, "Розбудова України як демократичної правової держави потребує переорієнтації національної освіти на особистість..., на цілеспрямоване формування з цією метою педагогічно доцільних суб'єкт-суб'єктних, морально-етичних, гуманних, тобто виховуючих відносин" учасників педагогічного процесу [3, С. 6].

Поняття “особистісно орієнтоване навчання” [4, С. 67] виникло на базі концепції персоналізації. Термін “персоналізація” було застосовано для характеристики включеності індивіда в соціальні зв'язки щодо задоволення “потреби бути особистістю” – потреби в персоналізації шляхом включення свого “Я” в свідомість, почуття і волю інших людей. В концепції персоналізації виділяється три типи атрибуції (приписування) особистісного аспекту буття індивіда: інтраіндивідна, інтеріндивідна, метаіндивідна особистісні атрибуції. Ці типи атрибуції особистісного аспекту буття індивіда (процес навчання) в науковій літературі [5] знайшли і іншу інтерпретацію: індивідуалізоване, ефелективністызован та ефлективність ізоване навчання. З огляду на викладене, введено поняття “особистісно орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність” яке досліджується із застосуванням апарату багаторівневої рефлексії [4, с.72].

Проектування та реалізація особистісно орієнтованого навчання передбачає, насамперед, подолання одного з основних дидактичних протиріч. Суть його полягає в тому, що, з одного боку, процес засвоєння особистістю знань, набуття досвіду, розвитку здібностей відбувається індивідуально, з іншого – організація навчальної діяльності має колективний, до певної міри детермінований, обумовлений характер. Одним із шляхів подолання цього протиріччя є розробка проблеми діалогізації особистісно орієнтованого навчання. Такого підходу дотримуються і зарубіжні дослідники які вважають, що з точки зору філософії освіти ідея особистісно орієнтованої... освіти має досліджуватись... за допомогою категорій суб'єкта, свободи, саморозвитку, цілісності, діалогу як форм самовиявлення особистості [6, С. 54].

Проблема діалогізації останнім часом привертає увагу все більшої кількості вчених різних галузей наукових знань. Окремі питання при цьому вивчаються з позицій психології, соціальної психології, теорії комунікацій, психолінгвістики, літературознавства, семантики і т.ін. (М.М.Бахтін [7], А.Е.Войскунський [8], Г.М.Кучинський [9], Г.Г.Почепцов [10], колектив авторів [11]). Діалогічна стратегія визнає суб'єктну повноцінність учасників діалогу. У гуманістично орієнтованому педагогічному процесі [12, С.4] діалогічна стратегія посідає пріоритетне становище. При цьому діалогізм включає монологізм як момент, значення якого виявляється найяскравіше в освоєнні тими, хто навчається, конкретних знань і способів дій. Потрібно також зауважити, що діалог і як форма, і як засіб може набувати багатомірного, глобального, просторового характеру. Така переорієнтація відповідає зростанню ролі діалогу в сучасному світі, коли претензії на

монополне володіння істиною (або шляхом до неї) виявляються в навчанні, науці, в інших сферах суспільного життя – дедалі безпідставнішими.

Разом з тим, діалог є найбільш розвинутою формою як безпосереднього спілкування особистостей (тих, хто навчається), так і внутрішнім станом, який обумовлює процес мислення, що має пріоритетне значення в системі особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Найбільш поширеним підходом щодо дослідження безпосереднього спілкування в психології є такий, у відповідності з яким спілкування розглядається в якості особливої форми діяльності (О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, С.Л., Б.М. Теплов). Основу цього підходу складає теорія діяльності, яка розглядає форми активності суб'єкта, що змінюють предмет діяльності і перетворюють його в продукт. Предметна діяльність визначається як її основна і провідна характеристика.

На основі понять “внутрішній діалог” і “зовнішній діалог” з'являється можливість визначити різні аспекти мовного спілкування, його динаміку та особливості. Під внутрішнім діалогом розуміється мовна форма взаємодії різних точок зору (сприйняття вивченого, його аналіз), що знаходять відображення в словах смислових позицій, які розвиваються одним і тим же індивідом. Внутрішній діалог утворюється мовою однієї особистості і є основним в особистісно орієнтованій самостійній навчально-пізнавальній діяльності першого рівня рефлексії. ефлений діалог є взаємодією різних точок зору, які притаманні його суб'єктам. Він є характерним для особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності другого, третього та четвертого рівнів рефлексії [4].

Практичне здійснення діалогічного підходу в освіті натрапляє на значні перешкоди [11]. Вони обумовлені, по-перше, серйозною теоретичною і методичною роботою, необхідною для реалізації загальних принципів підходу на конкретному матеріалі; по-друге, труднощами втілення цих принципів у сучасній школі, орієнтованій на монологізм; по-третє, високими вимогами, що їх діалогічний підхід ставить до рівня підготовки і особистісних якостей науково-педагогічного складу, які прагнули б застосувати його.

На думку В.В.Серікова, навчальний діалог можна вважати специфічним видом технології. У відповідності з особистісною парадигмою він постає не тільки як один із методів навчання, а й як невід'ємний компонент, внутрішній зміст будь-якої особистісно орієнтованої технології навчання [13, с.20]. Діалогічність виступає тут однією із сутнісних характеристик навчального

процесу, показником переходу його на особистісно смисловий рівень. Автор розглядає діалог не тільки в якості засобу, але й як самоціль навчання, не тільки як процес, але й як зміст, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації смислоутворюючої, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості.

Таким чином, в процесі навчання діалог набуває вигляду своєрідного синтезу функцій навчання і форми спілкування. З одного боку, він є засобом досягнення цілей навчання, з іншого – він активно привносить в процес навчання ознаки спілкування: встановлює стійкий, активний прямий і зворотній зв'язок між суб'єктами навчання; від суб'єктів навчання діалог вимагає з'ясування смислових позицій один одного; йде побудова суб'єкт-суб'єктних відносин, відносин партнерства і співробітництва, зведення до мінімуму негативного психологічного впливу на того, хто навчається, фактору його опіки. Саме останнє є вагомим психологічним фактором розвитку самостійності та становлення особистості.

Отже, виявляється, що діалогізм і гуманістичний світогляд, утверджують взаємозалежність ефлексив і ефлексивніс кожного з них. При цьому всі учасники навчально-виховного процесу в ідеалі є значущими, цінними, необхідними один одному.

Проявом описаних тенденцій в освітній сфері, особистісно орієнтованій самостійній навчально-пізнавальній діяльності є зростаюча увага до діалогічного підходу, основними ознаками та засадами якого є:

- ефективність;
- внутрішній та зовнішній діалогізм;
- педагогічне співробітництво учасників освітнього процесу;
- створення умов для активної навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, їх творчої самореалізації як особистостей;
- прилучення тих, хто навчається, не просто до систематизованих результатів людського пізнання, а й до процесу цього пізнання, який розгортається як неперервний діалог;
- гуманоцентрична спрямованість на загальнолюдські світові цінності;
- виховання у тих, хто навчається, не тільки прагнення пізнати істину, а й розуміння того, що шлях до неї лежить через спір, через зіставлення позицій;
- формування у суб'єктів спілкування потреби не тільки мати співрозмовника, а й гідного опонента;
- діагностичність розвитку особистості, самоконтроль,

саморегулювання;

– динамічне коригування педагогічної діяльності.

Діалогічний підхід в системі особистісно орієнтованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності має створювати умови для розвитку мотивації та творчого характеру учіння, для сприятливого емоційного клімату навчання і успішного перебігу соціально-психологічних процесів у військових навчальних колективах, для максимальної орієнтації навчально-виховного процесу на індивідуальні та особистісні військово-професійні якості та характеристики майбутніх захисників Вітчизни.

Л і т е р а т у р а :

1. Національна доктрина розвитку освіти // Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 3. – С. 2-8.
2. Кремень В.Г. Сучасна освіта в контексті реформування // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 18-25.
3. Бойко А.М. Виховуючи суб'єкт-суб'єктні відносини і нова парадигма виховання // Вісник Полт. держ. нац. університету ім. В.Г. Короленка: Зб. наук. праць. - № 2 (10). – Серія: Педагогічні науки. – Полтава, 2000. – С. 6-15.
4. Приходько Ю.І. Особистісно орієнтована самостійна навчально-пізнавальна діяльність як педагогічна проблема // Військова освіта. Збірник наукових праць. – К.: МО України. – 2001. – № 9. – С. 65-75.
5. Солонин А, Солонин В. Персонализированное обучение в контексте социализации // Высшее образование в России. – М., 1996. – № 3. – С. 101-108
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Ф.М. Достоевского. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
8. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим: Очерки о человеческом общении. – М., 1982. – 192 с.
9. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: БГУ, 1983. – 190 с.
10. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. – М.: “Рефл-бук”. – К.: “Ваклер”, 2002. – 352 с.
11. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
12. Ломов В. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. – В кн.: Психолог. пробл. социальной регуляции поведения. – М., 1977. – С. 64-92.
13. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика, 1994. – № 5. – С. 16-21.

Романишина Л., Криховець О., Загречук Г., Гулай О.,
Бодров В., Руснак Н., Лихацький П.
Тернопільська державна медична академія
імені І.Я. Горбачевського

РОЗРОБКА ТА УПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ХІМІЧНОГО ЦИКЛУ НА ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

В статті розглядаються питання організації та проведення навчального процесу по хімічним дисциплінам, які вивчаються на фармацевтичному факультеті. Модульний принцип побудови програм розглядається по горизонталі, в межах кожного предмета, а організація самостійної роботи – по вертикалі, використовуючи міжпредметні зв'язки.

Модульна технологія навчання зорієнтована на модель підготовки майбутнього провізора. В основу досліджень вивчення базових хімічних дисциплін покладена теорія модульного навчання, яка була розроблена А. Алексюком, П. Юцявічене [1, 2]. З цією метою ми розглянули програми з курсів фармацевтична хімія, технологія виготовлення ліків, заводська технологія ліків, аналітична хімія. Аналіз програм показав, що багато тем з різних курсів хімії повторюються, між темами існують взаємозв'язки. Це наштовхнуло нас на думку про створення комплексної моделі підготовки студентів до вивчення фахових дисциплін.

Ми провели структурування програм з курсів неорганічної, органічної, фізичної і колоїдної хімії. При цьому ми керувались наступними положеннями:

- програма у своєму змісті повинна містити не тільки теоретичні питання, але й залишати місце для формування практичних умінь та навичок;
- програма має складатись з модулів, у які об'єднуються теми з однаковими основними поняттями;
- за рахунок додаткових понять модулі з'єднуються між собою, утворюючи логічну послідовність блоків;
- у програмі є проблемні розділи, які сприяють активізації процесу навчання.

До особливостей модульного навчання [4] відносимо:

- чітко окреслену мету у кожному модулі;
- зміст навчання представлений у вигляді модулів, які пристосовані для

індивідуальної роботи;

- у процесі навчання використовуються різноманітні форми і методи;
- результат навчання є запланованим і передбачає безекзаменаційну сесію;
- контроль за результатами діяльності студентів проводиться систематично, згідно проходження модулів.

Стійкою ознакою за цією технологією є мета, а динамічною – структура. Впровадження модульної технології вимагає від викладача попередньої підготовчої роботи, яка складається з декількох етапів:

Створення модульного варіанту програми.

Складання переліку основних законів, понять, термінів, які підлягають контролю.

Визначення основних форм і методів контролю у кожному модулі.

Забезпечення модулів дидактичними матеріалами.

Модульний варіант програми базується на дидактичних принципах: професійності, науковості, систематичності, економічності, самостійності.

Визначаючи основні поняття, ми виділяємо їх з кожного курсу. Створюється можливість уникнути дублювання тем. Це в першу чергу стосується курсів неорганічної, фізичної та колоїдної хімії.

Як показали наші дослідження, модульна технологія забезпечує багато факторів, які відсутні за традиційної технології: взаємозв'язок понять, правил, теорій; динамічність і гнучкість структури навчальних предметів; звільнення годин на самостійну роботу; усунення дублювання за рахунок міжпредметних зв'язків; систематичність контролю; професійна спрямованість матеріалу.

Модульна технологія вимагає змін організаційного компоненту:

З основами технології студенти ознайомлюються на вступній лекції.

Вивченні кожного модуля завершується модульним контролем, який є складовою поточного контролю.

Навчальні досягнення студента визначають сумою балів (рейтинг) за три типи контролю: вступний, поточний, заключний.

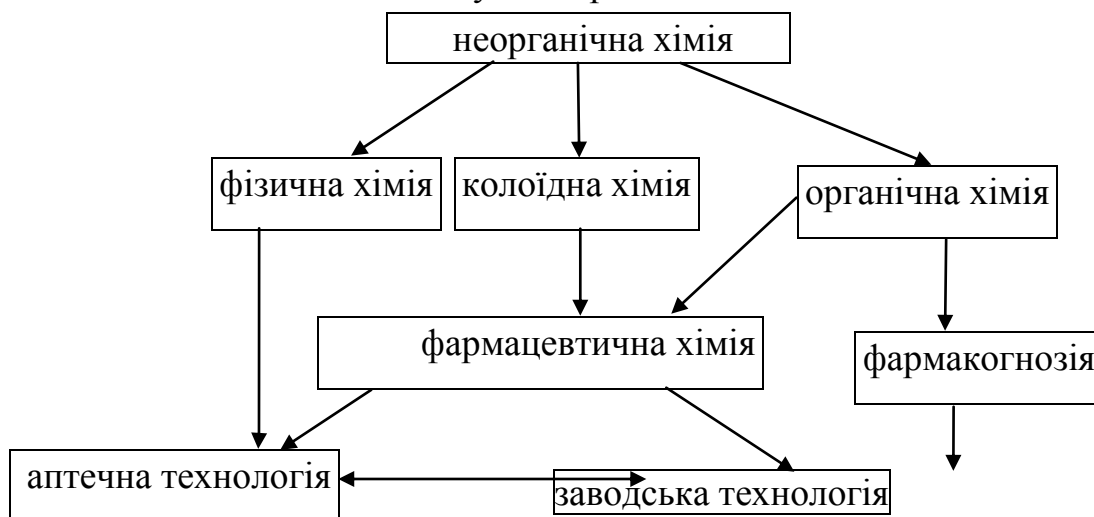
За результатами рейтингу студенти звільняються від іспитів (сума набраних балів відповідає оцінці “відмінно”, “добре”. За кожну годину занять максимальний бал – 10).

Для одержання додаткових балів студенти виконують домашні завдання.

Графік накопичення балів вивішується в лабораторних кімнатах. Студенти мають змогу самостійно контролювати свої досягнення і відповідно до обраного рівня виконувати індивідуальні завдання.

Студенти на початку семестру забезпечуються методичними рекомендаціями з індивідуальними завданнями за рівнем засвоєння знань, контролюючими, тренувальними та навчальними програмами. Організація навчального процесу у такий спосіб, як показали наші дослідження, збільшує відсоток студентів, які закінчують вивчення предмету на III і IV рівнях засвоєння знань.

Загальна схема взаємозв'язку між предметами має такий вигляд:



Модульна технологія вносить перспективи і у організацію самостійної роботи студентів.

Неорганічна хімія є першою дисципліною хімічного циклу, яку вивчають студенти фармацевтичного факультету. Завданням цього циклу є формування базового рівня знань студентів, необхідного для подальшого вивчення як базових, так і фахових дисциплін, отримання навичок роботи із хімічним посудом, сухими реактивами та розчинниками [5]. Тому при викладанні неорганічної хімії ми практикуємо різні форми і методи організації навчального процесу, особливу увагу приділяючи самостійній роботі студентів.

При організації самостійної роботи студентів у першому семестрі ми враховуємо рівень довузівської підготовки. У методичних вказівках з неорганічної хімії для студентів ситуаційні задачі для домашнього розв'язування підібрані за зростанням рівня складності.

Для перевірки засвоєння матеріалу ми розробили індивідуальна завдання чотирьох рівнів складності. Це дає можливість студентам вибрати посилене завдання і одержати результат. Перед підсумковими заняттями обов'язково проводимо індивідуальні консультації для студентів.

На більшості занять з неорганічної хімії передбачено виконання

практичної роботи. Студенти виконують досліди самостійно, спостереження і результати обговорюємо. Експериментальна робота не тільки сприяє формуванню навичок роботи із лабораторним посудом, реактивами і приладами, але і є вагомим стимулом для вивчення предмету. Зокрема при вивченні теми “Розчини” ми ставимо перед студентами завдання приготувати розчини, які мають практичне застосування у фармації (розчини калій перманганату, натрій гідрокарбонату, ізотонічний розчин).

Значну увагу ми приділяємо організації позааудиторної роботи студентів. На СПРС ми виносимо навчальний матеріал описового характеру, який не розглядається або розглядається оглядово на лекціях. При вивченні хімії елементів на СПРС ми розглядаємо питання про біологічну роль хімічних елементів, фізико-хімічні основи використання сполук в медицині та фармації, токсикологічну дію сполук та екологічні аспекти. у розроблених нами методичних вказівках із СПРС для студентів показано актуальність даних тем, взаємозв'язок із навчальним матеріалом інших дисциплін, приводяться питання самопідготовки, завдання для самоперевірки та список літератури. Винесені на СПРС теми перебувають використання популярної періодики, мережі Internet.

Навчальний матеріал, винесений на самостійне опрацювання, включаємо у питання підсумкових занять та екзамену, що стимулює систематичну роботу студентів.

На курс фізичної та колоїдної хімії є заключним у циклі фундаментальних хімічних дисциплін. Особливістю курсу є узагальнення теоретичних знань і практичних навичок, отриманих при вивченні неорганічної та органічної хімії, їх розгляд на якісно новому рівні з точки зору термодинаміки, кінетики, електрохімії тощо. Оскільки даний предмет вивчається на II-III курсах, студенти вже мають сформовані навички самостійної позааудиторної роботи. Це дозволяє нам виносити на самостійне опрацювання складніші теми, ніж в попередніх курсах.

Зокрема, на самостійну позааудиторну роботу нами винесена тема “Фазові рівноваги”. Студенти вивчають основи фізико-хімічного аналізу та вчення про рівноваги в гетерогенних системах, розглядають фазові діаграми одно- і двокомпонентних систем на прикладах неорганічних і органічних речовин, що застосовуються у фармації. Дана тема об'єднує в єдиний комплекс знання з неорганічної, органічної та фізичної хімії, пов'язує її з фаховими дисциплінами (курси аптечної та заводської технології ліків).

Особливістю самостійної роботи з фізичної та колоїдної хімії є

поєднання теоретичного матеріалу з виконанням розрахункових та графічних задач, що дозволяє студентам практично використовувати набуті знання, отримати первинні навички виконання наукової роботи. Результати самостійної роботи студентів у вигляді конспекту теоретичного матеріалу, графіків та розрахунків є однією із складових успішного складання заліку та іспиту, теоретичні питання включені в поточні та підсумкові тести, що виконуються студентами на аудиторних заняттях.

Такий перехід від простого до складного створює умови для ефективного проведення самостійної роботи студентів, стимулюють їх пізнавальну діяльність. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на визначення особливостей викладання предметів хімічного циклу за модульною технологією.

Література:

1. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі // Проблеми вищої школи. – Вип. 79. – К.: Вища школа, 1994. – С. 3-6.
2. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалистов // Вестник Высш. школы. – 1998. – № 1. – С. 3-9.
3. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55-65.
4. Романишина Л.М. Модульно-рейтингова технологія викладання у вищій школі // Навчальний посібник. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 48 с.
5. Буряк В.П., Александрова К.В., Кремзер О.А. Неорганічна хімія в системі підготовки провізорів // Вісник фармації. – 2001. – № 3. – 114 с.

Сидорович М.
Херсонський державний університет

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В ШКОЛЯРІВ ТЕОРЕТИЧНИХ БІОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

В статъе приводятся квалификационная характеристика дидактической модели формирования у школьников теоретических биологических знаний как педагогической технологии и результаты ее апробации в основной школе.

Створення нових освітніх технологій – один з напрямків підвищення ефективності навчальної діяльності школярів. Г.К. Селевко, глибоко аналізуючи стан розробки означеної проблеми в педагогічній теорії і на практиці, звертає увагу на те, що поняття „педагогічна технологія”

використовується на трьох ієрархічних рівнях: загальнопедагогічному або загальнодидактичному; частнометодичному або предметному та локальному або модульному [9, С. 15].

У своїй монографії „Сучасні освітянські технології” дослідник не тільки ґрунтовно висвітлює поняття „педагогічна технологія”, дає класифікацію освітніх технологій і методологічну основу їх аналізу. В ній наведена детальна характеристика 50 технологій, що відображають п’ять основних напрямків освітянського процесу [9, С. 4]. Більшість наведених технологій відноситься до загальнопедагогічних і можуть стати надійною основою для розробки предметних, наприклад, тих, що можна використати при вивченні шкільного курсу про живу природу. Аналіз методичної літератури свідчить про те, що під час викладання шкільного курсу біології широко використовуються різноманітні інноваційні методи і прийоми навчання, розробляються і апробуються різноманітні типи інноваційних уроків, що можна розглядати як підхід до створення модульних технологій [1-3,5-7,10,16,18]. Разом з тим технології предметного рівня, які б сприяли суттєвому підвищенню ефективності навчальної діяльності школярів у досягненні основної мети природничої освіти під час вивчення шкільного курсу біології розробляються недостатньо. Тому метою нашого дослідження стало створення дидактичної моделі формування в школярів теоретичних біологічних знань (ФШТБЗ). Воно має довготривалий характер і проводиться в лабораторії методики загальної біології Херсонського державного університету.

Теоретичні біологічні знання – одна з центральних ланок формування біологічної картини світу, яка є в свою чергу частиною єдиної наукової картини світу. Формування означеного різновиду знань не тільки сприяє побудові в свідомості школярів цілісної картини живої природи, але і розвитку мислення, формуванню наукового світогляду, становленню гуманістичної, екологічно грамотної особистості [4, С. 91].

З позицій основних якостей сучасних педагогічних технологій, що відокремлюються Г.К. Селевком, дидактична модель ФШТБЗ може бути розглянута як предметна технологія [9, С. 16] Вона має концептуальну основу, змістовну частину і цілі навчання (загальні і конкретні), зміст навчального матеріалу та процесуальну частину або технологічний процес. Окремі складові технологічного процесу знайшли своє відображення у різноманітних методичних матеріалах, що створені автором моделі [8, 11-15,17].

Г.К.Селевко виділяє декілька критеріїв технологічності педагогічної

системи, які притаманні і моделі ФШТБЗ [9, С.17]. Її концептуальною основою є діалектичний матеріалізм та гуманізм. Вона має логіку навчального процесу, її частини взаємопов'язані у єдину цілісність, має місце спадкоємність частин, що зумовлює її системність як педагогічної технології. Моделі ФШТБЗ властива керованість, а саме можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапного діагностування, для чого модель має система моніторингу навчальних досягнень учнів. З метою корекції результатів передбачено вар'їрування засобами і методами навчання. Ефективність моделі ФШТБЗ доведена у педагогічному експерименті (таблиця). Модель відтворюється різними виконавцями (вчителями) незалежно від їх особистісних якостей і рівня майстерності. Означений критерій технологічності був досліджений експериментально. Одержані результати моніторингу навчальних досягнень учнів з неоднаковим рівнем інтелектуально-мотиваційної сфери різних середніх закладів освіти, що брали участь у технологічному процесі моделі ФШТБЗ під керівництвом різних вчителів, мали однакову загальну тенденцію – поліпшення ефективності навчальної діяльності на трьох рівнях засвоєння предмета за В.П.Безпальком порівняно з контрольними показниками [3 а].

Таким чином, дидактична модель ФШТБЗ відповідає основним критеріям технологічності і може бути представлена як педагогічна технологія.

Виходячи з класифікації педагогічних технологій, загальної схеми їх опису та аналізу, що наведена Г.К. Селевко, технологія ФШТБЗ має наступну структуру.

Класифікаційні параметри технології ФШТБЗ

За рівнем використання: частнопредметна. *За філософською основою:* діалектико-матеріалістична з гуманістичною спрямованістю. *За основними факторами розвитку:* психогенна з елементами біогенної. *За концепцією засвоєння:* розвиваюча (на основі теорії змістовного узагальнення В.В.Давидова – Д.Б.Ельконіна) з елементами інтеріоризації (на основі теорії поетапного формування розумових дій Л.С.Виготського, П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талізної). *За орієнтацією на особистісні структури:* інформаційна з елементами операційної та емоційної. *За характером змісту:* навчаюча +виховна, гуманістична, загальноосвітня. *За типом керування:* традиційно класична з елементами програмного і комп'ютерного навчання. *За організаційними формами:* класно-урочна, академічна, індивідуально-групова. *За підходом до дитини:* гуманістична. *За переважним методом:*

пояснювально-ілюстративна з елементами діалогової, ігрової, інформаційної (комп'ютерної), з елементами розвиваючого навчання. *За напрямком модернізації існуючої традиційної системи:* активізація та інтенсифікація діяльності дітей, методичне і дидактичне реконструювання матеріалу. *За категорією тих, що навчаються:* масова.

В цілому методичні особливості технології ФШТБЗ складається у наступному. Формування теоретичних знань відбувається відповідно схеми: теоретичні поняття (основа) – теоретичні положення (ядро) – наслідки – додатки (інтерпретація). Модель передбачає генералізацію навчального матеріалу навкруги змістовних ліній, що базуються на положеннях фундаментальних теорій та концепціях про ієрархічну будову живого та біосферу. У основній школі теоретичні **п**оняття – клітина, ген, еволюція – формуються згідно моделі дедуктивним, а положення теорій як узагальнення теми або розділу розгортаються протягом вивчення курсу індуктивним шляхом, при цьому останні виступають як системоутворюючий фактор у навчанні біології. Таким чином у основній школі відбувається формування теоретичних знань в основному на першому і другому етапах. Інші два етапи мають місце у старшій школі. В ній моделлю передбачається виклад теорій у зв'язку з їх “біографією”, що дає можливість „вписати” їх у систему вже існуючого світогляду школярів. У ході вивчення теорій за нею передбачено розкриття окремих методологічних видів знань.

У старшій школі моделлю передбачається реалізація принципів, що відображають зв'язки між біологічними теоріями та концепціями, а саме відповідності, доповнення, симетрії та причинності. Під час генералізації навчального матеріалу навкруги всіх змістовних ліній формування теоретичних знань з біології спирається на вихідні філософські ідеї та поняття, тому моделлю передбачається формування основних світоглядних ідей.

Дієвість технології ФШТБЗ була доведена у попередніх педагогічних дослідженнях, які проводилися у експериментальних і контрольних класах за загальноновизнаною схемою. В них прийняло участь більш 2000 школярів 6-9 класів загальноосвітніх шкіл м. Херсону. У таблиці наведені результати проведеної експериментальної роботи.

Як свідчить таблиця, всі експериментальні класи мали більш високі показники навчальних досягнень порівняно з контрольними на трьох рівнях засвоєння навчального предмету за В.П. Безпальком. Відсутність поступового зростання продуктивного рівня навчальних досягнень в учнів з 6 по 9 класи

пов'язана в першу чергу з тим, що наведені результати не відображають *безперервний* процес формування теоретичних біологічних знань. Але навіть у цьому випадку таблиця демонструє для всіх досліджуваних груп школярів в експериментальній виборці порівняно з контрольною більш високі значення показників засвоєння навчального предмета учнями на III (продуктивному) рівні.

Таблиця

**Результати педагогічного експерименту в
основній школі щодо апробації дидактичної моделі
ФШТБЗ, у % відношенні**

Рівень засвоєння	Експериментальні класи			Контрольні класи		
	I	II	III	I	II	III
6 клас	$\frac{61}{96}$	$\frac{3}{78}$	$\frac{0}{61}$	$\frac{16}{36}$	$\frac{0}{6}$	$\frac{0}{0}$
7 клас	$\frac{74}{93}$	$\frac{26}{71}$	$\frac{0}{10}$	$\frac{37}{68}$	$\frac{12}{5}$	$\frac{0}{0}$
8 клас	$\frac{79}{100}$	$\frac{7}{56}$	$\frac{2}{33}$	$\frac{51}{71}$	$\frac{2}{1}$	$\frac{0}{0}$
9 клас	$\frac{84}{90}$	$\frac{7}{45}$	$\frac{3}{20}$	$\frac{62}{0}$	$\frac{0}{0}$	$\frac{0}{0}$

Примітка: у чисельнику позначена доля учнів, що мають відповідний рівень засвоєння навчального матеріалу за В.П. Безпальком у вступному, у знаменнику – у заключному зрізах знань.

Таким чином, проведене дослідження дає змогу зробити наступні висновки.

Дидактична модель формування в школярів теоретичних біологічних знань за критеріями технологічності має класифікаційні параметри педагогічної технології.

У експериментальному дослідженні, яке проведено у 6-9 класах основної школи, доведена її дієвість. Технологія ФШТБЗ сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності учнів по формуванню теоретичних біологічних понять (як складових ТБЗ).

Наступним етапом дослідження по вдосконаленню технології ФШТБЗ є виявлення нових шляхів поліпшення її ефективності, які спрямовані на суттєве підвищення продуктивної діяльності учні під час вивчення біології. Такими, наприклад, можуть бути пропедевтика ТБЗ у 5 класі і підвищення

рівня інноваційності технологічного процесу .

Література :

1. Атраментова Л.В., Карнацевич И.Я. „Генетика человека” в школьном разделе общей биологии // Биология в школе. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
2. Афанасьева Т.В., Куликова Е.А., Сухорукова Л.Н. Обобщающие уроки: работа в группах // Биология в школе. – 1997. – № 4. – С. 33-38.
3. Баева О., Сидорович М., Мойсеенко Г. Особливості взаємозв'язку між психологічними факторами навчання і результативністю формування теоретичних біологічних понять / Природничі науки в школі. – Херсон, Видавництво ХДУ, 2003 – С. 51-54.
4. Егорова Г.В., Хотулевич О.В. Урок-конференция “Биологическое разнообразие” // Биология в школе. – 1998. – № 6. – С. 30-35.
5. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
6. Кузнецова В., Іллічеві Л. Один із варіантів комбінованого уроку біології // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 4. – С. 23-25.
7. Несторенко А.А. Игры по развитию творческого воображения // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 180-183.
8. Петунин О.В. Строение и функции эритроцитов // Биология в школе. – 2001. – № 2. – С. 29-31.
9. Попробуй свои силы! Творческие задачи по биологии / Под ред. М.М.Сидорович.. – Херсон: Айлант, 2001. – 44 с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Серегина О.В. Опорно-схематические конспекты на уроке. // Биология в школе. – 1997. – № 5. – С. 30-33.
12. Сидорович М.М. Таємничий мікросвіт: Спецкурс з біології. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 76 с.
13. Сидорович М.М. Клетка – система систем разного уровня сложности (Введение в биологию клетки): Учебное пособие. – Херсон: Айлант, 2003. – 92 с.
14. Сидорович М.М., Гайдай М.І., Моєсеєнко Г.М., Галицька Н.Є. Дивовижний світ людини. Дидактичний матеріал з біології людини для 8 класу / За ред. М.М. Сидорович. – Херсон: Айлант, 2003. –104 с.
15. Сидорович М.М., Ігнатюк Л.Н., Пугачова Н.І. Такий дивовижний світ рослин. – Тернопіль, Мандрівець, 1998. – 104 с.
16. Сидорович М.М., Мойсеєнко Г.М., Канаш Т.І. Формування теоретичних знань школярів з біології під час вивчення розділу „Царство Тварини”: Методичний посібник / За ред. М.М. Сидорович. – Херсон: Айлант, 2001. – 56 с.
17. Смелова В.Г. „Тип Хордовые”. Модельное изучение // Биология в школе. – 1995. – № 6. – С. 44-49.
18. Такий дивовижний світ тварин / За ред. Сидорович М.М. – Тернопіль, Мандрівець, 1998. – 136 с.
19. Юнусбаев Б.Х. Технология диагностико-коррекционного урока. // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 104-112.

Соболь Н.М.
Технологічний університет Поділля

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК СПОСІБ НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

В статті розглядається проблема наукової організації передового педагогічного досвіду, робиться спроба розмежувати такі поняття, як стратегія, технологія, модель, метод і принцип навчання. Як основний спосіб організації і перевірки передового педагогічного досвіду пропонується педагогічна модель, яка має певну структуру.

Протягом останнього століття була створена величезна кількість різноманітних підходів до навчання та виховання. Одні були розвинуті педагогами в результаті узагальнення багаторічного досвіду роботи з учнями, інші – психологами, як практичне застосування їх теоретичних та експериментальних пошуків, ще одні філософами на підтримку їх бачення світу. Для позначення цих педагогічних розвідок використовувалися різні поняття, такі як система, стратегія, технологія, модель, метод, принцип та деякі інші, що, по-перше, не завжди відповідало їх сутності, а по-друге, ускладнювало процес їх систематизації.

Наприкінці 60-х років, впроваджуючи ідею технологізації освіти, американські вчені Брюс Джойс та Марша Вейл почали відслідковувати та узагальнювати різні підходи до навчання. У процесі цієї роботи вони розвинули систему аналізу кожного окремого підходу з таких позицій, як теоретична основа, освітні цілі, поведінка вчителя та учнів, необхідна для досягнення поставленої мети. У 1992 році Б. Джойс, М. Вейл та Б. Шоуєрс категоризували усі ці підходи як модель навчання. Термін модель був обраний Б. Джойсом, М. Вейл та Б. Шоуєрс, враховуючи дві важливі причини. Перша – це те, що термін модель передбачає дещо більше, ніж якась окрема стратегія, метод чи процедура. На думку авторів він повинний містити широкий, загальний підхід до навчання і мати чотири основні ознаки, які частіше всього не прослідковуються у специфічних стратегіях, принципах і методах: чітка теоретична основа у викладі тих, хто її розробляв, обґрунтування того, що і як повинні вивчати студенти, вимоги до поведінки викладача, відповідна організація навчального середовища. Друга – це те, що моделі можуть слугувати важливим засобом вивчення, узагальнення,

класифікації та впровадження в практику передового педагогічного досвіду. Використання викладачем тієї чи іншої моделі навчання дозволяє йому досягнути лише обмеженої кількості певних цілей, заявлених у моделі. Моделі можна класифікувати за характером навчальних завдань, порядком виконання навчальних дій, способом організації навчального середовища та іншими показниками.

Узагальнюючи результати досліджень, проведених Б.Джойсом, М.Вейл та Б. Шоуерс, Р.І. Арендс визначає термін модель навчання, “як особливий підхід до навчання, який включає мету, синтаксис (порядок), навчальне середовище та систему управління, необхідні для досягнення цієї мети” [1, 7]

Під синтаксисом він розуміє загальний перебіг і послідовність дій на уроці. Синтаксис визначає, які дії вимагаються від викладача та студента, порядок, у якому звичайно повинні слідувати ці дії та особливі вимоги до виконання завдань, що ставляться перед студентами. Синтаксиси більшості моделей мають багато спільних рис. Наприклад майже завжди навчання починається з активізації уваги студентів та мотивації до виконання завдань. Також більшість синтаксисів передбачають певні заключні процедури на зразок узагальнення або повторення вивченого. Але є й значні відмінності. Наприклад перебіг навчальних дій у традиційній моделі відрізняється від перебігу дій під час проблемного навчання. Кожна з моделей передбачає й певні розбіжності в організації навчального середовища. Різні підходи диктують специфічні вимоги до студента, а відповідно, й до організації навчального простору, системи соціальних стосунків у навчальній групі.

Система управління, як і попередні два фактори, що входять до моделі, залежить від завдань, які потрібно виконати. Так у традиційному навчанні дуже важливо, щоб студенти уважно слухали викладача, а у кооперативному навпаки важливо, щоб студенти спілкувалися один з одним.

Погоджуючись з Р. І. Арендсом у тому, що модель можна представити як особливий, відмінний від інших підхід до навчання, ми вважаємо що мова тут все ж таки йде не стільки про модель, скільки про технологію навчання.

Спробуємо розмежувати ці поняття. За час свого існування термін технологія набув двоїстого значення. По-перше, під технологією розуміють застосування у педагогічному процесі комплексу сучасних технічних засобів навчання. По-друге, технологія – це система сучасних методів та способів, які використовуються педагогом для досягнення визначеної мети. О.М.Пехота зазначає, що у сучасному розумінні педагогічна технологія “це системний

метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти” [2, 22]. Автор також пропонує вважати технологію в освіті багаторівневим поняттям, яке охоплює:

Освітні технології – педагогічні технології в загальнопедагогічному розумінні, які характеризують цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання.

Окремо предметні педагогічні технології, що відображають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета.

Локальні технології, які створюються для вирішення окремих дидактичних і виховних завдань [2, 24].

На нашу думку лише перший рівень можна вважати істиною технологією, оскільки тільки тут освітній процес розглядається в комплексі, другий рівень відповідає поняттю методика викладання окремого предмета, а третій – поняттю модель.

Н.Ф. Тализіна зауважує, що кожний педагог, перед тим, як побудувати реальний педагогічний процес повинний мати усі потрібні відомості щодо того, як це зробити, мати систему знань про навчальний процес, представлену на технологічному рівні [3, 94]. Саме для одержання таких відомостей і створюються педагогічні моделі. Будуючи модель, педагог концентрує свою увагу на досягненні однієї певної мети. Модель дозволяє, зосередившись суто на вирішенні однієї проблеми, відмежуватися від побічних впливів і результатів, що створює можливість наукової перевірки її дієвості.

На нашу думку структуру моделі навчання слід виводити з основних галузей науки, якими ми користуємось при побудові моделі, а саме філософії, психології, методики та того предмета, для навчання якому ми використовуємо модель.

Наприклад нашою метою є навчити учня правильно будувати речення англійською мовою. Що ж буде визначати нашу діяльність, спрямовану на досягнення цієї мети?

Перш за все зміст, тобто сам предмет англійська мова, оскільки до того, як почати будувати речення, потрібно вивчити слова, бажано навчитись їх писати й читати, а оскільки слова складаються із звуків та букв, то потрібно вивчити алфавіт, чи хоча б навчитись правильно вимовляти звуки. Кожен предмет має свою загальну логіку вивчення, яку не можна змінити. У процесі побудови моделі потрібно чітко розуміти і враховувати цю логіку. Для цього

необхідно знати рівень знань студента з даного предмета до початку дії моделі, кінцевий результат, тобто саму мету й визначити послідовність вивчення матеріалу, виходячи з логіки предмету, що вивчається.

Далі постає питання : “Як вчити?”, адже один і той же матеріал можна викладати по-різному.

Узагальнену відповідь на питання нам дає філософія, на яку ми спираємось. Вона визначає стратегію навчання, його загальну спрямованість, принципи, характер стосунків між студентом та викладачем. Причому філософська основа моделі являє собою сплав філософських поглядів, що панують у суспільстві та особистих поглядів людини, яка створює модель.

Більш конкретну відповідь на наше запитання нам дає психологія, вона визначає тактику навчання: допомагає визначити оптимальний для засвоєння певного матеріалу вік, створити потрібну мотивацію, раціонально організувати діяльність студентів на занятті, спрямовує нас у виборі чи створенні потрібних форм і методів роботи.

Заключним елементом, який конкретизує відповідь на наше запитання є методика, яка пропонує нам велику кількість уже наявних методів і форм навчання, чи озброює знаннями для створення нових.

Підсумовуючи усе, зазначене вище, спробуємо відобразити це у таб. 1.

Таблиця 1

Модель навчання

<i>М е т а</i>			
<i>Зміст навчання</i>	<i>Стратегія навчання</i>	<i>Тактика навчання</i>	
Предметний компонент (Що і в якому порядку будемо вивчати ?)	Філософський компонент (Яких філософських принципів будемо дотримуватись?)	Психологічний компонент (Як раціонально організувати діяльність?)	Методичний компонент (Які форми і методи використати чи створити?)

Таким чином ми можемо тепер співвіднести поняття стратегія навчання, принцип навчання, метод навчання.

Стратегія навчання – це загальний план дій, який відображає філософські погляди творця моделі на світ в цілому та на організацію педагогічного процесу зокрема. Звичайно вона декларується у формі

загальних принципів. Так наприклад гуманістична педагогіка базується на принципах гуманізму, природовідповідності, суб'єкт-суб'єктної сутності освітньої діяльності та інших.

Принципи навчання – це правила, якими ми користуємось в організації педагогічного процесу. Вони відображають загальні причинно-наслідкові закономірності, за якими відбувається педагогічна діяльність і спостерігаються у кожному з компонентів моделі навчання.

Метод навчання – це спосіб навчання, у якому відображається порядок, система роботи. Застосовуючи комплексний підхід, методи можна поділити на:

- методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності,
- методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності,
- методи контролю і самоконтролю.

Поняття метод і модель на нашу думку мають багато спільного, проте існує суттєва відмінність, яка дає нам право диференціювати ці два поняття: у методі головна увага зосереджується на способі досягнення мети, а у моделі – на результаті. Так, методи самоконтролю використовуються у навчанні як англійської мови, так і фізики та інших предметів. Модель же передбачає досягнення конкретної мети.

Таким чином можемо зробити висновок, що педагогічна модель це – складова педагогічної технології, яка, базуючись на специфічному змісті, стратегії, принципах, методах та формах навчання, відображає ефективний науково обґрунтований та експериментально перевірений спосіб вирішення окремої педагогічної проблеми.

Література:

1. Arends P. I. Classroom instruction and management. Brown and Benchmark Publishers, 1997. – 584 p.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін., За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.
3. Талызина Н. Ф. Технология обучения и её место в педагогическом процессе // Совр. высш. шк. – 1977. - № 1 (17) – С. 94.

Сумський В.І., Мислицька Н.А.
Вінницький ДПУ імені М. Коцюбинського,
Мисловська С.К., Воловий Р.П.
НПУ імені М.П. Драгоманова

ДО ПИТАННЯ ПРО СУЧАСНУ ОСВІТНЮ ТЕХНОЛОГІЮ НАВЧАННЯ – ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Современные образовательные технологии в технических дисциплинах предусматривают широкое использование компьютерной техники. А значит нуждаются в выпуске электронных учебников или приложений к уже существующим. В работе предлагается один из методов создания и использования таких электронных приложений.

В Україні підручники з фізики з електронними додатками не видаються.

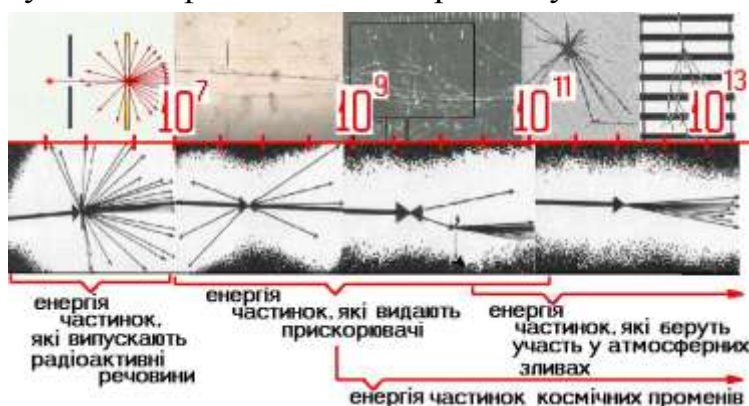
Мова йде про виданий у електронному варіанті, товариством “Студент-СТВ”, посібник з загальної фізики розділ “Електрика та магнетизм”, в якому передбачено додатки на 4-х CD-R дисках, [1].

В роботі [2] авторами було показано як користуватися цим посібником, а також даний короткий опис та особливості додатку на CD-R дискові № 1 до першого розділу, [3].

Опис додатків на CD-R № 2, уже до другого розділу буде подібним, але він має відмінності, які полягають у використанні **складених мультимедійних відеорядів**.

Розглянемо конкретний приклад.

Відомо, що подібно шкалі пружних і електромагнітних хвиль, існує енергетичний спектр елементарних частинок, зображений на мал. 1, так необхідний для сучасного фізичного експерименту.



Мал. 1. Шкала енергії елементарних частинок.

На початку створення атомної і ядерної фізики використовувалися природні та штучні радіоактивні препарати. Розвиток ядерної фізики і особливо поява нової її області – фізики елементарних частинок поставила перед вченими такі завдання:

1. Визначити найбільш точно – “зовнішні” характеристики самих елементарних частинок: це власна маса, заряд, час життя, магнітний момент, квантові числа, тощо.

2. Умова проникнення для вивчення внутрішньої структури ядра і частинок. Для цього потрібно вивчити процес співударів частинок з іншими частинками в таких умовах, коли взаємодія між ними є найщільнішою. Отже, потреба у значних лабораторних дослідженнях привела до створення прискорювачів різних типів і потужностей, які давали б різний енергетичний спектр.

Аналізуючи енергетичний спектр елементарних частинок показаний на мал. 1 потрібно відмітити, що, на перший погляд, досить працювати у високогірних станціях по вивченню космічних променів, фото якої показано на мал. 2.

Однак, тут потрібно відмітити про особливості, що ускладнюють роботу з космічними променями. А вони такі:

1. Як відомо, частинки космічних променів займають праву сторону на шкалі енергій заряджених частинок. Але на жаль, по мірі просування вправо до більш високих енергій число частинок в космічних променях дуже швидко зменшується. Для прикладу, якщо потрібно енергію $7 \cdot 10^{11}$ еВ, тобто у 10 разів більшу, ніж дає Серпуховський синхроциклотрон, то на границі земної атмосфери через площадку у 1 м^2 в годину проходить приблизно 500 частинок з енергією, що більша за це значення. Якщо потрібно енергію ще в 10 разів вищу, то частинок буде менше десятка.



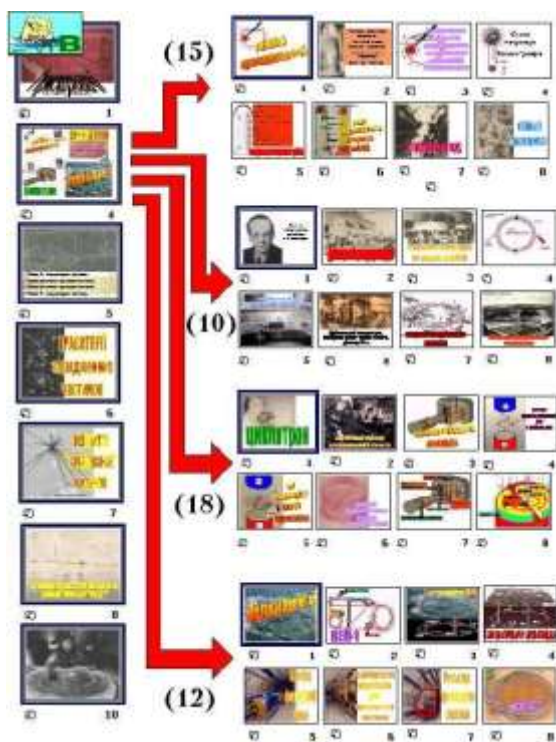
Мал. 2. Панорама Тянь-Шанської високогірної станції по дослідженню космічних променів.

2. Космічні частинки при проходженні через атмосферу взаємодіють з ядрами атомів повітря і не тільки втрачають свою енергію, але і швидко

поглинаються, що приводить до породження цілого роя супроводжуючих частинок значно меншої енергії і різної природи.

У зв'язку з цим у атомній, ядерній, а особливо у фізиці елементарних частинок **прецезійні вимірювання** проводяться за допомогою елементарних частинок з точно відомими параметрами, які можливо отримати тільки на прискорювачах. Отже, потреба у значних лабораторних дослідженнях привела до створення прискорювачів різних типів і потужностей, які давали б потрібний енергетичний спектр. Так, якщо для вивчення ядерних реакцій потрібно було енергії бомбардуючих частинок порядку $1 \div 10$ MeV, то для дослідів пов'язаних з народженням π -мезонів уже потрібні протони з енергією 300 MeV, а для експериментів по народженню протон-антипротонних пар – з енергією понад 5,6 млрд. eV, що привело до створення циклотронів, синхротронів і колайдерів.

Повертаючись до електронного доповнення, призначеного для студентів і учителів, потрібно відмітити, що для цього типу користувачів відсутнє “школярство”, а тому пріоритетними є лекції і самостійне опрацювання матеріалу.



Мал. 3. Схема побудови "Складеного мультимедійного відеоряду"

Тема, якій присвячені мультимедійні ряди – “Прискорювачі заряджених частинок – пристрої, де використовуються взаємодії електростатичних і магнітних полів з зарядженими частинками, що рухаються”.

Наведені мультимедійні відеоряди взяті з компакт-диску № 3, що є доповненням до CD-Rom № 1 [1].

За інформаційною технологією навчання викладач на лекції має можливість показати схеми, будову, фото зовнішнього вигляду, і мультимедійні анімації руху заряджених частинок у різних видах прискорювачів. На мал. 3 наведена схема складеного мультимедійного

відеоряду.

Потрібно відмітити, оскільки цій темі відводиться незначний лекційний час, то все навантаження по опануванню цього матеріалу лягає на **самостійну роботу студентів**.

Як видно з мал. 3, складений мультимедійний відеоряд має 5 окремих мультимедійних відеорядів, але пов'язані з корінним відповідними гіперпереходами.

Корінний мультимедійний відеоряд, який нараховує 10 кадрів, з них 5-8 є результат фіксації миттєвостей ядерних подій у вигляді фотографій треків у фотоемульсіях або на фотокадрах швидкісної кінозйомки в бульбашкових камерах “Велика Європейська камера”, яка знаходиться в ЦЕРНі і “Людмила”, яка приписана в Серпухові.

Зміст цього мультимедійного відеоряду несе інформацію з так званих “мішеней”.

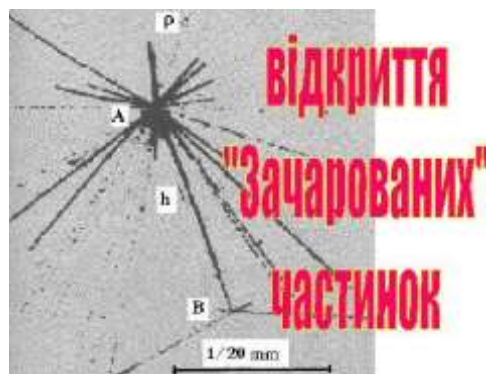
Звернемо увагу на кадр 7, який показаний на мал. 4.

Тут зафіксовано результат знаменитого експерименту, який дозволив відкрити поділ “Зачарованого лямбда гіперону”.

В цьому експерименті протонний синхротрон “Супер” у ЦЕРНі створював потужний пучок протонів з енергією 350 ГеВ, який спрямовували через ядерну емульсію у **Велику європейську бульбашкову камеру, наповнену рідким воднем [4]**.

Дослідників цікавили взаємодії з участю протонів, у яких повинні, за розрахунками, народжуватися стабільні “Зачаровані частинки”.

З 169 взаємодій, відкритих внаслідок перегляду 206 тисяч фотографій, у восьми зафіксовані **зачаровані частинки**, але тільки один раз був зафіксований **зачарований лямбда гіперон**, саме ця подія і зафіксована на мал. 4. Тут видно, що (P) – швидкий протон, який зазнав пружне розсіювання у кінці своєї траєкторії, викликав “Зірковий спалах”, (A). Для фізиків, які звикли мати справу з мікро фотографіями треків, ця картина не є щось незвичне.



Мал. 4. Фотографія "Зачарованого". P – трек протону, A – "зірка" розпаду, h – трек зачарованого лямбда гіперону, B – тризубець розпаду зачарованого лямбда гіперону

Група дослідників, що нараховувала 40 представників з 6 країн світу, відкрили довгий прямолінійний трек (h) **зачарованого лямбда гіперону з позитивним зарядом**, який бере початок у точці її виникнення (А) і закінчується в точці розпаду (В) (тризубець у нижній частині мал. 4). Довжина треку першого **зачарованого лямбда гіперону**, який вдалося спостерігати, складає 0,35 мм, а час розпаду рівний 10^{-12} с – за мірками ядерної фізики – це надто довге життя!

Так були відкриті гіперядра, а менше чим через три роки це відкриття призвело до введення нового квантового числа – **дивності**.

Закінчується цей мультимедійний ряд кадром № 10 з таким звуковим супроводом: “Для того, щоб під мікроскопом передивитися 30 л ядерної емульсії, з роздільною здатністю у $2,5 \cdot 10^{-7}$ м, потрібно, як сумно пожартував експериментатор Дон Девіс, 1500 людино-років”.

Особливим в цьому мультимедійному відеоряді є кадр 4, який показаний на мал. 5.

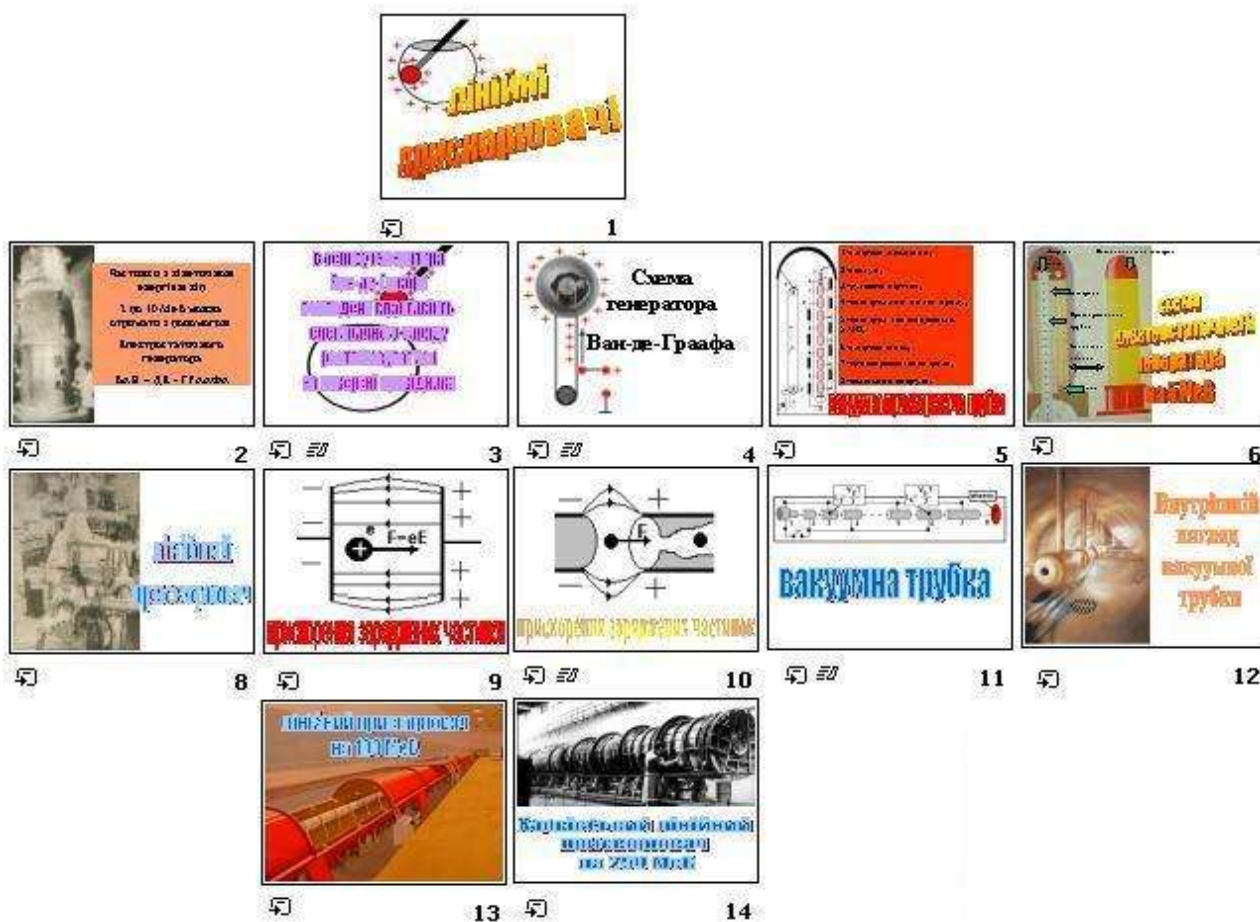


Мал. 5. Вигляд четвертого кадру з мультимедійного відеоряду “Прискорювачі”

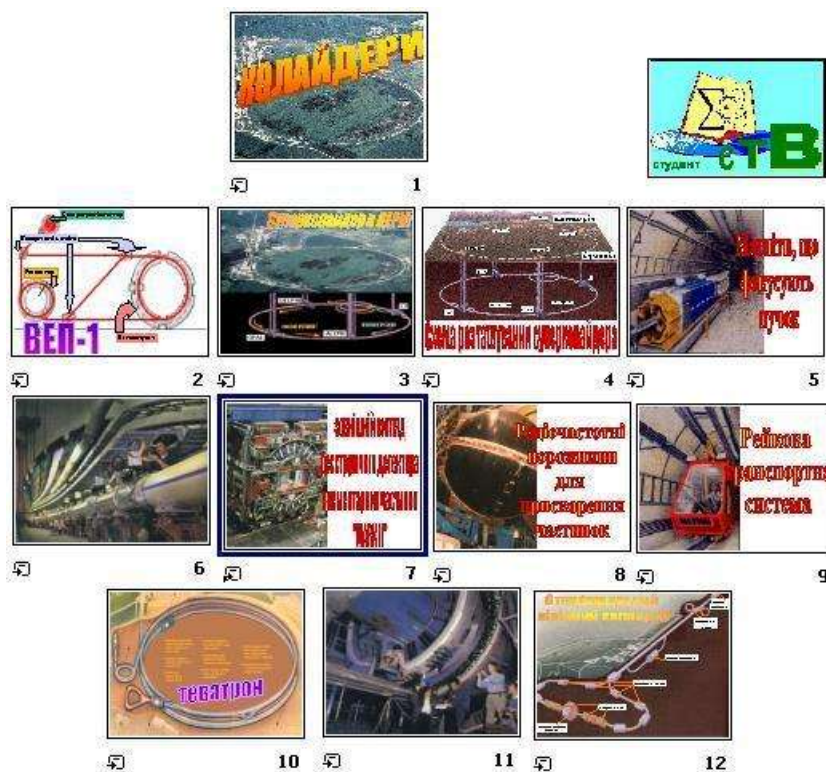
В цьому кадрі є зображення основних кадрів всіх додаткових мультимедійних відеорядів і ярлики з назвами цих відеорядів. “Активізація” ярликів призводить до гіперпереходу на вказаний мультимедійний відеоряд.

Саме така можливість гіперпереходу дає студенту, який самостійно опрацьовує матеріал, перейти на той мультимедійний ряд, матеріал якого в даний момент у його полі зору, а викладач має можливість використати його безпосередньо на лекції.

На мал. 6 і 7 наведені схеми двох, з існуючих п’яти, мультимедійних відеорядів “Лінійні прискорювачі” і “Колайдери”, Оскільки, на всіх кадрах мультимедійних відеорядів показаних на мал. 6 і 7 відсутній час автоматичних переходів, потрібно враховувати, що деякі кадри несуть просто інформативне навантаження, і тому на екрані перед користувачами повинні займати небагато часу.



Мал. 6. Схема мультимедійного відеоряду “Лінійні прискорювачі”



Мал. 7. Схема мультимедійного відеоряду “Колайдери”

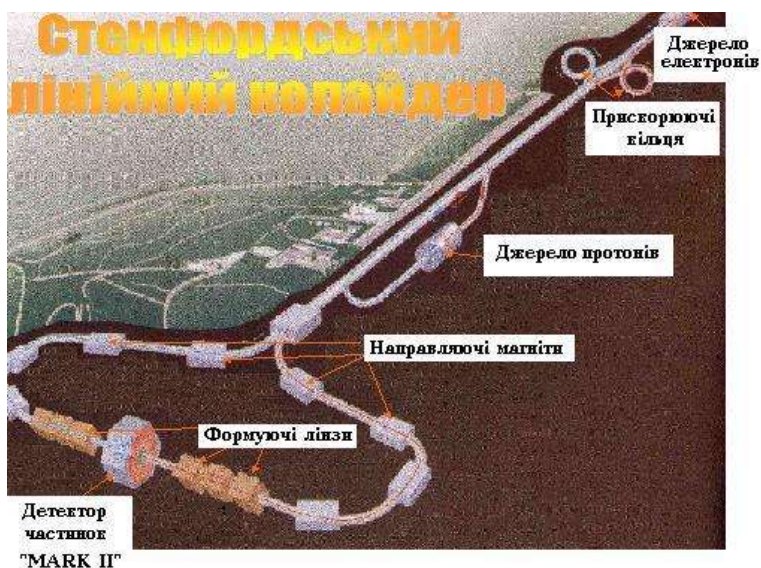
До фундаментальних кадрів, ми вважаємо, потрібно відносити, зображення схем і принцип роботи того чи іншого пристрою.

Звичайно, вирішувати те, який з кадрів інформативний, а який фундаментальний, повинен сам користувач. Тому ми наводимо тільки два, на наш погляд, фундаментальні зображення, що показані на мал. 8, 9.



Мал. 8.
Кадр 7 "Принципова схема
Дубнівського синхроциклотрону"
з мультимедійного відеоряду
"Синхротрони"

Мал. 9.
Кадр 12 "Схема Стенфордського
лінійного колайдера (SLC)", з
мультимедійного відеоряду
"Колайдери"



Тут бажано відзначити, що у мультимедійному відеоряді "Циклотрон", призначеному для самостійної роботи, уже є відеофрагмент екскурсії на Київський ізохронний циклотрон У-240, а в лекційному варіанті він відсутній.

На наш погляд, такий підхід побудови мультимедійних відеорядів, дає можливість значно збільшити інформативність і активізувати вивчення матеріалу.

Саме такі підходи, стануть в майбутньому предметом вивчення як методистів так і авторів посібників і підручників різного гатунку.

Література:

1. Сумський В.І. Загальна фізика, Електрика та магнетизм. Навчальний посібник з комп'ютерною підтримкою: CD-Rom. – К.: “Студент-СТВ”, 2001. – № 1. – 300 Мб.
2. Сумський В.І., Тичук Р.Б., Воловий Р.П., Мисловська С.К. Електронний посібник: сьогодні – реальність, завтра необхідний підручник // Фізика та астрономія в школі. – № 2. – С. 19-24.
3. Сумський В.І., Тичук Р.Б., Воловий Р.П., Заболотний В.Ф. Комп'ютерна підтримка до навчального посібника “Загальна фізика. Електрика та магнетизм. (1 розділ) ”: CD-Rom. – К.: “Студент-СТВ”, 2002. – № 2. – 640 Мб.
4. Джон Даріус. Недоступное глазу. – М.: Мир, 1986. – 248 с.

Химера Н.
завідуюча навчально-методичним кабінетом
зарубіжної літератури КОШОПК

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статтє рассматривается актуальная проблема развития профессиональной компетентности учителя зарубежной литературы, раскрывается сущность и источники педагогического мастерства и профессионального творчества. Уделяется внимание вопросу активизации творческого поиска учителя и организации учебы для учителей, где они смогут расти и совершенствоваться, что, в свою очередь, повлияет на качественный рост всего учебно-воспитательного процесса в целом.

У процесі розвитку суспільства зростає роль індивідуумів, бо всяке діло, особливо планова перебудова освіти, потребує майстра і не виконується сліпим інстинктом.

М. Драгоманов

Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на індивідуальність учня висувають високі вимоги до особистості педагога, зростання його професійної компетентності та розвитку творчого потенціалу.

Процес демократизації освіти відбувається у зв'язку з відмовою від раніше домінуючої адаптаційної системи навчання і виховання та переходу до нової парадигми національно орієнтованого типу освіти. Вимоги, що висуває суспільство до освіти, постійно набувають динамізму. Широка демократизація суспільних процесів докорінно змінює ціннісні підходи до системи освіти в цілому і післядипломної освіти зокрема. У зв'язку з цим змінюються і функції педагогічних працівників.

Їхня діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта. Це вимагає від педагога найвищого рівня кваліфікації. Відчуваючи вимоги сьогодення: “Хто формує освіту, той формує суспільство”, – це твердження відомого педагога – гуманіста Януша Корчака [10,62] стає особливо актуальним у контексті кардинальних змін, передбачених посланням Президента України до Верховної Ради: “Україна: поступ ХХІ століття” [2] та Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа) [1], проектом Концепції профільного навчання в старшій школі [4] та Державною програмою “Вчитель” [3].

Оновлення інформації, глобалізація життя призводять до того, що здобуті знання застарівають і втрачають свою функцію. Ця проблема є загальнолюдською і в усьому світі реалізується через систему післядипломної освіти. Нині вже не диплом на все життя, освіта протягом усього життя стає чинником науково – технічного прогресу [4, 28]. Разом із реформуванням та модернізацією освіти в Україні, докорінно змінюються функції післядипломної освіти: від обслуговуючої, супроводжувальної до випереджальної, прогностичної [5, 32].

Перед післядипломною галуззю як ланкою, в системі неперервної освіти постають такі важливі завдання:

- соціально захистити кожного працівника з вищою освітою;
- забезпечити реалізацію його прагнень у професії, кар'єрі;
- розвинути фундаментальне науково – предметне знання фахівця за рахунок відбору нового, актуального, перспективного;
- використати особистісні ресурси спеціаліста, сформувати в нього мотивацію і потребу безперервно вдосконалюватися;
- диференціювати післядипломну освіту відповідно до запитів і можливостей кожного.

У структурі післядипломної освіти система підвищення кваліфікації визначається як цілеспрямована, спеціально організована, керована цілісна система, яка забезпечує всебічний розвиток *навчання і самоосвіти* з моменту одержання вчителем диплома спеціаліста і до кінця його життя. У цьому контексті проаналізуємо організацію роботи системи підвищення кваліфікації, не претендуючи на повну вичерпність розкриття питання, спробуємо лише розкрити проблему, пов'язану з процесом розвитку педагогічної майстерності вчителів зарубіжної літератури у системі підвищення кваліфікації.

А відтак уся система має бути гнучкою і неформальною. Розвиток суспільства “диктує” суттєві зміни і в освіті, причому якісні. Відповідно до змін виникають і проблеми, одна з яких: співвідношення базової освіти і досвіду (зміни матеріальної структури виробництва сьогодні здійснюються швидше, ніж збагачується особистість досвідом). Нову інформацію не можливо отримати з досвіду. (Особливо вчителям, які за дипломом спеціалісти російської мови і літератури, а викладають зарубіжну літературу). Тому саме цій категорії педагогів необхідні як курси підвищення кваліфікації й спеціальна система самоосвіти в міжкурсовий період, так і перепідготовка.

В умовах динамічного розвитку науки, техніки та культури значно змінюються умови праці вчителя, підвищуються вимоги до його ідейно-моральної підготовки та *професійної майстерності*. Саме тому питання розвитку педагогічної майстерності вчителя взагалі і зокрема вчителя зарубіжної літератури, у системі підвищення кваліфікації є однією з актуальних педагогічних проблем, яка має бути всебічно досліджена і вирішена.

Набуття професійних умінь вчителем починається в процесі підготовки у спеціальних середніх закладах освіти (педучилищах), ВНЗ і удосконалюється протягом життя. Безумовно, якщо педагог не усвідомлює, на що спрямовані його зусилля (тобто не розуміє суті й технології своєї педагогічної діяльності), він ніколи не стане майстром своєї справи. Адже майстерність – це інструмент, без якого неможливі високі результати вчительської праці, її ефективність і якість. Проте визначення діяльності як головного засобу формування й виявлення особистих і професійних якостей педагогічних працівників зовсім не означає, що будь-який досвід стає джерелом педагогічної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з погляду її сутності, мети і зумовленого ними вибору оптимальних шляхів та засобів їх досягнення (методики, технології діяльності).

Діяльність учителя можна розглядати як послідовне вирішення навчально-виховних завдань. Слід пам'ятати, що розв'язання таких завдань – справа *творча*, як і професійно-педагогічна діяльність учителя в цілому.

Н.В.Кузьміна зазначає, що *творчість* педагогів полягає в пошуках нових вирішень педагогічних завдань і пов'язана з основними функціями педагогічної діяльності: гностичною (дослідною), конструктивною, організаторською і комунікативною [7, 20]. В сучасній психолого – педагогічній літературі поняття „педагогічна творчість вчителя” ґрунтується на визначенні сутності феномена „творчість” й розглядається по-різному.

В.С.Шубинський визначає педтворчість як особливу галузь педагогічної науки, яка займається виявленням закономірностей формування творчої особистості [6, 42]. М.Д.Никандров розглядає педагогічну творчість як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які розв'язує педагог кожен хвилину [6, 54]. Л.І.Рувинський дає визначення педтворчості як пошуку вчителем нових, нестандартних прийомів діяльності. Він розглядає педагогічну творчість як здатність учителя передбачити проблемні ситуації шкільного життя завдяки творчій уяві [6, 58]. З.С.Левчук вважає, що педагогічну творчість завжди супроводжують самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення та прагнення до постійного зростання [6, 61]. Виходячи із цих та багатьох інших тверджень про творчість, слід зазначити, що пошук оптимального педагогічного розв'язку в кожній конкретній ситуації завжди пов'язаний із творчістю, яка переростає в педагогічну майстерність. Результатом творчості вчителя – є освічена, вихована особистість.

Найважливіший напрям творчої діяльності вчителя – постійне професійне самовдосконалення, в якому виявляються і розвиваються його педагогічні здібності: діяльність учителя літератури стає схожа на діяльність актора, режисера, письменника, конструктора. Але специфіка педагогічної творчості в тому, що митець створює образ, конструктор будує механізм, а об'єктом і результатом творення вчителя є людина. Педагогічна праця нетворчою не буває. Саме тому в сучасній педагогічній літературі педагогічну творчість часто розглядають у контексті вивчення досвіду, майстерності вчителів та їх роботі по самовдосконаленню. (Ю.П.Азаров, Н.В.Гузій, А.Д.Демінцев, І.А.Зязюн, Л.М.Лузіна, А.І.Щербаков, Е.С.Барбіна та ін.) [8, 21;9, 82].

Творчість, ініціативність педагога є необхідною умовою набуття педагогічної майстерності. Вчені Полтавського педагогічного інституту детально розробили систему підготовки вчителів до набуття педагогічної майстерності. І.Я.Зязюн так формулює визначення цієї педагогічної категорії: “педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексійній основі” [9, 183] Знаходимо і такі визначення майстерності: “головною ознакою педагогічної майстерності є бездоганне вміння навчати своїх учнів, формувати в них позитивні риси особистості й характеру” [6, 23]; “високе мистецтво виховання та навчання” [7, 71]; “синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва та особистих якостей учителя”. [8, 30] В сучасних дослідженнях все частіше зустрічається точка зору, що

педагогічна майстерність визначається поєднанням особистісних значущих якостей учителя з його педагогічною культурою (І.Я.Зязюн, Н.І.Клокар, Г.М.Сагач, Н.Г.Ничкало) [11,17-19;6,46, 87.34].

Отже, під педагогічною майстерністю вчителя потрібно розуміти цілеспрямовану творчу діяльність вчителя, що передбачає заплановане й систематичне вдосконалення здійснюваної ним роботи шляхом оволодіння новітніми досягненнями науки передового досвіду й активізації власних науково-методичних пошуків.

Педагогічна майстерність учителя буде формуватися і удосконалюватися за умови його творчої активності, пошуково-перетворювальної діяльності у процесі самовдосконалення. Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте до неї вона не зводиться. Не можна обмежити її лише рівнем розвитку спеціальних умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу під час реалізації власної системи цінностей.

Педагогічну майстерність варто розглядати як вияв вчителем свого професійного “Я”, як його самореалізацію у педагогічній діяльності, що у свою чергу, забезпечує саморозвиток учня. Спрямованість на дитину як прагнення співучасті в її розвитку допомагає обрати мету та спонукає до пошуку способів її реалізації – педагогічних технологій і техніки. Для того, щоб здійснювати рефлексивне керівництво розвитком учнів учитель має бути здатним керувати собою і через себе – всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб'єкт, засоби, результат). Тоді сплав *гуманістичної спрямованості та професійної компетентності* стає основою для саморозвитку педагога, що дає змогу осмислити суперечність між обраною програмою виховання, навчання і реальним процесом її здійснення. Саме це є внутрішнім стимулом самовиховання вчителя, прагненням набути *необхідних умінь, поглибити знання*. Щоб усвідомити витоки майстерності, зрозуміти шляхи розвитку професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: “педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самореалізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [9, 30]. Елементами педагогічної майстерності є *гуманістична спрямованість* (найголовніша характеристика майстерності), *професійна компетентність, знання предмета, методика його викладання, педагогіки і психології, педагогічні здібності й педагогічна техніка*. Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий *саморозвиток, а також зростання*

(удосконалення) під впливом зовнішніх чинників. Зовнішніми чинниками є навчання педагога на курсах підвищення кваліфікації, його участь у роботі авторських, проблемно-тематичних курсах, у семінарах, конференціях, педчитаннях, засіданнях методоб'єднань, у роботі творчих груп, конкурсах, організації підготовки учнів до участі в олімпіадах, конкурсах-захистах МАН. Але є й внутрішні, до яких відноситься сама особистість педагога. Від *сили характеру, інтелектуальних здібностей, креативності мислення* (здатності висловлювати нестандартні думки, ідеї, швидко розв'язувати проблемні ситуації) залежить швидкість удосконалення педагогічної майстерності. *Удосконалення педагогічної майстерності це керований процес* (з 1921 року всі форми підвищення кваліфікації були об'єднані в єдину систему, а в 1927 році з'явився Інститут підвищення кваліфікації педагогів).

Схема № 1

Шляхи розвитку педагогічної майстерності

Курси підвищення кваліфікації (планові, проблемно-тематичні, авторські)	Міжкурсовий період (семінари, конференції, методоб'єднання, уроки майстерності, творчі групи, педчитання).	Самоосвіта (самоформування вчителя)
---	--	-------------------------------------

Впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальна індивідуалізація навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання дітей – все це потребує оновлення не тільки змісту педагогічної освіти, а і пошуку оптимального співвідношення між професійно-педагогічною та соціально-гуманітарною підготовкою вчителя. Такий вчитель має бути готовим працювати в інноваційному режимі, здійснювати наукове супроводження інноваційних технологій в практику закладів освіти.

Реформування і модернізація освіти спрямована на *гуманізацію* освіти, на *самоактуалізацію особистісного потенціалу вчителя*. Тому розвиток педагогічної майстерності вчителя має бути одним із головних завдань у роботі обласних інститутів післядипломної освіти. Перш за все, за допомогою методистів інститутів вчитель має усвідомити сутність реформування освіти, шляхи її реалізації. Кожному вчителю необхідно осмислити свою місію в цьому процесі, підготувати себе до прийняття змін; і починати працювати над собою. В цій справі поруч з вчителем має бути як адміністрація освітнього закладу так і навчально-методичні кабінети інститутів післядипломної освіти, які виконують завдання щодо підготовки педагога, здатного працювати в

особистісній освітянській парадигмі.

Поширені такі поняття, як “курсове підвищення кваліфікації” (різне за формою і терміном навчання) та “курсний період”. Відразу ж помітна диспропорція: курси тривають 2-4 тижні, а міжкурсний період п'ять років. Відтак виникає низка проблем: одна із яких, як організувати курси так, щоб запропонувати не тільки все необхідне для подальшої роботи вчителя, а й „озброїти” його на 5 років? Думається, що розумним буде не поспішати дати вчителю готові “рецепти”, а створити умови для саморозвитку, самоаналізу, самовираження і цим спонукати його до активної роботи в між-курсний період. І друга, – як організувати роботу в міжкурсний період так, щоб кожний вчитель працював активно, цілеспрямовано, із задоволенням, і ні в якому разі не формально. А починати вирішення цих проблем слід із аналізу стану справ і проблем та прогнозування результатів, до яких ми повинні прийти.

В першу чергу, курси підвищення кваліфікації вчителів повинні бути особистісноорієнтовані і максимально індивідуалізовані; створені всі умови для саморозвитку самонавчання вчителя. Пріоритетним напрямком науково-методичної роботи навчально-методичного кабінету є чітка, продумана організація самоосвітньої діяльності кожного вчителя. Самоосвітня проблема, над якою працює окремий вчитель, часто пов'язана із проблемою школи і є тим докурсним завданням, над яким працює педагог. Кожен вчитель складає перспективний план самоосвітньої роботи, в якому визначає коло проблем і шляхи їх вирішення, обумовлює результативність роботи на кожному етапі, форми обміну досвідом з самоосвітньої проблеми тощо.

Вся система методичної роботи навчально-методичних кабінетів має орієнтувати вчителя на пошук досконалих педагогічних технологій. Тільки творчий учитель може навчати і виховувати творчого учня.

Підвищення рівня педагогічної культури, гуманізація спілкування учасників педагогічного процесу, самоаналіз педагогічної діяльності, прагнення вчителя до самоосвіти, творчості – це пріоритети розвитку педагогічної майстерності, які значно складніше реалізувати в післядипломній освіті, ніж опанувати новий зміст і технології навчально-виховного процесу. Копітка робота над собою дасть учителеві можливість у подальшому виробити свій власний індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Література:

1. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред.

- І.А.Зязюна. –К.: “Віпал”, 2000. – 636 с.
2. Крисюк С.В. Ставлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1941рр.): Монографія. – К., 1995. – 174 с.
 3. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В.Гузій. – К.: ІЗМН, 2000. – 168 с.
 4. Моделирование педагогической ситуации / Под ред. Ю.Н.Куллоткина, Г.С.Сухобской. – М., 1981. – С. 15.
 5. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976. – С. 20-21.
 6. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
 7. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2. – С. 739.
 8. Щербаков А.И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1968. – С. 30.
 9. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюна, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.: іл.
 10. Клокар Н.І. До концепції особистісно орієнтованої школи // Світло. – 1999. – № 3 (13). – С. 17-19.
 11. Набока Л.Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі. – 2001. – № 1. – С. 57-60.

Чубур Н.В.
НПУ імені М.П.Драгоманова

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЯК УМОВА ВИВЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ІСТОРІЇ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Стаття посвячена проблемі технології личностно-орієнтованого навчання. Концептуальною основою являється індивідуалізація і диференціація навчального процесу. Автором пропонується технологія оптимізації викладання історії на основі чередування форм і методів роботи над темою.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти особистісно-орієнтоване навчання посідає провідне місце у шкільній практиці. Центром освітньої системи даній технології є індивідуальність дитини [1]. Таким чином, її методична основа складається з індивідуалізації та диференціації навчального процесу. Останні відносяться до “проникаючих технологій”.

У вітчизняній дидактиці інтенсивно розробляються теоретичні основи диференціації навчального процесу. Проблемі індивідуально-диференційованого підходу присвячені праці дослідників В.І.Загвязинського, П.П.Блонського, А.А.Бударного, У.Д.Розенталя, А.А.Кирсанова, Є.С.Рабунського. Питання колективної, групової та індивідуальної форм

роботи на уроці знайшли своє відображення у роботах І.М.Чередова, В.К.Дьяченка, Інге Унт та інших авторів. Однак, на організаційному рівні, у контексті створення конкретних педагогічних технологій вище зазначена тема практично не досліджувалась.

Поняття “диференціація” розглядається дослідниками у поєднанні з поняттям “індивідуалізація”. Існують різні точки зору на характер їх взаємозв’язку:

- диференціація ототожнюється з індивідуалізацією [2];
- диференціація включає в себе індивідуалізацію як окремий випадок (внутрішня диференціація) [2];
- диференціація розглядається як засіб індивідуалізації навчання [6].

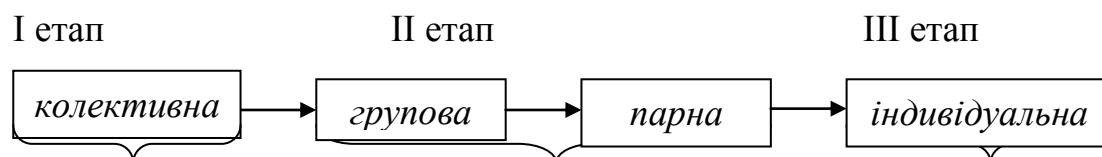
На нашу думку, останнє визначення найбільш детально обґрунтовує співвідношення даних понять, вказує на їх спільність, поєднання та специфіку. При цьому, індивідуалізація навчання визначає сутність та цільову спрямованість диференціації.

Отже, індивідуалізація – це врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів, що проявляється у виборі відповідних форм та методів навчання [3].

Диференціація – це розподіл учнів на групи на основі індивідуальних здібностей останніх [4].

Запропонована нами технологія зорієнтована на оптимізацію викладання історії в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Технологія може бути реалізована окремим вчителем на уроці без обов’язкового зв’язку з іншими вчителями та їх методиками. Технологія за своєю структурою складається з трьох етапів.

В основу технології покладена чітка послідовність етапів, що відображає порядок чередування форм і методів роботи над темою чи розділом програми.



Мал. 1 . Поетапна реалізація технології особистісно-орієнтованого навчання.

Перший етап технології – колективна форма роботи. Саме на цьому етапі вчитель навчає, контролює та аналізує діяльність школярів. Діяльність учнів спрямована на отримання інформації, оволодіння теоретичними та практичними знаннями. Метою цього етапу є залучення до роботи над завданням учнів різних рівнів успішності, особливо “слабких”. Інформація

сприймається та засвоюється в основному “сильними” учнями. На данному етапі здійснюється загальний підхід до рішення типових та елементарних завдань по темі. Завдання вчителя на цьому етапі технології – формування та розвиток пізнавального інтересу до предмету, що вивчається. Відбувається процес закріплення вмінь та навичок.

Групова форма роботи складається з двох етапів. На першому – після фронтальної роботи, клас розподіляється на різноскладові групи (оптимальна кількість груп 4-5 чол.). У групу об’єднуються учні “сильного”, “середнього” і “слабкого” рівнів. Всі групи отримують однакові завдання, обмежено час на спільне обговорення. Відмітки виставляються в журнал за бажанням самих учнів.

На другому етапі запропонованої технології (групова та парна форми роботи) реалізується процес систематизації вмінь та навичок із заданої теми. Створюються різнорівневі групи з однаково підготовлених учнів:

“сильна” (Група А);

“середня” (Група Б);

“слабка”(Група В).

В основу такого розподілу покладено дидактичний принцип посиленості та доступності навчання. Кожен учень реалізує на уроці свої можливості, отримуючи диференційовані завдання в залежності від рівня підготовленості. Вчитель формує в учнях групи “А” вміння вирішувати творчі нестандартні ситуації. Працюючи з учнями групи “Б” педагог повторює та закріплює методику розв’язання репродуктивних та напівпроблемних завдань.

Більшість тем шкільного курсу історії контролює отримані наукові знання шляхом відповідей на запитання, вирішення проблемних ситуацій тощо. Відповідно організована групова діяльність реалізує саме цей етап роботи над темою. Таким чином, групова форма надає вчителю можливості здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня.

На цьому етапі змінюється форма контролю. У слабкої групи перевірка знань відбувається біля дошки або в результаті перевірки роботи в зошитах. В середній групі контроль відбувається через взаємооцінку, а саме: спочатку – взаємообмін думок, потім кожен учень виставляє оцінку своєму товарищеві. Доцільно, щоб кожен учень оцінив свою роботу самостійно, розвиваючи, таким чином, самоконтроль та самоаналіз. Результати групи “сильних” учнів оцінюються вчителем після перевірки зошитів, доповідей, рефератів.

Проведені нами експериментальні дослідження з проблеми у школах м. Суми дозволили зробити висновок, що подібна групова робота зацікавлює

більшість учнів. При цьому, слабкі учні отримують можливість спілкування та самоствердження.

Однією з форм диференційованих груп є парна робота. В її основі перебуває поділ вчителем учнів класу на пари двома засобами:

- “випадковим”, при якому не враховується рівень підготовки учнів. В цьому випадку у пари об’єднуються як учні одного рівня знань (обидва “сильні”, обидва “середні”, обидва “слабкі”), так і учні з різним рівнем знань;
- “диференційованим”, за яким в кожному парі об’єднуються один добре підготовлений учень та один учень з меншим рівнем знань.

Парна форма роботи дозволяє підвищити коефіцієнт корисної дії вчителя на уроці в процесі контролю знань учнів. Вона дозволяє оцінити знання практично всіх учнів класу одночасно. Метою парної та індивідуальної форми роботи є контроль знань на завершальному етапі.

Індивідуальна форма роботи найчастіше використовується вчителями у формі різноманітних перевірочних і контрольних робіт. Такий засіб необхідний як форма контролю за засвоєнням матеріалу учнями. Однак, він недостатній для організації особистісно-орієнтованого навчання.

На нашу думку, змістом індивідуальної форми роботи має бути спрямування учнів до самонавчання, самоконтролю та самоаналізу власної діяльності. Наслідком цього процесу є саморозвиток учня як особистості, що виступає пріоритетним принципом особистісно-орієнтованого підходу [5]. Впровадження індивідуального підходу в умовах класу можливо на основі диференційованої роботи. Метою вчителя на данному етапі є стимулювання в учнях пізнавальної потреби, тобто готовності до самостійного пошуку нових знань, удосконалення вмінь та навичок. Головними критеріями ефективності індивідуальної роботи виступає послідовне просування учнів до більш дієвого пізнавального інтересу, до вищого рівня знань пізнавальної самостійності.

На третьому етапі технології, що нами розглядається, вчитель наближає характер завдань до фактичного рівня підготовленості учня з метою постійного підвищення цього рівня. При цьому слід враховувати інтереси й бажання учнів, консультування у позаурочний час, сприятливу психологічну атмосферу на уроці, індивідуальні строки виконання завдань.

Індивідуальна форма роботи на уроці є завершальним етапом у процесі виведення учнів на рівень самонавчання, самоаналізу та самоконтролю.

З метою апробації даної методики нами був відібраний клас з середнім та низьким рівнем знань з історії. Наводимо приклад вивчення теми “Початок

Першої світової війни” (Новітня історія, 10 клас).

На першому етапі обрана тема була опрацьована вчителем з класом фронтально. Були тезисно повторені головні риси економічного розвитку провідних країн світу (наприкінці XIX – початку XX століття), створення та позиції двох військовополітичних союзів, проаналізовані передумови та причини війни. Вчителем зосередив увага на стратегічних планах союзників.

Після проведення підготовчої роботи розпочався перший етап групової роботи. Всі групи отримали підготовлені на спеціальних картках однакові за складністю завдання. На виконання 10 завдань відводилося 15 хвилин. Запропоновані завдання були спрямовані на закріплення фактичного матеріалу з теми уроку.

На наступному уроці був проведений другий етап роботи – відповіді на запитання трьома різнорівневими групами. Виконання завдань розраховано на 20 хвилин уроку. Група “сильних” отримала завдання на вирішення проблемної ситуації, що вимагала “нестандартного підходу” до розв’язання. Група “слабких” отримала репродуктивний тип завдань. Група “середніх” – запитання середнього рівня складності та завдання порівняльного характеру.

На завершальному етапі вивчення теми була проведена індивідуальна самостійна робота, що перевірила рівень засвоєння матеріалу: більшість учнів отримали за виконання роботи 8, 9, 10 балів, всього три учня – 5 балів.

Таким чином, застосування в освітній практиці нових особистісно зорієнтованих технологій у процесі вивчення історії дозволить реалізувати творчий підхід до вирішення навчальних завдань, розвивати нестандартне мислення, а отже, формувати всебічно розвинену особистість

Систематичне поєднання варіативних форм роботи (фронтальної, індивідуальної, групової) враховує індивідуальні здібності та можливості учнів і надає можливість для оптимального засвоєння програмного матеріалу.

Л і т е р а т у р а :

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.
2. Голант Е.Я. Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе // Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Материалы научного симпозиума в Тарту 13-14 октября 1969 г. – Тарту, 1970.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997.
4. Монахов В.М., Орлова В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42-51.
5. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.

Шевнюк О.
НПУ імені М.П.Драгоманова

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статтє представлєны теоретическє основє методическєго обеспєчєня аксиологическєго компонєнта культурологическєго образованя будущєго учителя в педагогическєх университетєх, а такжє предложєны прикладныє подходы к данной проблеме.

Культурологїчне знання набуває мотивацїйної ролї у професїйно-педагогїчнїй дїяльностї за умови усвідомлення його як цїннїсно значущого для майбутнього вчителя як для суб'єкта. Формування цїннїсного вїдношення до культурологїчного знання становить мету аксіологїчного компонєнта методичної системи культурологїчної освїти майбутнього вчителя, який передбачає освоєння студентом історико-культурного досвїду емоцїйно-цїннїсного вїдношення до дїйсностї. Це зумовлює характер внутрїшнього прийняття майбутнїм вчителем загальнолюдських культурних цїнностей і становлення емоцїйно-цїннїсного компонєнта його педагогїчної культури.

Методична система формування культурологїчних цїнностей майбутнього вчителя ґрунтується на осмисленнї етичних соціокультурних альтернатив як способів визначення стратегїй життєдїяльностї людини, постановки і вирїшення моральних колїзїй людського буття у їх історико-культурному вимїрї. В процесї освоєння аксіологїчного потенцїалу культурологїчної освїти формується система культурологїчних цїнностей майбутнього вчителя, яка забезпечує функцїонування мотивацїйного компонєнта самовизначення майбутнього вчителя у просторї національної і свїтової культури та конструювання професїйно-педагогїчної дїяльностї на аксіологїчних засадах.

Проблема утвердження загальнолюдських соціокультурних цїнностей, якї регулюють індивїдуальну і соцїальну поведїнку майбутнього фахївця та слугують основою для постановки й здїйснення пїзнавальних і практичних завдань професїйної дїяльностї, є фундаментальною проблемою педагогїки. Наш пїдхїд до конструювання методики трансляцїї загальнолюдських цїнностей у особистїснї ґрунтується на основї механїзму "повернення чуттєвого досвїду" (О.М.Леонтєв, 1975) і механїзму бїнарностї сприймання

текстів культури (В.Ф.Асмус, 1968; Н.Б.Берхін, 1984; Є.П.Крупнік, 1999; M.Lindauer, 1974; Th.Munro, 1963).

Представлені вище механізми трансляції загальнолюдських цінностей в індивідуальну свідомість особистості дозволяють зробити висновок про те, що студент не може просто прийняти культурологічні цінності, він повинен перевідкрити їх для себе, повинна статись особистісна зустріч із цими цінностями. Останнє зумовлює необхідність особистісної орієнтації процесу опанування культурологічними цінностями, створення педагогічних умов для безпосереднього переживання студентами загальнолюдських цінностей, які у такому випадку почнуть функціонувати у реальних життєвих зв'язках особистості, стануть визначати її відношення до світу.

Відомо, що процес інтеріоризації культурологічних цінностей спирається на вже сформовану систему ціннісних орієнтацій особистості, її життєвий досвід як ціннісно значиму інформацію, відкладену у резервах довгочасної пам'яті. Підвищений інтерес студентів до власного психологічного життя, особистісних якостей, особливостей людської поведінки збагачується в процесі культурологічної освіти наявним у світовій культурі досвідом вирішення моральних колізій. Студенти активно реагують на приклади з життєдіяльності творців культури, на ті особливості їх поведінки і мислення, що резонують з їх власними. Так, студентам негуманітарних спеціальностей цікаво відкрити для себе особистісний світ людей, знайомих за результатами наукової діяльності, зокрема, досвід розчарування Б.Паскаля у сенсі людського існування і оптимістичну віру Р.Декарта у перемогу людської думки, яка надає сенсу буттю людини.

Ефективність впровадження особистісно-зорієнтованого підходу до вивчення культурологічної дисципліни підсилюється використанням прийомів, що стимулюють сприйняття студентами аксіологічних смислів історико-культурних явищ. Серед них:

- акцентування цінностей, яке спрямовується на пряме посилення уваги до тих чи інших моральних проблем з їх аналізом і оцінкою викладачем;
- емоційне зараження, яке передбачає розкриття окремих історико-культурних проблем у суб'єктивному баченні викладача, у підвищеному емоційному контексті з використанням вербальних і невербальних стратегій;
- емоційні контрасти, які дозволяють на фоні пробудження парадоксальних, іноді абсолютно протилежних емоцій загострити переживання соціально значимих почуттів;
- характеристика через окрему деталь, в якій сфокусовано моральну або

антропологічну проблематику цілої культурної доби і яка звернена до особистісного досвіду студентів;

– уявне перенесення у культурне минуле, на місце подій, яке дозволяє підтримати процес емпатійного співпереживання авторської позиції;

– ідентифікація з історико-культурним персонажем, від імені якого розгортається оцінка тієї чи іншої моральної позиції, що сприяє усвідомленню можливості альтернативних поглядів на соціально-культурні цінності.

Проте в процесі моніторингу було виявлено певні труднощі студентів в аспекті виокремлення і об'єктивізації ціннісних смислів тих чи інших культурних явищ. З метою подолання зазначених труднощів був уведений такий експериментальний фактор, як компаративізація аксіологічного аналізу смислів текстів культури.

Компаративний метод визначається дослідниками (С.А.Кримським, М.В.Поповичем, В.М.Розіним, А.Я.Флієром та ін.) як порівняльно-історичний метод у гуманітарних науках, що ґрунтується на зіставленні культурних характеристик. Компаративний метод характеризує специфіку саме культурологічних досліджень, оскільки спрямовує їх на аналіз принципів смислів життєдіяльності людини у соціокультурному просторі. Компаративний аналіз в культурології як науці передбачає зіставлення досліджуваної культури з попередніми, синхронними або наступними у генетичному ряду культурами. В цілому компаративний метод відображує тенденцію сучасної епістемологічної парадигми до нелінійного мислення, компліментарності істини, зіткнення смислових альтернатив, що є адекватним соціокультурним процесам з їх динамікою взаємовпливу і взаємодії традицій.

Компаративний аналіз у культурологічній освіті майбутнього вчителя використовується як фактор, що сприяє виокремленню і об'єктивному аналізу студентом аксіологічних смислів текстів культури. Зіставлення трактування різними (або в історичному часі, або за національною належністю) культурами спільної екзистенційної проблеми (наприклад, цінність життя і смерті у передньоазійській та давньоєгипетських культурах, антропологічний ідеал доби Античності та Середньовіччя, барокові доміанти української і західноєвропейської культур, картина світу доби модерну і постмодерну тощо), по-перше, полегшує студентам виділення провідної аксіологічної проблеми тієї чи іншої культури, по-друге, дозволяє визначити тотожне і відмінне у різних культурах, по-третє, стимулює усвідомлення

альтернативності смислів людської життєдіяльності, чим виводило майбутніх фахівців на рівень осмислення власної екзистенційної позиції.

Освоєння методу компаративного аналізу аксіологічних смислів текстів культури реалізовується в системі завдань на зіставлення:

- домінантних цінностей різних історичних і національних типів культур;
- аксіологічних смислів на початку і у кінці певного історико-культурного періоду;
- етичних максим різних національних образів світу;
- творчих принципів різних діячів культури;
- ціннісних позицій, представлених різними культурологічними концепціями;
- підходів до культурологічного аналізу творів культури.

Особливістю представленої технології компаративного аксіологічного аналізу є опора на автентичний текст культури як емоційно насичений і максимально сповнений унікального ціннісного змісту. Ми вважаємо недопустимим вивчення культурологічних дисциплін за тільки підручниками і навчальними посібниками, які містять понятійно-фактичну інформацію і орієнтовані на одну несуперечливу авторську концепцію. Формування досвіду емоційно-ціннісного відношення до соціокультурного процесу вважаємо ефективним за умови занурення у потоки поліфонічного мислення творців культури, в яких сконцентровано авторське розуміння екзистенційних проблем, у діалозі з яким приймається або народжується власна система цінностей майбутнього фахівця. Тому принципово важливою у культурологічній освіті є робота з першоджерелами культурної інформації, метою якої виступає педагогічна підтримка студентів у їх самовизначенні у просторі соціокультурних цінностей.

Робота з першоджерелами культурної інформації побудована на основі системи аксіологічних текстових завдань таких типів:

- актуалізуючих, які передбачали актуалізацію аксіологічних культурологічних знань студентів в контексті аналізу пред'явленого тексту культури і співвіднесення їх з особистісною системою ціннісних орієнтацій (прокоментувати висловлювання того чи іншого діяча культури; навести приклади на підтвердження або заперечення авторської позиції; проаналізувати позитивні та негативні сторони етичної концепції; сформулювати власне ставлення до певної етичної позиції тощо);
- стимулюючих, які були покликані активізувати сенсорну сферу

особистості студентів, стимулювати формулювання власної інтерпретації аксіологічної проблеми тексту культури, розвивати самостійне критичне мислення (виявити різні погляди на певну етичну традицію і зіставити їх; проаналізувати причини формування тієї чи іншої ціннісної позиції; транспонувати етичні принципи однієї культури на іншу і виявити їх трансформацію; прослідкувати зміну власної позиції в процесі ознайомлення з текстом культури тощо);

– творчих, що зорієнтовані на емпатійне вживання у культурну картину світу, на творчу інтерпретацію соціокультурних процесів і явищ з відображенням власного емоційно-ціннісного відношення до дійсності (обґрунтувати історичну динаміку цінностей у культурі й співвіднести із власними позиціями; інтерпретувати текст культури очима різних культур і виявити причини відмінностей; аргументувати свою позицію щодо парадоксального тлумачення відомого твору культури; проаналізувати текст культури з точки зору філософа, історика, культуролога; організувати культурологічну дискусію тощо).

Висновки:

1. Аксіологічний компонент культурологічної освіти майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі передбачає освоєння історико-культурного досвіду емоційно-ціннісного відношення до дійсності.

2. Ефективність запропонованої методичної системи формування культурологічних цінностей студентів вищої педагогічної школи забезпечується її орієнтацією на осмислення етичних соціокультурних альтернатив як способів визначення стратегій життєдіяльності людини, постановки та вирішення моральних колізій людського буття в їх історико-культурному вимірі.

3. Новизна запропонованого підходу полягає в забезпеченні активізації психологічних механізмів „повернення чуттєвого досвіду” та бінарності сприйняття текстів культури.

4. Методична система забезпечення аксіологічного компонента культурологічної освіти майбутнього вчителя передбачає особистісну орієнтацію процесу опанування студентами культурними цінностями людства, освоєння компаративного аналізу соціокультурних предметів і явищ та опору на автентичні тексти культури.

Яловська О.О.
Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут
імені Тараса Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

М.П.Драгоманов піддерживав идею К.Д. Ушинского в том, что детей надо начинать учить на родном языке, используя для этого книги для чтения, где были бы песни, сказки, поговорки, стихи. Фольклор способствует формированию творческой, инициативной личности. От педагогов-дошкольников зависят успешная подготовка воспитанников к жизни, их личная судьба, счастье, успехи.

Життєво важлива функція розуму зафіксована в багатьох видах народної творчості, використання якої дає можливість педагогам, батькам виховувати дітей розумними, мудрими, кмітливими. Неоціненну роль у збагаченні словника дитини, розвитку природних задатків, нахилів, здібностей, виявлення інтересів відіграє усна народна творчість. У ній відбивається духовна мудрість народу. Знайомство дитини з мовою, з довкіллям через усну народну творчість, художнє слово має надзвичайно велике значення.

Від покоління до покоління за допомогою слова передавалися з вуст у вуста народні математичні знання, адже математичні поняття досить широко відображені в усній поетичній творчості народу. У творчому спадку українців відомий цілий цикл задач, загадок, прислів'їв, приказок, лічилок, в яких відображено початкові математичні поняття і які можна використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку.

Загадки – один з найдавніших і найпоширеніших видів народної творчості. Поряд з казками, прислів'ями вони – невичерпне джерело народної мудрості, поетичної творчості. Протягом багатьох віків народ втілював свої знання про довкілля в своєрідних за формою поетичних висловах з метафоричними запитаннями і порівняннями. Серед дидактичних засобів загадка посідає почесне місце, особливо в дошкільній педагогіці. Якщо розглядати загадку з точки зору її змісту, то неважко помітити, що вона являє собою логічне завдання. В загадці дається характеристика предмета чи явища, а сам предмет не називається. Відгадати загадку – значить на основі вказаних ознак визначити предмет, тобто розв'язати логічне завдання. Основне призначення загадок – перевірити кмітливість людини, оцінити її знання,

спостережливість, допитливість.

Діти дуже люблять загадувати і відгадувати загадки, котрі розвивають процес мислення – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення. Загадки привчають до самостійності мислення, розвивають такі якості розуму, як тямущість і кмітливість, виробляють здатність швидко виділяти і схоплювати основне, відкидати неістотне, другорядне, а також вміло використовувати здобуті дані для остаточного розв'язання питання. Ці якості розуму певною мірою розвиваються в процесі освоєння елементарного математичного матеріалу. Ось чому дитячий садок, розв'язуючи завдання формування у дітей математичних уявлень – кількісних, просторових, часових, знань про геометричні фігури та величину предметів, повинен значно більше уваги приділяти математичному матеріалу. Це стимулює інтерес дітей до вивчення математики, робить навчання цікавим.

Із розмаїття математичних ігор та розваг у дошкільному віці, коли треба зацікавити дітей математикою, розвивати в них гострий розум, кмітливість, здатність правильно, логічно мислити, загадки є найбільш доступними і цікавими. Вони відображають реальний світ, містять широке коло знань і цим допомагають дітям усвідомити, що математика тісно пов'язана з довкіллям. У загадках математичного змісту аналізується предмет з кількісної, просторової, часової точок зору. Загадка може бути використана для того, щоб зосередити увагу дітей на понятті, яке вивчається або закріплюється на заняттях з математики, з метою уточнення, конкретизації знань дітей про числа, їх призначення, геометричні форми, величини, часові та просторові відношення. При цьому загадки підбираються, виходячи з мети заняття і рівня розвитку дітей. Їх відгадування можна планувати як складову занять з математики. Загадки можуть бути використані вихователем: на заняттях з інших видів діяльності, в індивідуальній роботі з окремими дітьми, під час ігор, праці, бесід, спостережень дітьми за якими-небудь явищами, тобто в тих випадках, коли створюється необхідна для цього ситуація. Варто лише прагнути не тільки доступно подавати програмний матеріал з математики, а й при першій-ліпшій нагоді (тут уже покладатися на власну фантазію) чимось здивувати дітей, показати несподіване в звичайному, зробити його захоплюючим, цікавим. Треба вміти бачити мудру глибину народної загадки, зрозуміти її педагогічну цінність.

Уводячи дітей у світ математики, важливо показати їм наявність чисел у храмі природи і культури, заповнити поняття про кожне число живими асоціаціями. Точність математики як науки ніяк не повинна вилитися в.

сухість її викладання дітям, абстрактність понять, якими вона оперує, не повинна породжувати штучність самої ситуації навчання.

Один із розділів програми для дошкільнят “Малятко” називається “Цікава математика” і спонукає вихователів до небанальних для дітей форм та методів реалізації змісту. Важливо, щоб знайомство дітей з математичними поняттями відбувалося за звичайних обставин, на простих предметах, щоб дитина бачила, що математичні поняття описують реальний світ, а не існують самі не собі. Тематичне групування має свої позитиви, насамперед, даючи можливість скласти певне уявлення про те чи інше математичне поняття, відображене в цьому виді фольклору. Проте має і недоліки: тут загадки групуються за одним поняттям.

Зародження математичних розваг у вигляді жартівливих і цікавих задач, головоломок, відгадування чисел і інших різноманітних завдань на кмітливість теж сягають глибокої давнини. Десятки і сотні математичних задач на кмітливість переходили з покоління до покоління, з вуст у уста, від народу до народу, з одних книжок в інші. В Україні відомий цілий цикл цікавих задач, в яких використані математичні поняття, де відбито щоденне життя народу. Нерідко такі задачі, які прийшли до нас з глибини віків, прикрашені добрим народним гумором, забарвлені національним колоритом.

У математичній літературі цікавим задачам завжди приділялася велика увага, бо вважалось, що елемент цікавості полегшує навчання. Задачі-жарти – це цікаві ігрові задачі з математичним змістом. Для їх розв'язання потрібно більше винахідливості, кмітливості, почуття гумору, ніж вміння виконувати обчислювальні дії, хоча в більшості з них повністю витримана зовнішня форма арифметичних задач: дана умова, є числові дані і запитання. Побудова, зміст, запитання в цих задачах незвичні. Вони лише побічна нагадують задачу математичну. Суть її, тобто основне, завдяки чому можна здогадатися про розв'язок, дати відповідь, замасковано зовнішніми, другорядними умовами. Для правильного їх розв'язання не вимагається виконати арифметичні дії, воли базуються на здогадці, кмітливості. Дітям дошкільного віку доступні задачі-жарти як один з видів математичних розваг. Вони мають великий успіх у дітей як інтелектуальна розвага, перевірка кмітливості, дотепності, уваги, є корисним засобом розвитку у дітей логічного мислення, вміння проводити аналіз і синтез, узагальнювати, абстрагувати, порівнювати, зіставляти і конкретизувати, розкриваючи зв'язки, що існують між явищами, які розглядаються.

Для розвитку інтелекту дошкільнят треба створити такі умови, які б

викликали у них інтерес до розумової діяльності, бажання міркувати. Інтерес і бажання – це ті імпульси, без яких мислення не стає потребою. Різноманітні за формою і змістом задачі-жарти поживляють заняття, знімають втому, посилюють або переключають увагу при переході від однієї частини заняття до іншої. Вони повинні створювати у дітей позитивний емоційний стан, інтерес до наступної діяльності на занятті, активності. З метою уточнення, конкретизації знань дітей вихователь може використати їх і в ході заняття з математики з урахуванням мети заняття і розвитку дітей.

Використовуються задачі-жарти і в повсякденному житті у ході спостережень за певними ситуаціями, про які йдеться в умові задачі, під час розмов та бесід. При цьому дорослий спрямовує пошукову діяльність дитини, корегує її. Успіх у роботі залежить від того, наскільки діти розуміють жарт, вміють послідовно і доказово мислити, докладати до розв'язання задачі певні розумові зусилля. Важливо навчити дітей доводити правильність розв'язку і відповіді. Це привчає не тільки висловлювати свої судження, а й доводити їх. Підбираючи задачі, слід виявити достатній педагогічний такт, щоб жарт був справді пов'язаний з математичним боком справи, а не з якоюсь нісенітницею. Задача-жарт не повинна бути безглуздою. Вихователь має слідкувати й за тим, щоб задачі були не шаблонними, щоб в умові відображались логічні життєві зв'язки. Слід розвивати у дітей здатність критично ставитися до змісту задачі, її розв'язку. Зміст задач-жартів не має бути занадто простим. У такому разі дитина не докладатиме пізнавальних зусиль, тобто активність її буде мінімальною. Якщо ж вони будуть дуже складними, то дитина навіть не зможе приступити до її розв'язання і, природно, втратить пізнавальний інтерес. Задачі мають бути невеликими, з відтінком легкого й розумного гумору, викликати радість пізнання. Роботу над ними краще здійснювати не від випадку до випадку, а систематично, що призведе до підвищення ефективності навчання математики взагалі.

Програмою виховання дітей дошкільного віку передбачено їх ознайомлення з приказками та прислів'ями, але педагоги зазнають труднощів через брак методичної літератури. Використовувати засоби фольклору слід вміло. Вони набувають особливої цінності, коли сказані влучно, доречно. Це мають враховувати дорослі, тоді вживані ними прислів'я і приказки зможуть захопити дітей. Успіх впливу їх на малят залежить від того, якою мірою оволодів ними педагог, наскільки глибоко розуміє педагогічний зміст, вміло застосовує ці скарби народної мудрості у бесідах з вихованцями, в різних життєвих ситуаціях. Зміст приказок і прислів'їв, які відображають,

наприклад, часові поняття, можна використовувати по-різному. Для того, щоб сформувати у дітей поняття про тривалість дня і ночі в різні пори року, можна використати, наприклад, такі прислів'я: *Листопадовий день – що заячий хвіст; Восени дня – година; Груднева днина купа: сюди – тень, туди – тень – та й минув день; Зимою деньок – як комарів носок; Зимою деньок – як жаби хвостик; Взимі день – лиш година.*

Ознайомлюючи дошкільнят з характерними ознаками пір року, слід пов'язувати їх з явищами живої і неживої природи, життям птахів, свійських і диких тварин. Наприклад, характерні ознаки зими: *То сніг, то завірюха, бо зима вже коло вуха; Зимою сонце світить, та не гріє; Зимою сонце крізь сльози всміхається; На зиму уся птиця летить у вирій; Зима багата снігами; Зима без трьох підзимків не буває; Гуси летять – зиму на хвості несуть; Сниця пищить – зиму віщить.* Під час прогулянок варто відмічати стан природи, використовуючи для цього народні спостереження, що втілені у фразеологічних виразах. Форми і методи роботи з використанням прислів'їв і приказок можуть бути різними. Включення їх до навчально-виховного процесу в дошкільному закладі поглиблює позитивні емоції, сприяє кращому засвоєнню знань. Своєрідна форма викладу, цікаві відомості, що містяться в них, викликають у дошкільнят інтерес, цікавість – тобто той стан, який скеровує на пізнання й охорону довкілля.

Дітям дошкільного віку важко запам'ятати послідовність чисел від 1 до 10. На допомогу приходять лічилки, якими діти починають більше цікавитися у старшому дошкільному віці, проявляючи творчу активність. Використовуються вони в повсякденній практиці й у молодшому та середньому дошкільному віці. Саме лічилки в ігровій формі, легко, доступно і просто підводять дітей до засвоєння початкових математичних понять в їх практичному застосуванні. Лічилки вчать не лише лічити, називати числа в прямому і зворотному порядку, привчають до кількісного аналізу предметів, а й розвивають інтерес до лічильних операцій, сприяють використанню лічби в побуті, іграх, особливо народних.

В Україні історично склалася своя система народної педагогіки, де виховання особистості відбувається через традиційну обрядовість, родинно-побутову та громадську культуру, гуманістичний моральний етикет, рідну мову, яка є одним із важелів формування особистості. Будучи живою схованкою людського духу, його багатою скарбницею, в яку народ складає досвід, свої мрії, свої сподівання, маючи своїм знаряддям слово, яке виховує, навчає, розвиває дитину, збагачує її знання про навколишню дійсність – вона

зберігає в своїх таїнах усну народну творчість – в якій відбивається духовна мудрість народу, творчість, яка випромінює ідеали віри, добра, любові, працелюбності, патріотизму.

Література:

1. Яловська О.О. Загадки з математики для малят. Вид. 2-ге. – К.: Ред. часопису “Народознавство”, 2001. – 80 с.
2. Яловська О.О. Веселі задачі для дошкільнят. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 32 с.
3. Яловська О.О. Лічилочки для малюків. – Кременець: КОГПІ ім. Т. Шевченка, 2003. – 36 с.

З М І С Т

СЕКЦІЯ 3. ЕТНОПОЛІТИЧНІ, ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВАЗ

Козачок Я. З

ТВОРЧИЙ ФЕНОМЕН МИКОЛИ КОСТОМАРОВА В ІДЕЙНО-ЕСТЕТИЧНОМУ
КОНТЕКСТІ ДОБИ (ПРОБЛЕМИ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ)..... 3

Кузьминець О.В.

ДО КОНЦЕПЦІЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА 15

Лисенко О.В.

М.ДРАГОМАНОВ ЯК ІСТОРИК..... 18

Мойсеєнко В.

ВПЛИВ М.П.ДРАГОМАНОВА НА ФОРМУВАННЯ
ПОЛІТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ А.Ю. КРИМСЬКОГО 22

Прудченко І.

ГРОМАДІВСЬКИЙ РУХ У СТАНОВЛЕННІ
ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ 28

Стоян Т.

ТРАКТУВАННЯ М.П. ДРАГОМАНОВИМ ІДЕЇ ЄДНОСТІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ
НАРОДІВ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО РУХУ 32

Страшко С.В., Гаврилюк В.О., Міненко А.О., Гавриленко Ю.М., Коваль В.О.

ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 37

Цибульська О.М.

М.П.ДРАГОМАНОВ – ПЕДАГОГ-ПРОСВІТИТЕЛЬ..... 43

СЕКЦІЯ 4 УКРАЇНСЬКА СЛОВЕСНІСТЬ У СПАДЩИНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Бикова В.

НАУКОВІ ПОГЛЯДИ М. ДРАГОМАНОВА
НА ЛІТЕРАТУРНУ ТВОРЧІСТЬ Б.ГРІНЧЕНКА 48

Голубенко І.О.ФОЛЬКЛОРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М.ДРАГОМАНОВА
ТА ПРОДОВЖЕННЯ ЙОГО ТРАДИЦІЙ 51**Гончаренко О.**

КОЗАЦЬКИЙ ФОЛЬКЛОР В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ М.ДРАГОМАНОВА..... 58

Гончаренко О.В.ПИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ М.ДРАГОМАНОВА..... 63**Калаур С.**ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ
ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ..... 67**Карловас О.А.**МАСОВОКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕКСТИ
ЯК МОВЛЕННЄВІ СТИМУЛЯТОРИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... 72**Козуб Л.**

М.П. ДРАГОМАНОВ ПРО М.О.МАКСИМОВИЧА..... 75

Кучинський М.В.ТАРАС ШЕВЧЕНКО В НАУКОВО-ПОЛІТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА 79**Лук'янченко О.Г.**

ДОВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ 84

Лупейко О.В.

МИКИТА ШАПОВАЛ (М.СРІБЛЯНСЬКИЙ) ПРО МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА..... 89

Мірошниченко Л.

М.П.ДРАГОМАНОВ І СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА..... 94

Пилипів О.Г., Мисловська Л.В.КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ
В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 98**Савченко І.В.**МИХАЙЛО ДРАГОМАНОВ І ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ
ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 105

Удовиченко Л.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ
ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ
НА ПРОПЕДЕВТИЧНОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ..... 110

Харчук О.

МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА В ЛИСТАХ М.П. ДРАГОМАНОВА ДО “ДРУГА” 115

Христенюк В.Ф.

РОЛЬ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА
В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ 119

СЕКЦІЯ 5 СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

Архипова С.

ДІАЛОГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ,
ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ 125

Бойко Г.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З АСТРОФІЗИКИ 130

Гассієва І.І.

ВИДЕОКУРС “КАРАОКЕ” В ОБУЧЕННІ ІНОСТРАННИХ СТУДЕНТІВ 136

Гордієнко Т.П., Лагунов І.М.

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ 143

Ємченко М.М.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 148

Жабєєв Г.В., Кудїн А.П., Свистун Ю.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ МОДУЛЬНО-КРЕДИТНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ
НА БАЗІ СИТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ “МЕРКУРІЙ-2003” 153

Кудлай О., Жолобова Т.

ВВЕДЕННЯ ТА ЗАКРІПЛЕННЯ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В НЕМОВНОМУ ВУЗІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ 155

Карнюк І.

САНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД, ЯК СПОСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ 160

Ковчина І.М.

АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗА НАПРЯМАМИ
ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ..... 165

Козир А.В.

ЩОДО ПИТАННЯ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ
ЯК ВАЖЛИВОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ 170

Коновал О.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ
НА ЗАСАДАХ ТЕОРІЇ ВІДНОСНОСТІ 174

Короткова Р.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА 179

Кретова О.І.

ДІАЛОГ ТА ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ..... 184

Левченко А.А.

ВИКОРИСТАННЯ НІТ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 189

Луценко І.

ТЕХНОЛОГІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ..... 193

Кучменко О.М.

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ ЛЕКЦІЇ
З КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ
СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ..... 198

Макаренко Л.Л.

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ
В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 203

Малков Д.Ю.

ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОГО ДОЗВІЛЛЯ ПІДЛІТКІВ
ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ 205

Нікейцева О.Н.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 210

Островська Н.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – ПЕРСПЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ
У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИЧНОГО ЦИКЛУ 215

Нікітченко Н.Т., Гайдаш Л.В.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ЗООЛОГІЇ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ 220

Пасинкова І.

МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ СИСТЕМИ
ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ..... 225

Пастушенко С.

ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ
В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ ФІЗИЦІ 230

Пахотіна М.В.

ПРО ПРОБЛЕМУ ОПТИМІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ОСНОВ ТЕХНІКИ 234

Пахотін К.К., Пахотіна П.К.

ПРОПЕДЕВТИКА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
У ВНЗ ЗА ПРОЕКТНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ 239

Письменна Т.С.

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ 245

Приходько Ю.І.

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ В ТЕХНОЛОГІЇ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ..... 250

**Романишина Л., Криховець О., Загричук Г.,
Гулай О., Бодров В., Руснак Н., Лихацький П.**

РОЗРОБКА ТА УПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ
ДИСЦИПЛІН ХІМІЧНОГО ЦИКЛУ НА ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ..... 255

Сидорович М.

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В ШКОЛЯРІВ
ТЕОРЕТИЧНИХ БІОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ..... 259

Соболь Н.М.

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК СПОСІБ НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ 265

Сумський В.І., Мислицька Н.А. Мисловська С.К., Воловий Р.П.

ДО ПИТАННЯ ПРО СУЧАСНУ ОСВІТНЮ ТЕХНОЛОГІЮ НАВЧАННЯ –
ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....270

Химера Н.

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА277

Чубур Н.В.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЯК УМОВА ВИВЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ІСТОРІЇ
НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ284

Шевнюк О.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....289

Яловська О.О.

ВИКОРИСТАННЯ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ
МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ294

Наукове видання

**ПЕРШІ МІЖНАРОДНІ
ДРАГОМАНОВСЬКІ ЧИТАННЯ**

МАТЕРІАЛИ

ВИПУСК 3

Матеріали подані мовою оригіналу

Автори опублікованих матеріалів несуть **повну відповідальність** за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 20.02.2004. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 19,1. Облік. видав. арк..22,8
Наклад 100 прим. Зам. №
Віддруковано з оригіналів

01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9, кім. 221-а, тел. 239-30-85
Редакційний відділ НПУ ім. М.П. Драгоманова
01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9, кім. 221-а, тел. 239-30-85

Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002

