

Зміст

Модернізація освіти

Павлова О. І. Особливості інформаційного суспільства та гуманітарна освіта.....5

Негодяєва С. А., Логінов А. В. Педагогічна підтримка обдарованості: інтегрований проект «Шкільні вісті»10

Методика. Практика. Досвід

Краєзнавство

Красильников К. И., Красильникова Л. И. Языческие святилища — сакральные комплексы поздних кочевников степей Подонцовья (окончание)17

На уроках географії

Трегубенко О. М. Про значення уяви в процесі формування географічних знань.....22

Проблеми виховання та психокорекції

Юрків Я. І. Комплексна програма соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми25

Вища школа

Качеровська Т. В. Ігрове проектування: квінтесенція дискурсивного підходу в навчальному процесі31

Вернік В. Ю. Наукові тенденції вивчення ролі засобів навчання в актуалізації пізнавальної діяльності студентів.....36

Освіта вчителя

Кизилова В. В. Культура мовлення вчителя початкових класів41

**№ 4 (129)
2008**

Засноване у 1922 році
Свідectво про державну
реєстрацію КВ № 4830
видано Державним
комітетом інформаційної
політики, телебачення
та радіомовлення України
24.01.2001 року.

Журнал внесено
до переліку наукових
фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії
ВАК України
від 14.11.2001 року
№ 2-05/9

**ЗАСНОВНИК
І ВИДАВЕЦЬ:**
Державний заклад
«Луганський національний
університет
імені Тараса Шевченка»

**СКЛАД
РЕДАКЦІЙНОЇ
КОЛЕГІЇ:**

Головний редактор
Курило В. С.
*Заступник
головного редактора*
Харченко С. Я.

Члени редакційної ради:

Алфімов В. М.,
Беляєв Б. В.,
Бур'ян М. С.,
Ваховський Л. Ц.,
Галич О. А.,
Недайнова Т. Б.,
Савченко С. В.,
Хриков Є. М.,
Гавриш Н. В.,
Лобода С. М.

(випускаючий редактор)

Коректори:
Ніколасенко І. О.,
Колотовкіна Н. В.

При оформленні номера
використані фото
Хромушина Ю. М.

Видавництво Державного
закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

91011, м. Луганськ,
вул. Оборонна, 2

Журнал
«Освіта Донбасу»
№ 4 (129) 2008
підписаний до друку
рішенням Вченої ради
Державного закладу
«Луганський національний
університет
імені Тараса Шевченка»
(протокол № 1
від 28.08.2008 року).

Формат 60x84 1/8.

Друк офсетний.

Папір офсетний.

Умов. друк. арк. 9,53.

Наклад 1500.

Ціна вільна
Обкладинку
надруковано

ПП «Сувальдо В. Р.»
91022, м. Луганськ,
вул. Лермонтова, 1Б, к. 204.
© Державний заклад «Лу-
ганський національний універ-
ситет імені Тараса Шевченка»,
2008

Педагогічна спадщина

Нестеренко Л. П., Черв'якова Н. І. Антон Семенович Ма- каренко та його послідовники	45
Лаврова О. В. Внесок І. О. Сікорського в розвиток експери- ментальної педагогіки	50

Шкільний підручник

Бондар О. В. Проблема підручника на сторінках «Радянської школи» (50-ті роки XX століття)	56
--	----

Педагогічна карта Донбасу

Выхватенко Н. Т. Полвека, отданных служению науке (к го- довщине со дня смерти И. И. Ковтуновой).....	62
--	----

Педагогіка за кордоном

Габріель Ф., Курило В., Харченко Т. Основні етапи ста- новлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Франції	68
--	----

Дайджест

Цюп'як І. К. Поетика автобіографізму в контексті книги Ва- лентини Галич «Олесь Гончар — журналіст, публіцист, редак- тор: еволюція творчої майстерності»	77
---	----

Журнал «Освіта Донбасу» запрошує до співпраці авторів: учених, викладачів, учителів-практиків. Редакція приймає до друку статті, які є актуальними, оригінальними та публікуються авторами вперше.

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора) або витягом з протоколу засідання кафедри (наукового відділу) з рекомендацією до друку.

Стаття повинна бути підписана автором (авторами), який несе відповідальність за науково-теоретичний рівень матеріалу, що публікується.

Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

Для оперативного зв'язку редактора з авторами рекомендується супроводжувати статтю відомостями про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батькові, посада, учений ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефони.

Стаття подається роздрукованою на папері в одному примірнику з обов'язковим додатком дискети, перевіреної на відсутність вірусів. Формат копії файлу — RTF.

Рукопис статті (не більше 15 сторінок) друкується на аркушах формату А4 кеглем розміру 14 гарнітурою Times New Roman. Для підготовки рукопису, як правило, використовується текстовий процесор MS Word 6.0–7.0 (Під Windows 95).

Поля: верхнє — 2 см, нижнє — 2 см, лівє — 3 см, правє — 1,5 см. Міжрядковий інтервал — полуторний.

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Література» в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог, що висуваються при оформленні кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. — К. : Наук. світ, 2006. — 363 с.
2. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анатолійович Стишов. — 2-ге вид., переробл. — К. : Пугач, 2005. — 388 с.
3. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. «Теорія і методика управління освітою» / С. В. Бурдіна. — Луганськ, 2008. — 20 с.
4. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова. — Луганськ, 2005. — 442 с.

Стаття супроводжується анотаціями українською, російською та англійською мовами й ключовими словами, що оформлюються за вимогами до автореферату кандидатської або докторської дисертації, містять не більше трьох речень і включають ім'я автора трьома мовами та переклад назви статті.

Шановні автори! Ми готові до співпраці, чекаємо на рукописи!

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА ТА ГУМАНІТАРНА ОСВІТА

Павлова О. І.

У НАШ час усвідомлені передумови та реальні шляхи формування й розвитку інформаційного суспільства (ІС) в Україні та її регіонах. Використання матеріальних і духовних благ інформаційної цивілізації може забезпечити населенню України гідне життя, економічне процвітання й необхідні умови для вільного розвитку особистості [2, с. 6—7]. Ми живемо в інформаційному суспільстві, де саме інформація й інформаційна культура набирають вагу. Студент-філолог стає залученим до процесу інформатизації, комп'ютеризації. З'являється новий планетарний стиль мислення. Саме сучасний студент-філолог повинен виконувати такі розумові операції, як аналіз, синтез, оцінювання. Інформаційна культура — це один з напрямків гуманізації освіти.

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє виділити чотири основні напрями у вивченні феномена інформаційної культури: ІК особистості (С.Г. Антонова, А.М. Атаян, В.С. Бабич, Н.М. Близнюк, Н.І. Гендіна, А.П. Єршов, М.І. Жалдак, М.Г. Коляда, Т.Г. Корінькова, М.П. Лапчик, В.М. Монахов, Л.В. Нестерова, С.О. Раков, І.В. Синельник, Л.І. Шилова, О.М. Ясинський), ІК суспільства (В.А. Виноградов, Н.А. Водоп'янова, Р.І. Пшеничнікова, Є.Г. Си-

ляєва, Л.В. Скворцов, А.П. Суханов), ІК як галузь культури, особливий тип культури (М.Г. Вохришева), інформаційна культура як методологічний апарат пізнання (С.З. Алборова, М.М. Оленев, Є.Е. Слабунова).

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей інформаційного суспільства, того, яким чином співвідноситься інформаційне суспільство з гуманітарною освітою, як змінилися пріоритети в науці. Відповідно до мети поставлено такі завдання дослідження: вивчити головні особливості інформаційного суспільства, проаналізувати сучасний розвиток студента-філолога, що відбувається на інформаційній основі.

У сучасну епоху, порівнянню з минулими історичними епохами, невимірно зросла загальнопланетарна єдність людства, яка являє собою принципово нову суперсистему, що пов'язана із загальною долею та загальною відповідальністю. Саме тому, незважаючи на різючі соціально-культурні, економічні, політичні контрасти різних регіонів, держав і народів, людей, учені та філософи вважають правомірним говорити про становлення єдиної цивілізації й необхідності нового планетарного стилю мислення [7, с. 249].

У теоріях інформаційного суспільства використання інформації стає головним чинником суспільного розвитку. Так, наприклад, у працях А. Тоффлера динаміка світової цивілізації подається як хвильові виплески,

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

які підштовхують людство на новий, більш високий рівень єдності та взаємозалежності. Перша хвиля — аграрна культура. Друга хвиля — індустріальна культура. Третя хвиля — інформаційна культура. Для останньої характерні швидкі та масові зміни, що створюють принципово нову цивілізацію, яка ґрунтується на високій технології, інформації та нових засобах досягнення економічних цілей. Такий глобалістський підхід яскраво виявляється в концепціях «постіндустріального суспільства», «технотронної ери» американських соціологів Д. Белла, З. Бжезинського, А. Тоффлера та ін. Ці концепції акцентують увагу на тому факті, що будь-який технологічний переворот призводить до глибоких змін не тільки у виробничих силах суспільства, але й у всьому способі життя людей. Особливість сучасного технологічного перевороту, пов'язаного з інформатизацією суспільства, полягає в тому, що він створює принципово нові передумови для універсалізації й глобалізації людського взаємовпливу. Змінюється й традиційна структура освітньої системи: замість традиційної системи «суб'єкт навчання»(наставник) — «об'єкт навчання»(студент, учень) формується інша: «наставник — ЕОМ — студент, учень». Сучасні освітні технології дозволяють не тільки видавати необмежений потік інформації, але й контролювати її засвоєння. Проте роль наставника не зменшується, а, навпаки, зростає в умовах виходу на рівень випереджальної освіти.

Глобальна мережа ІНТЕРНЕТ надає науково-інформаційному та освітньому процесу загальнопланетарний характер і масштаби. Інформація стає доступною не тільки у світових наукових центрах, але й практично в будь-якому куточку планети. Відбувається глобалізація світового інформаційного потоку, що є фактором інтеграції не тільки наукового знання, але й соціокультурних процесів, які відбуваються на національному та регіональному рівнях. Розвиток отримала «комп'ютерна етика» — система норм поведінки представників

комп'ютерних професій, яка дозволяє зберегти як загальнолюдські, так і професійні цінності. Саме цим забезпечується гармонія ЕОМ, людини та соціуму.

У середині ХХ ст., коли людство наближалось до епохи «комп'ютерної революції», існувало багато концепцій, які прогнозували негативні наслідки для людини від застосування нових технологій («панування машин», «революція роботів» і т.п.). На кінець ХХ ст., в умовах розвитку «комп'ютерної революції», очевидно, що ЕОМ — реальне досягнення НТР.

Проте, як явище дійсності феномен ЕОМ має подвійний характер. А саме, з одного боку, комп'ютеризація дійсно викликає низку істотних негативних медико-біологічних, соціокультурних наслідків (небезпека впливу випромінювання на організм людини, небезпека залежності від техніки та ін.). З іншого, — поширення ЕОМ відкриває перед людиною й соціумом справді необмежені позитивні можливості — не тільки в сенсі пізнання, але й оптимального управління соціоприродними процесами.

Комп'ютеризація зумовила процес становлення «інформаційного суспільства» (І. Масуда (Японія), А. Тоффлер (США) та ін.) як етапу розвитку в соціумі постіндустріального типу. У його рамках саме динаміка інформаційного (а не матеріального) потоків визначає ефективність суспільства нового типу [5, с. 334—335].

Для «інформаційного суспільства» характерні деякі особливості. Виділимо окремі з них.

1. Визначним фактором суспільного життя в цілому є теоретичне знання. Воно витіснює працю (ручну й механістичну) як фактор вартості товарів та послуг. Економічні та соціальні функції капіталу переходять до інформації. Як наслідок, ядром соціальної організації, головним інститутом стає університет як центр виробництва, переробки й накопичення знання [4].

2. В економіці (інформаційна економіка) —

використання інформаційних технологій, які домінують та забезпечують підвищену ефективність виробничо-господарської діяльності.

3. У соціальній сфері інформація виступає в якості найважливішого фактора, який визначає статус людини в суспільстві.

4. Рівень знань, а не власність, стає визначним фактором соціальної диференціації.

5. Визначний розвиток отримують науки та технології інформаційного спрямування. Інфраструктурою інформаційного суспільства є нова «інтелектуальна», а не «механістична» техніка. Соціальна організація та інформаційні технології створюють «симбіоз». Суспільство вступає в «технотронну еру», коли соціальні процеси стають очікуваними. Ці моменти і є визначними у становленні інформаційного суспільства.

6. Засоби масової інформації є одним з визначних факторів, що формують суспільну свідомість.

7. Реалізується тенденція до створення єдиного світового інформаційного простору, який знаходиться у взаємозв'язку з національними (та регіональними) інформаційними потоками.

Процес інформатизації національних соціумів проходить з відмінним ступенем інтенсивності. В одних державах (розвинутих) — більшою мірою, в інших (у тих, які тільки почали розвиватися) — інформатизація проходить з меншим ступенем інтенсивності. Це зумовлено рівнем економічного розвитку, масштабами технічного прогресу, ментальністю населення тощо [5, с. 335—336].

Без розвиненого самостійного мислення, без уміння аналізувати інформацію зі сфери освіти, з галузі наукових досліджень, із галузі технічних розробок, зі сфери телекомунікацій і комп'ютерної діяльності, з галузі засобів масової інформації, з книгодрукування та з бібліотеки не може бути сформована особистість у сучасному суспільстві.

Далі потрібно мати на увазі, що на ґрунті

лавиноподібного зростання потужності технічних засобів отримання та переробки інформації, зростання кількості інформації, яка призначена для громадянського суспільства, формується новий тип споживача інформації. Потреби особистості змінюються у своїх пріоритетах. Особистість будує технологію поведінки на ґрунті численної, всебічної інформації [9, с. 248]. Освіта для сучасної людини (для студента-філолога) має за мету не стільки навчити традиційних алгоритмів у мисленні на практиці, скільки вміння вибирати необхідну інформацію, усвідомлювати її, привівши опрацювання інформації у відповідність зі своїми потребами, приймати самостійні рішення. Особистість має величезні інформаційні можливості, соціальні технології, які спрямовані на швидку адаптацію особистості, але сама необхідність постійного прийняття рішень може бути подана як обмеження свободи. Дії, які ґрунтуються не на традиції, а на інформації, — характерна риса сучасної людини.

У сучасному світі йде процес становлення особливого типу реальності — інформаційної. Саме використання інформації в різноманітних сферах життєдіяльності суспільства є тепер фактором соціальної дійсності. Якщо матеріальний фактор визначає 16% економічного зростання суспільства, природні умови — 16%, то інтелектуальний потенціал, використання інформації — 68%. Нарівні з речовиною та енергією інформація стає третім (і головним) фактором об'єктивної реальності. Саме під впливом широкого використання інформації проходять значні соціальні зрушення. Вони проявляються, зокрема, у глобалізації суспільства, відчуженні й прояві нової форми нерівності — інформаційної. Усе це впливає значним чином на культурний потенціал суспільства та викликає певний інтерес до аспекту нашого аналізу інформатизації культури [6].

Головна перспектива розвитку сучасного інформаційно-технократичного суспільства

полягає у створенні плідної гармонії між розвитком знання та технології, з одного боку, і здатністю до адекватного розвитку темпів пристосування людини до власних результатів діяльності — з іншого. Деякі вчені висловлюють припущення, що сучасна інформаційно-технічна цивілізація включає інформацію та технологію як необхідні умови саморозвитку. Методично важливо визначити новий фактор функціонування й розвитку в сучасному суспільстві — інформацію. Саме інформацію можна розглядати як отримання знань і як техніку взаємодії соціальних структур та інститутів. У сучасних умовах можна також розглядати як технічну умову розвитку суспільства.

Інформаційна культура є складовою частиною гуманітарного аспекту освіти, а формування інформаційної культури студентів-філологів — напрямком гуманізації освіти.

Лібералізація гуманітарної освіти полгає не в заміні одних підручників з безглуздими ідеями на інші, благонамірені та прогресивні, а в наданні студентам, учням свободи в пошуку інформації та відкритті для них безмежного інформаційного простору. М. Арапов прогнозує, що «в найближчі роки школа, яка прагне вийти з кризи, буде намагатися знайти альтернативні методи викладання гуманітарних дисциплін, спираючись не на тексти підручників у традиційній формі, а на знання, яке подано в більш фрагментарній формі, та намагатися розвивати в учня навички самостійного пошуку інформації й конструювання звітів» [1, с. 20].

Сучасний студент-філолог повинен виконувати такі розумові операції, як-от: **аналіз** (ідентифікувати частини та вміти встановити співвідношення), **синтез** (скласти частини разом, щоб сформувати єдине ціле), **оцінювання** (виявити цінності чи використати вже відомі критерії). Ці операції можна схарактеризувати за допомогою ключових дієслів, наприклад, **аналізу** будуть сприяти такі дієслова: проаналізувати, підрахувати, виділити категорії, протиставити, покритикува-

ти, експериментувати, проєктувати, диференціювати, протестувати, організувати, вивести (умовивід), запитати, виділити, розпізнати, обрати, порівняти, розцінити. **Синтез** характеризують такі дієслова: класифікувати, зібрати, скомпонувати, сконструювати, схематизувати, винайти, розвинути, обговорити, сформулювати, запропонувати, приготувати, скласти звіт, висунути гіпотезу, управляти, установити порядок, планувати, підтримати, виписати, порівняти, зібрати, створити, розробити. Схарактеризувати **оцінювання** нам допоможуть інші дієслова: провести оцінювання, дати оцінку, довести, оцінити, порівняти, обрати, критикувати, відстояти (думку), установити, визначити цінність, розсудити, виправдати, передбачити, установити, вибрати, довести цінність [3].

Саме студент-філолог повинен набути вмінь роботи з інформацією. Такі вміння можна поділити на безпосередні вміння: уміння оцінки інформації, уміння селекції інформації, уміння аналізу інформації, уміння інформаційного моніторингу, які в подальшому переходять у навички роботи з інформацією. Їй опосередковані вміння: уміння критичного сприйняття, уміння орієнтуватися в спеціальній інформації, уміння роботи з джерелами інформації, уміння інформаційної гігієни. Наприклад, для набуття умінь орієнтування в спеціальній інформації бажано максимально тому, хто навчається, заглибитися в літературу з певної галузі знань. До того ж було б добре, щоб викладені там відомості були подані в систематизованому вигляді, що значно полегшило б їх засвоєння. Для набуття вмінь роботи з джерелами інформації бажано опрацьовувати різні за змістом і формою представлення джерела. Якщо, наприклад, мова йде про друковані видання, то доцільно з'ясувати особливості викладання інформації в різноманітних підручниках, монографіях, довідниках, статтях, рефератах тощо [10, с. 161].

Важливо проаналізувати процес формування вмінь орієнтуватися в спеціальній інформації. Під спеціальною інформацією в

нашому випадку будемо розуміти інформацію з певної предметної галузі, наприклад, студент-філолог (майбутній учитель української мови та літератури) повинен знати основи мовознавства, загальне мовознавство, українську мову та літературу, курс діалектології, методiku викладання української мови й літератури, зарубіжну літературу. Студент-філолог (майбутній учитель російської мови та літератури) повинен отримати й проаналізувати інформацію з таких дисциплін, як: основи мовознавства, загальне мовознавство, історія російської літературної мови, російська мова, методика викладання російської мови та літератури, антична література, література епохи Відродження, російська література XVII—XXI століть, зарубіжна література XVII—XXI століть. Уміння орієнтуватися в такій інформації формуються в процесі роботи з нею, по мірі оволодіння понятійним апаратом відповідної предметної галузі.

Таким чином, саме інформація стає фундаментом культурно-соціальної надбудови на протигагу доінформаційним формаціям. Крім того, культура нового суспільства являє собою різноманітну масу, оскільки знаходиться в процесі формування, завершення якого слід очікувати в середині XX століття.

Виявлено, що за умови постійної обробки інформації безпосередні вміння, на відміну від опосередкованих, можна набути за досить короткий проміжок часу. При подальшій роботі вони постійно вдосконалюватимуться та на певній стадії реалізуються майже автоматично, не вимагаючи концентрації уваги й свідомості того, хто навчається. Останнє ж свідчить про трансформацію безпосередніх умінь у відповідні навички. Щодо опосередкованих умінь, зазначимо, що їх трансформація в навички відбувається дуже повільно, а в більшості випадків може не відбуватися взагалі.

Саме студент-філолог повинен набути вмінь роботи з інформацією, умінь орієнтува-

тися в спеціальній інформації. Саме інформаційна культура є складовою частиною гуманітарного аспекту освіти, а формування інформаційної культури — напрямком гуманізації освіти.

Розв'язання проблеми інформаційної освіти студентів-філологів, формування інформаційної культури студентів-філологів є перспективними напрямками досліджень цієї важливої сфери педагогічної науки та практики.

Література

1. **Арапов М.** Содержание гуманитарного образования (попутка прогноза) // Дайджест школа-парк педагогических идей и технологий. — 2002. — №2. — С. 13—20.
2. **Винарик Л. С., Берсуцкий Я. Г., Щедрин А. Н.** Информационная культура в современном обществе : учеб. пособие. — Донецк : Ин-т экономики промышленности; ДИЭХП, 2003. — 322 с.
3. **Intel.** Навчання для майбутнього. — К. : Нора-прінт, 2005. (Модуль 1.10-1.11).
4. **<http://kovaievsky.webs.com.ua/phil/phil2.htm>.**
5. **Лось В. А.** История и философия науки. Основы курса : учеб. пособие. — М. : Изд.-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. — 404 с.
6. **<http://lib.socio.msu.ru>.**
7. **Радугин А. А.** Философия : курс лекций. — М. : Центр, 2001. — 272 с.
8. **Философия** в вопросах и ответах : учеб. пособие / под ред. А. П. Алексеева, Л. Е. Яковлевой. — М. : Проспект, 2006. — 336 с.
9. **Философия: 100 экзаменационных вопросов и ответов** (экспресс-справочник для студентов вузов). — Ростов-н/Д. : Изд. центр «МарТ», 2002. — 256 с.
10. **Хмельницький О. О.** Інформаційна культура: Підготовка кадрів до інформаційної роботи : навч. посіб. — К. : КНТ, 2007. — 200 с.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНОСТІ ІНТЕГРОВАНІЙ ПРОЕКТ «ШКІЛЬНІ ВІСТІ»

*Негодяєва С. А.,
Логінов А. В.*

*Звернувся до монаха бідняк:
«Дай мені рибу! Я голодний».
Монах мовчки віддав йому вудку.
Притча*

ПРОБЛЕМА педагогічної підтримки обдарованості в педагогіці займає одне з провідних місць, що знайшла своє відображення в працях таких науковців-практиків: О. Кульчицька, В. Барко, В. Панук, С. Лазаревський, Н. Булка, В. Дружинін, Л. Долинська, Л. Кондратенко, Н. Литвиненко, С. Заріцька, В. Мельник, Я. Бистрицька, Ю. Міфаєва, В. Ребрина. Процес навчання й виховання, пов'язаний з формуванням та розвитком творчого мислення, спрямований на реалізацію програми особистісно орієнтованого навчання, яскраво ілюструє згадану притчу: учнів треба навчати засобів здобування інформації, креативної діяльності та саморекламування.

Формування гармонійно розвиненої особистості без інтелектуально-естетичного впливу неможливе, у якій би сфері суспільно-виробничої діяльності не реалізувала себе людина. Відродження духовності, національної гідності як основи розвитку інтелектуального та творчого потенціалу кожної особистості є провідною проблемою, над якою працює колектив Ровеньківської гімназії № 1. Однією з головних особливостей гімназії є здатність швидко реагувати на зміни в педагогіці та адаптувати інтерактивні технології навчання й виховання, задовольняючи потреби учнів, розвиваючи їх творчий потенціал, спрямовуючи їх на вибір майбутньої професії.

Метою розвідки є висвітлення проблеми педагогічної підтримки обдарованості на при-

кладі авторських курсів, що беруть участь у проекті «Шкільні вісті».

О. Кульчицька зазначає, що проблеми соціуму й дитячої обдарованості спонукають до створення спеціальних програм навчання таких дітей у школі, де існують серйозні проблеми з індивідуалізацією навчання. Для забезпечення результативності навчального процесу в інноваційному режимі в гімназії чотири роки тому було введено авторські курси «Основи журналістики та авторського редагування» (керівник Негодяєва Світлана Анатоліївна, асистент кафедри української літератури ЛНУ імені Тараса Шевченка) і «Web-дизайн» (керівник Логінов Анатолій Володимирович, асистент кафедри інформаційних технологій та систем ЛНУ імені Тараса Шевченка), які спонукали створити інтегрований проект періодичного видання «Шкільні вісті», що на сьогодні виходить і як Інтернет-газета.

Безумовно, курси розраховані на учнів старших класів (хоча практика свідчить, що частіше до роботи за бажанням батьків залучаються й гімназисти середньої ланки) і передбачають заняття індивідуальні, групові, інтегровані. Разом з тим, кожна авторська програма діє за власне специфічною метою.

Так, курс «Основи журналістики та авторського редагування» спрямований на розвиток філологічних здібностей. Уміння побудувати розгорнутий монолог з фахової проблематики й належно його виголосити, аргументовано дискутувати, природно вести цікаву розмову чи конструктивний діалог, знайти своє місце в полілозі, ненав'язливо підтримувати розмову, доречно зауважити чи просто шляхетно звернутися й пошанувати співрозмовника та при цьому не тільки самому відчувати задоволення, а й дарувати його іншим, бездоганно володіючи мовою, маючи тонке чуття та смак до мови, — це мета мовних досягнень «журналістів». Але в наш час

нових інформаційних технологій не кожна творчо обдарована дитина може вдало та правильно оформити власний доробок і довести «творчий продукт» до читача.

Цей курс пропонує учням на основі публіцистичного стилю опанувати чотири змістові лінії: лінгвістичну, комунікативну, культурологічну та діяльнісну й відтворити знання, уміння, навички на аналітико-синтетичному рівні, а саме:

- правильно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування;
- розвивати обізнаність, асоціативність, афористичність мислення;
- удосконалювати культуру володіння словом;
- уміння активно генерувати нові ідеї;
- уміння орієнтуватися в мовно-інформаційному просторі;
- уміння оформлювати думки в публіцистичних жанрах та доводити їх до читача;
- редагувати доробки та оформлювати в цифровому вигляді.

Стрімкий розвиток Internet-технологій, бажання багатьох учнів створювати власні web-сторінки, можливість одночасно реалізовувати при створенні сайту навички програмування та дизайнерський талант зумовлюють інтерес старшокласників до вивчення основ web-дизайну. Стандартна програма шкільної інформатики не передбачає вивчення цього курсу, але великий попит з боку учнів на цей розділ інформатики обумовлює створення авторських курсів, необхідність яких розглядалася в дослідженнях А. Фоменка, Ю. Рамського, І. Іваськіва [6] та інших. Авторський курс «Web-дизайн» спрямований на формування навичок створення сайтів, роботи з сучасними графічними редакторами. Кожен з учнів наприкінці курсу повинен створити власний проект, кращі роботи розташовуються в мережі Інтернет.

Основні завдання курсу «Web-дизайн»:

- знайомство з сучасними Інтернет-технологіями;
- створення web-сторінок мовою розмітки гіпертексту HTML;
- створення сайтів засобами сучасних візуальних редакторів;

- робота з сучасними графічними редакторами;
- формування інформаційної культури;
- сприяння професійному самовизначенню учнів.

Розробка web-сайтів має значний виховний та естетичний потенціал. «Під час розробки проекту, особливо його інтерфейсу, дитина виявляє, окрім логіки мислення, ще й свої художні здібності. Підбір кольорів, форм, розміщення об'єктів на екрані розвиває художній смак і дизайнерські здібності учня» [5, с.25]. «Журналісти» та «дизайнери» щомісячно макетують газету, працюючи разом за п'ятьма етапами (схема 1).



Схема 1. Етапи роботи над макетом газети «Шкільні вісті»

На першому етапі учні обговорюють предмети статей, масштабні суспільно значущі соціальні події, явища, процеси. Висловлюють власне бачення проблеми, створюють плани роботи над матеріалами.

На другому етапі «журналісти» працюють над збором інформації у вигляді інтерв'ю, соціологічних опитувань, обробки архівних матеріалів, пишуть нотатки майбутніх статей (передових, пропагандистських, проблемних або публіцистичних коментарів). Зазначимо, що в процесі третього етапу – написання статті на самостійно обрану або замовлену тему, – як правило, автори повинні чітко вбачати тему та ідею твору. Вирішальним у ро-

боті є не лише творчий потенціал учня, а й уміння знайти необхідну інформацію для подання матеріалу. Одним з методів розвитку журналістської творчості є залучення гімназистів до журналістського розслідування. Під час нього учні зіштовхуються з «прихованістю» теми, небажанням певних структур надавати інформацію, із заборonoю фотозйомок. Після збору інформації, цифрової обробки текстів «дизайнери» приступають до графічного оформлення матеріалів, створюючи соціальні плакати, колажі, реклами, фотокоментарі. Джерельна база комп'ютерної графіки передбачає не тільки фотографії, які зроблені юнками або «дизайнерами», але й пошук графічного матеріалу в мережі Інтернет, книгах, енциклопедіях, журналах з обраної тематики. Таким чином, під час 2—3 етапів учні залучаються до пошуково-дослідницької роботи.

Щоб отримати блискучий «творчий продукт», під час четвертого етапу обидві групи гімназистів разом працюють над створенням макету майбутньої газети, часто захищаючи власні проекти. Кращі отримують право на друк. Пропонуємо конспект уроку, який яскраво ілюструє кінцевий етап роботи над проектом (урок, який був проведений у лютому 2007 року на засіданні ради директорів шкіл міста Ровеньки).

Тема: Етапи макетування газети: мовний та технологічний аспект (2 години).

Мета: закріпити навички правильно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, удосконалювати культуру володіння словом, продовжувати формувати вміння орієнтуватися в мовно-інформаційному просторі, оформлювати думки в різних публіцистичних жанрах, доводити їх до читача, редагувати та оформлювати в цифровому вигляді, закріпити навички роботи в інформаційній системі та графічному редакторі Photoshop, пошуку інформації в мережі Інтернет, роботи з периферійними пристроями, розвивати навички фотомонтажу, макетування, роботи з видавничою системою PageMaker, виховувати інформаційну культуру.

Обладнання та програмне забезпечення: комп'ютер, сканер, принтер, цифровий фотоапарат, дискети та компакт-диски, Windows XP, Adobe Photoshop, Adobe PageMaker, Microsoft Office.

Тип: нестандартне бінарне заняття (ведуть викладач-лінгвіст та вчитель інформатики).

Попередня підготовка:

- Макетування текстової частини шести сторінок газети «Шкільні вісті».
- До початку уроку підготовка фотоматеріалу (зйомка гостей гімназії) для соціологічного опитування та репортажу «Новини дня».
- Учнівський колектив заздалегідь поділено на дві групи, які працюють над проектуванням макету газети.

№	Зміст		Методи та прийоми		Хронометраж
	I група – журналісти	II група – Web-дизайн	I група – журналісти	II група – інформатики	
1.	I. Організаційний момент. 1. Повідомлення теми та мети заняття з інструктажем умов захисту проектів. Наприкінці право на друк макета отримують кращі творчі доробки. 2. Інструктаж з техніки безпеки в кабінеті інформатики з реєстрацією в журналі інструктажів часу роботи з комп'ютером.				3 хв.
2.	Основна частина				45—60 – хвилин з
2.1	Учителем-словесником подаються індивідуальні картки, що передбачають опрацювання індивідуального завдання та коректуру тексту.	Розподіл обов'язків щодо оформлення випуску шкільної газети графічним матеріалом.	Вступне слово редактора, інструктаж з виконання завдань за картками в проектних групах, самостійна робота.	Вступне слово вчителя. Обговорення прийомів графічного оформлення матеріалів шкільної газети.	обов'язковою розминкою для очей на двадцять п'ять хвилин кожного з уроків.

2.2	Самостійна робота учнів за індивідуальними картками. Картка 1 – розробити питання для інтерв’ю директорів; – провести соціологічне опитування; – зробити його цифрову обробку; – відредагувати текст оповідання Яценко Юлії „Контрольний выстрел словом”. Картка 2 – написати репортаж „Новини дня” з елементами інтерв’ю; – зробити його цифрову обробку. Картка 3 – відредагувати текст “Моя відкрита школа” Єфремової Катерини; – написати статтю “Наші в Америці” на основі класного листування з однокласницею Бесарабенко Наталкою, яка виїхала на стажування до Америки. Картка 4. – зробити ідейно-тематичний аналіз поезії Феденка Дмитра „Думки”; – спроектувати соціальну рекламу за змістом твору.	Розподіл обов’язків: – створення фотокалажу “Клуб директорів – єдина команда” – графічне оформлення статті Яценко Ю. “Контрольный выстрел словом” – створення графічного колажу “Моя відкрита школа” – сканування та обробка фотографії Бесарабенко Наталі для статті “Наші в Америці” – пошук інформації в середовищі Інтернет для статті “Мистецтво бодіарт”.	Обговорення соціологічних питань: „Яка модель сучасного випускника школи?” та „Що необхідно змінити, з Вашої точки зору, у сучасній системі освіти?”; відпрацювання культури ведення діалогу під час ділової гри, інтерв’ю, цифрове оформлення результатів опитування та репортажу; перевірка та редагування текстів, виразне читання поезії, аналіз асоціацій, які виникають під час її читання, прийом оживлення тексту.	Коментар учителем графічного оформлення шкільної газети. Відпрацювання навичок фотомонтажу, макетування, набору тексту, пошуку інформації в мережі Інтернет (фотографії команд КВК, родини).
3.	Підведення підсумків заняття		Виступи учнів, взаємоаналіз відповідей, графічних робіт. Коментар учителів.	25–10 хв.
3.1	Захист творчих проєктів. Коментар учителів, підведення підсумків, виставлення оцінок.			
3.2	Коментар домашнього завдання: Випуск макета газети „Шкільні вісті” № 1–2, 2007 (січень-лютий) для його затвердження.			5 хв.
3.3	І група – зробити мовний аналіз макета газети №1–2/2007, підготувати проєкти соціологічного опитування на інтернет-сайті “Шкільні вісті” з розробкою питань, аналізом мети прогнозованих результатів. ІІ група – підготувати на папері проєкт оновлення сайту газети “Шкільні вісті” з доповненням новими статтями за №1–2 /2007.			

Як бачимо, сама специфіка роботи в проєкті зумовлює необхідність креативності, багатокомпонентності та багаторівневості в діяльності гімназистів, сприяє інтеграції лінгвістичних та технічних знань, умінь і навичок, поглиблює міжпредметні зв'язки. Недаремно частина старшокласників одночасно відвідують обидва курси.

Ефективність педагогічного керівництва обдарованістю в інтегрованому проєкті «Шкільні вісті» підтверджується високими результатами участі колективу в різноманітних конкурсах. Газета гімназії «Шкільні вісті» виходить з 2001 року. За цей час вона стала кращою дитячою газетою міста, у 2006 році на VI обласному фестивалі дитячої преси «Золотий диктофон» посіла III місце в номінації «Газета III тисячоліття» серед 70 газет Луганської області. Кореспондент газети Яценко Юлія зайняла III місце на VI фестивалі в 2006 році і I місце на VII у 2007 році в номінації «Маленький шедевр». На I обласному конкурсі молодіжних видань (2007), у якому

брали участь вищі та середні навчальні заклади Луганської області та конкурсанти віком до 35 років, у номінації «Гостре перо» II місце посіла Яценко Юлія, а в номінації «Мій край, моя Луганщина» III місце зайняла Єфремова Катерина.

За весь час свого існування газета відображала події гімназії, знайомила з новинами, змінами, публікувала доробки учнів, результати соціологічних опитувань серед гімназистів з найактуальніших молодіжних питань. З січня 2007 року з'явилася Інтернет-версія видання (www.schoolvesti1.narod.ru), створена учнями, що відвідують курс «Web-дизайн», вона посіла II місце в номінації «Web-сайт» на VII обласному конкурсі «Золотий диктофон», а на VIII у 2008 році була визнана найкращою. Авторський колектив сайту, до складу якого входять «журналісти» й «дизайнери», став лауреатом I обласного конкурсу молодіжної преси в номінації «Web-сайт» (Луганськ, 2007). Окрім цього сайту, ними було розроблено: сайт Ровеньківської гімназії №1



Учні, які відвідують авторські курси

(www.rgl.by.ru), сайт Ровеньківського реабілітаційного центру (www.rcenter.narod.ru). Стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє появі нових можливостей у міжнарод-

Німеччина, 2006). Участь у подібного роду конкурсах висунула додаткові вимоги для її учасників: як для учнів, так і для вчителів. Наприклад, мультимедійна презентація, що

відправлялась на конкурс, супроводжувалась тільки англійською мовою, а виконання певної низки завдань (відеозйомка, відеомонтаж, фотомонтаж, дизайн) виходило за межі шкільного курсу та сприяло розширенню знань учасників проекту, виробленню навичок роботи в команді, сприяло посиленню міжпредметних зв'язків.

Здійснена в гімназії апробація проекту «Шкільні вісті» засвідчила його перспективність та педагогічну доцільність. Гімназисти стають не тільки творчо актив-



Робота Заїри Остапенко «Річниця Чорнобиля»

ному співробітництві. Розміщення в мережі Інтернет вищезгаданих сайтів дозволило мати представництво нашого проекту у всесвітньому інформаційному просторі. За статистикою відвідувань сайтів, близько 40% відвідувань належить користувачам з-за кордону, переважно випускникам гімназії (серед закордонних країн-відвідувачів лідирує Росія – близько 50% відвідувань, країни СНД – приблизно 20% відвідувань, Ізраїль – 15% відвідувань, на інші країни – 15% відвідувань).

Учні гімназії брали участь у Міжнародному конкурсі, який був організований компанією Siemens «Join Multimedia» (Мюнхен,



*Робота Юлії Яценко
(І місце Міжнародного конкурсу «Жертва»)*

ними особистостями, а й набувають досвіду розв'язання реальних проблем життя в навчально-виховній діяльності. Створюючи проспекти, соціальні реклами, колажі до до-

робків кореспондентів, вони беруть участь у конкурсах комп'ютерної графіки та соціальної реклами різних рівнів — від міського до міжнародного. Так, «дизайнери» щорічно надсилають свої роботи на Міжнародний конкурс комп'ютерної графіки «Електронное перо» (Росія, Магнітогорськ). А в Міжнародному конкурсі соціального плакату «Жертва», організованим правозахисним рухом «Сопротивление» (Москва, 2008), у якому брали участь професійні дизайнери, фотографи з Росії, Білорусії, Казахстану, Грузії, робота Яценко Юлії «Не стань мишенню для насилья» посіла I місце, вигравши головний приз конкурсу — ноутбук.

Ще Л. Сохань та М. Кирилова розробили й описали поняття самопрограмування як важливий спосіб організації життєвої програми особистості. Запропоновані курси та проєкт «Шкільні вісті» дають можливість гімназістам визначити установку особистості на певний шлях соціальної поведінки, ступінь активності й творчості в діяльності, а також прогнозують майбутній фах. Так, перші випускники, які проходили навчання за згаданими авторськими програмами та посідали призові місця на конкурсах різних рівнів, Пономарьова Тетяна та Чепіков Андрій, продовжують навчання у вищих навчальних закладах у галузі інформаційних технологій. Окрім того, Тетяна, яка є студенткою Національного технічного університету України «КПІ», сьогодні є головним редактором факультетської газети «ПСуха».

Отже, педагогічна підтримка обдарованості крізь проєктування завжди виступає важливим чинником у формуванні креативних знань, умінь і навичок, що стверджують життєву програму кожної особистості. І запроваджений у Ровеньківській гімназії №1 інтегрований проєкт «Шкільні вісті» свідчить про якість формування основних компетенцій учнів.

Література

- 1. Педагогічна підтримка обдарованості.** — К. : Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. — 128 с.
- 2. Розуміння — розум — творчість** /О. Натощак, І. Ганжала, Н. Ніколаєнко. — К. : Вид. дім. «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. — 112 с.
- 3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования :** учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 272 с.
- 4. Ребрина В. А.** Досвід використання ІКТ для розвитку пізнавальних здібностей обдарованих учнів // Комп'ютер в шк. та сім'ї. — 2007. — №8. — С. 8–9.
- 5. Стремицька Н. П.** Шлях до підвищення творчості пізнання учня // Комп'ютер в шк. та сім'ї. — 2007. — №8. — С. 25–26.
- 6. Рамський Ю. С., Іваськів І. С.** Методика навчання основ Web-програмування в загальноосвітній школі // Комп'ютер в шк. та сім'ї. — 2000. — №1. — С. 7–10.
- 7. Литвиненко Н. І., Заріцька С. І.** Технології розвитку творчих здібностей учнів: конструювання на комп'ютері // Комп'ютер в шк. та сім'ї. — 2006. — №5. — С. 3–7.
- 8. Мельник В. І.** Досвід роботи з обдарованими дітьми // Комп'ютер в шк. та сім'ї. — 2005. — №6. — С. 43–47.
- 9. Васильченко Л. І.** Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей // Педагогіка і психологія. — 2007. — №4. — С. 32–39.
- 10. Быстрица Я., Мифаева Ю.** Одаренных детей вынуждают учиться вполсилы // Відкритий урок. — 2002. — № 15–16. — С. 75–78.
- 11. Кульчицька О. І.** Обдарованість: природа і суть // Обдарована дитина. — 2007. — №1. — С. 17–24.
- 12. Кіричевська Е. В.** Журналістська діяльність як прояв творчої обдарованості підлітків // Обдарована дитина. — 2008. — №2. — С. 36–42.

Языческие святилища – сакральные комплексы поздних кочевников степей Подонья

(Окончание. Начало в № 2–3, 2008)

Красильников К. И.,
Красильникова Л. И.

ЧАСТЬ II. Изложенный в первой части материал в основном касался каменных изваяний как обязательной атрибуции святилищ [1, с. 10–14]. Однако и скульптуры, и обряды, направленные на превознесение воинов и их прародителей в образе женщин, не исчерпывают многообразие действий и событий, происходивших в языческом сакральном месте.

Примером тому является использование в практике обрядов рядом расположенных курганов [2, с. 199–209]. Курган 2 (0,8х16–17 м), что в 60 м к ССВ от ранее изученного кургана 1 — могильника у с. Каменка, также был задействован в обрядах сакрального содержания. Раскрытие насыпи, как и в отношении к кургану 1, проводили вручную по секторам. Не вдаваясь в подробности ее стратиграфии, которая, как и захоронения, имеет отношение к поздней бронзе, остановимся на фактах и находках, связанных с темой святилища.

Центральная часть этого кургана выглядела как площадка 16 м² в форме квадрата со сторонами 3,8х4,2 м, заполненного мелкими камнями в состоянии щебня песчаниковых пород, разрушившихся под воздействием высокой температуры (рис. 1, 1). Интенсивное горение со значительной температурой подтверждают красно-бурая ок-

раска железистого плотно улежавшегося в слое золы и углей мелкофрагментированного песчаника, а также обнаруженные здесь кальцинированные фрагменты костей животных.

В процессе расчистки пятна прослежено углубление со сторонами 3,5х4 м (14 м²), опущенное на отметку – 0,45 м. На этом уровне находились небольшие, горизонтально уложенные плиты, на которых компактно сложены изделия из металла, в основном железа: оружие (стрелы, копье), детали упряжки (стремена, удила, кольцо, пряжка), предметы амуниции (крючья, накладка) (рис. 1, 2). Признаков пребывания их в огне не замечаем, очевидно, они сложены до проведения обрядов, связанных с огнепоклонством.

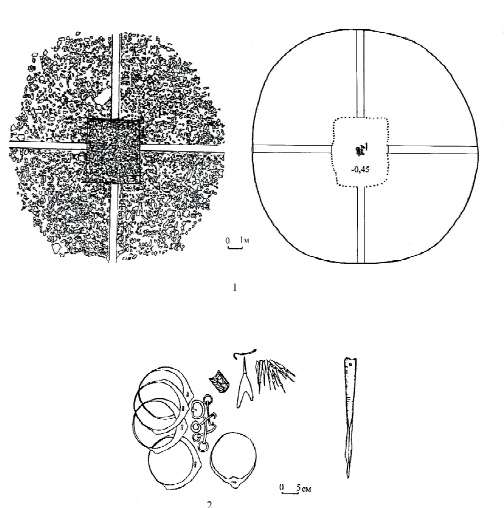


Рис. 1, 1–2.

1. Общий вид кургана 2 с. Каменка.
2. Находки изделий из металла

МЕСТОДШИКА. ШРАКТТИКА. ДОСВЯЩ

Такими же приемами — вымостками, ямами, оградками — оформлялись тюркские святилища Тувы в уйгурское время VIII—IX вв. (Грач А.Д. Древнетюркские изваяния Тувы. — М., 1961. — С. 19, рис. 6, 13, 46, 47, 59 и др.).

В кургане обнаружено более 20 предметов.

Оружие. Стрелы (11 экз.) черенковые, изготовленные техникойковки, десять боеголовковых, одна плоская — двурога. По характеру острия боевые стрелы двух типов.

Тип 1—7 экз. (рис. 2,1): монолитные, с четырехгранной головкой и упорным выступом у черенка. Длина черенка и головки почти равные, около 5,5—6,5 см. Боеголовка у черенка в сечении квадратная к острию, посредством конусности одна из сторон сужается, вторая, напротив, расширяется. Острия широкие долотовидные и этим напоминают наконечники типа «томары», известные в системе вооружения XI—XII вв. енисейских кыргызов [3, с. 94—95].

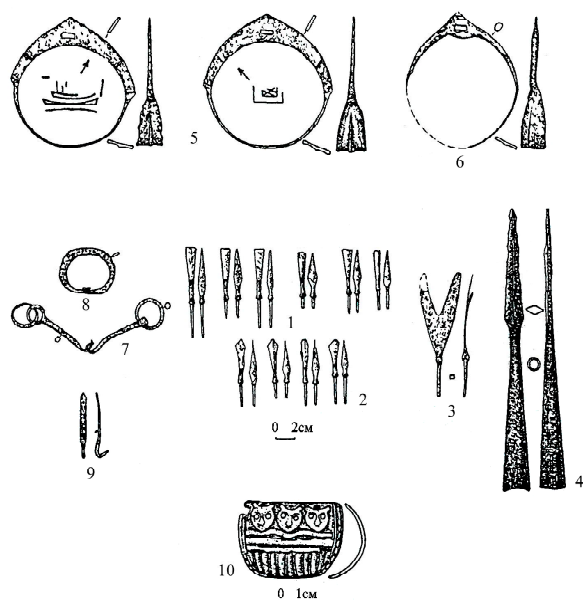


Рис. 2, 1—10.

1—4. Оружие. 5—9. Детали упряжки и амуниции. 10. Пластина

Тип 2—3 экз. (рис. 2,2): четырехгранные, наконечники за счет конусовидности переходят в плоские перья и заканчиваются заостренным под углом 36—38° жалом. В классификации стрел X—XIII вв. их относят к типу асимметрично-ромбических, у которых боевая головка с одной стороны остроугольная, с другой имеет упор.

Они, как и стрелы типа 1, предназначались для поражения противника недостаточно защищенного или вообще не защищенного доспехом. Особенностью наконечников обоих типов являются: четырехгранность монолитных утяжеленных боевых головок, упорные выступы в месте их перехода в круглый, тонкий черенок. Регионом их массового изготовления и применения признана Южная Сибирь, в частности, в вооружении кыргызов в IX—XII вв. [4, с. 325; 5, с. 108].

Одиночный экземпляр двурога стрелы (рис. 2—3) находит аналогии в кыпчакских курганах Южного Урала, причем эти наконечники в пределах Сибири связывают с охотничьим промыслом [6, с. 11], однако кочевники восточноевропейских степей их могли использовать и для поражения конницы противника.

К вооружению относим втульчатый (дл. 30 см) наконечник копья (рис. 2,4). Колющая, в сечении ромбовидно-уплощенная, часть копья составляет около половины всей его длины. Аналогии копьё прослеживаем в погребениях кыпчаков Южного Урала, в комплексах XII — нач. XIII в., с наборами упряжного снаряжения — удилами и стременами такого же вида, как и из Каменки [7, с. 153, рис. 75].

Упряжка. Стремена — 5 экз., арочной формы, двух типов.

Тип 1—4 экз. (рис. 2,5): верхние части дужек в сечении плоские (0,4x1—1,6 см), по фор-

ме округлые, расплюснутые, вершины заострены, прорези для путалищ прямоугольные, подножки широкие, круглые, с нижней стороны три ребра жесткости. В местах перехода от дуг к подножкам наблюдаются утолщения металла [8, с.12—12, рис. 1].

Лицевые наружные стороны арок стремян оформлены серебряной плакировкой, орнаментами в технике скани. Ее нити (0,5—0,6 мм) вставлены и закреплены (вклепаны) кузнечным способом в специально проделанные бороздки рисуночного вида. К сожалению, из-за разрушения черного металла рисунок инкрустации значительно поврежден, во многом даже исчез, и теперь наблюдаются лишь фрагменты узоров линейно-графического вида. Аналогии формам стремян, технике и сюжету орнаментов удалось найти в очень отдаленном от наших степей регионе, в Прибалтике [9, с. 221, рис. 11].

Тип 2–1 экз. (рис. 2,6) отличают овальная форма арки с удлинением по вертикали, более толстые, круглые в сечении дуги, заостренность верха, небольшая выпуклость арки под отверстием путалища, по середине подножки одно ребро жесткости.

Несмотря на имевшие место различия, оба типа стремян распространены в системе упряжной амуниции кочевников XII—XIII вв. [8, с. 13, рис.1, с.115]. Аналогии стремян из Каменки известны в кочевнических курганах Южного Урала, где их относят к числу поздних вариантов арочных стремян [7, с.153—155].

Деталью упряжки являются два экземпляра двусоставных удил с небольшими (3—3,5 см) подвижными кольцами (рис. 2,7). Подвижность грызель, изготовленных из округло-квадратных в сечении (0,6х0,7 см) прутьев, обеспечивалась за счет колец, исполненных кузнечным способом путем изгибов плоских сторон концов прутьев. Удила такого вида входят в упряжный набор XII – первой поло-

вины XIII в. кыпчаков Южного Урала [6, с. 8,10, рис. 1, 2]. С деталью упряжки связываем массивную, подпружную, полукруглую, плоскую в сечении пряжку (рис. 2, 8). В комплексе находок были крючья со сквозными отверстиями и заклепками в них, с помощью которых их могли закреплять на поясах из кожи (рис. 2, 9).

К числу редких вещей относим биметаллическую (сплав серебра и олова) дуговидную литую пластину с четырьмя небольшими отверстиями. Ею посредством нашивки с целью защиты запястья руки могли оформлять рукав костюма.

Пластина с наружной, выпуклой стороны оформлена рисунками в виде барельефа, помещенными в рамку, обрамляющую ее поле (рис. 2,10). Верхний ярус с изображением анфас трех морд медведей, средний ярус — в горизонтальной проекции двух прямых и одной волнообразной линий, нижний ярус — орнамент из десяти вертикальных линий. Прямые аналогии художественно оформленной пластине пока не известны, но отдельные черты сходства с искусством и традициями племен Южной Сибири все же заметны.

Прежде всего, привлекают внимание изображения медведей — представителей дикой лесной фауны. Образ этих животных присутствует в амулетах-оберегах населения Хакасско-Минусинского края Таштыкской культуры [10, с. 130]. Скульптурный вариант медведя известен и в половецкое время, например, на святилище у «Текстильщик» г. Донецк [2, с. 201, рис. 2]. В нашем варианте находка является дополнительным свидетельством тому, что и в среде восточноевропейских кочевников наблюдались обычаи и традиции этносов сибирских массивов, где культ медведя как тотема был распространен достаточно широко, вплоть до территории Восточной Европы [11, с. 63—67]. Скобовидная пласти-

на удобно накладывается на запястья рук и вполне убедительно может рассматриваться как часть аксессуара половецкого костюма XII – нач. XIII вв. [12, с. 34—35]. На изваяниях степного Подонцовья среди хорошо сохранившихся, буквально «костюмированных» скульптур парка-музея ЛНУ на запястьях видны изображения как узких, так и широких нашивок [13, с. 124—125, табл. 11, 2; 12, 2; 29; 30, 1; 33 и др.].

Итак, попытаемся воссоздать образ святилищ и с помощью аналогий таких же памятников Азии определить обряды, происходившие в них. Использование курганов с каменными перекрытиями или создание специальных вымосток при обустройстве сакральных мест в среде тюркских народов как Южной Сибири, так и других областях Азиатского материка – явление распространенное. Такая же практика, без видимых изменений в архитектуре святилищ, вместе с переселенцами проникла и на территорию восточноевропейских степей и распространилась там. В связи с этим есть все основания полагать, что и другие курганы-холмы с каменными панцирями одинаково могли быть задействованы в религиозно-обрядовых действиях, несмотря на то что на них никаких специальных и дополнительных сооружений типа оградок, вымосток, предусмотренных в сакральных местах народов Азии, не замечаем. И все же основными признаками святилищ степей Восточной Европы являются каменные изваяния, их типологическая, но в основном иконографическая характеристика; они не только подчеркивают преемственность традиций тюркских народов, но и определяют направление дальнейшего совершенствования, динамику камнерезного искусства в условиях пребывания этого же этноса в Юго-Восточной Европе. Следовательно, изучение каменных извая-

ний в комплексе евразийских материалов позволяет составить наиболее полное представление об истории древнетюркского искусства в целом, а также дополнить имеющуюся информацию по ряду исторических проблем, в том числе этногенеза населения юго-востока Европы в средние века и его социального уклада. К примеру, иконографический образ изображенных воинов, защитная амуниция, экипировка в сочетании с набором оружия, упряжкой всадника указывают на необычный статус святилища у с. Каменка [12, с. 75—76]. Здесь же были совершены обряды «умерщвления» статуй, символическое захоронение оружия, обряды жертвоприношения животных и огнепоклонства, при котором сожжены значительные объемы древесины, возможно, даже заведомо выстроенные конструкции [14, с. 72—77]. Эти действия, в сочетании с особо значимыми вещами, как, например, инкрустированные серебром стремяна, могли иметь отношение к военной аристократии кочевников. Есть основание полагать, что раскрытый нами комплекс является святилищем явно не родового, тем более семейного уровня половецкого общества [12, с. 74—76].

В вопросе общей датировки сакральных памятников традиционно ссылаются на изваяния из них, в частности тип статуй, их иконографию, изображенные на скульптурах детали, экипировку и инвентарь, прежде всего амуницию, прослеживаемые этнографические признаки (одежда, головной убор, украшения, бытовые предметы), технологии изготовления. Для предметной хронологии святилищ решающее значение имеет вещественный комплекс из них. Хронология находок святилища у с. Каменка в основном построена на сравнительном сопоставлении с разработанной классификацией вещей из закрытых кочевнических комплексов конца XII—

ХІІ в. Целостность схемы не нарушают датировки круглых, объемных статуй [12, с. 70], в связи с этим она применима и при уточнении хронологии аналогичных половецких статуй, которые происходят из случайных ситуаций, без привязки к конкретным захоронениям или сакральным местам-святилищам и находкам из них. Не случайно на проблемы хронологии камнерезного искусства половцев уже было обращено внимание [14, с. 81].

Этническую интерпретацию святилищ нельзя рассматривать вне синхронных во времени и сакральной обрядности памятников тюрко-кыпчаков Южного Урала и древних кыргызов Минусинской котловины. Материалы святилища степного Подонцовья свидетельствуют о том, что половцы-кыпчаки восточноевропейских степей внутри себя представляли компактную этническую группу и являлись родственным этносом по отношению к южноуральским кимако-капчакам. Вместе с тем святилища Подонцовья и обнаруженные в них каменные изваяния, уточняя этническую историю степей в домонгольский период, реконструируют сложившийся в них социум, позволяют наметить пространства, занимаемые «донецкими половцами» в обширном массиве Дешти-и-Кыпчак [12, с. 19; 15, с. 152—163]. Наконец, заметим, что предложенные нами материалы не только вводят в научный оборот артефакты результатов научно-исследовательских работ разрушаемых памятников археологии, но и являются примером тому, как посредством исследования сакральных мест и статуй из них удастся проследить реальные грани диалога средневековых культур тюркоязычных племен степной Евразии в хронологическом отрезке VI—XIII вв.

Литература

- 1. Красильников К. И., Красильникова Л. И.** Языческие святилища – сакральные комплексы поздних кочевников / К. И. Красильников, Л. И. Красильникова // Освіта Донбасу. — 2008. — № 2—3. — С. 10—14.
- 2. Швецов М. Л.** Половецкие святилища / М. Л. Швецов // СА. — 1979 — №4.
- 3. Худяков Ю. С.** Вооружение енисейских кыргызов VII—XII вв. / Ю. С. Худяков. — Новосибирск : Наука, 1980. — 175 с.
- 4. Киселев С. В.** Древняя история Южной Сибири / С. В. Киселев // МИА. — №9. — М.—Л. : Наука, 1949.
- 5. Кызласов Л. Р.** История Тувы в средние века / Л. Р. Кызласов. — М. : МГУ, 1969. — 211 с.
- 6. Иванов В. А., Кригер В. А.** Курганы кыпчакского времени на Южном Урале (XII—XIV вв.) / В. А. Иванов, В. А. Кригер. — М. : Наука, 1988. — 90 с.
- 7. Мажитов Н. А.** Курганы Южного Урала VIII—XII в. / Н. А. Мажитов. — М. : Наука, 1981. — 162 с.
- 8. Федоров-Давыдов Г. А.** Кочевники Восточной Европы под властью золотоордынских ханов / Г. А. Федоров-Давыдов. — М. : МГУ, 1966. — 274 с.
- 9. Кулаков В. И.** Ирзекапинис. Неславянское в славянском мире / В. И. Кулаков // Stratum plus. — СПб., 1999. — №5.
- 10. Кызласов Л. Г.** Гиаштыкская эпоха / Л. Г. Кызласов. — М. : МГУ, 1960. — 196 с.
- 11. Соколова З. П.** Культ животных в религии / З. П. Соколова. — М. : Наука, 1972. — 143 с.
- 12. Плетнева С. А.** Половецкие каменные изваяния / С. А. Плетнева // САИ – Е4-2. — М. : Наука, 1974.
- 13. Красильников К. И.** Древнее камнерезное искусство Луганщины / К. И. Красильников. — Луганск : Шлях, 1999. — 135 с.
- 14. Гугуев Ю. К.** Половецкое святилище необычной конструкции на Северском Донце / Ю. К. Гугуев // Донская археология. — 2001. — № 3—4.
- 15. Плетнева С. А.** Кочевники южнорусских степей в эпоху средневековья / С. А. Плетнева. — Воронеж : ВГУ, 2003. — 247 с.

Про значення уяви в процесі формування географічних знань

Трегубенко О. М.

ФОРМУВАННЯ системи географічних знань є результатом навчальної діяльності школярів, що здійснюється в процесі пізнання ними навколишньої дійсності. У науці проблема діяльнісного підходу до процесу формування знань належить до числа фундаментальних, оскільки діяльність є одним з найголовніших засобів досягнення освітніх цілей. Діяльність опосередкує зв'язок між об'єктом природи й знанням про нього. Кожен географічний об'єкт можна розглядати як єдність об'єкта й різних видів діяльності, спрямованих на цей об'єкт, з метою формування знань про нього.

У цілісному навчально-пізнавальному процесі знання про географічні об'єкти та явища можуть формуватися в процесі різноманітних видів діяльності: діяльності сприйняття, діяльності мислення, практично-предметної діяльності тощо. Але особливу роль у процесі формування географічних знань відіграє діяльність уяви, тому що процес пізнання в географії потребує не тільки відтворення інформації про об'єкт, але й її перетворення для формування образів об'єктів, які дитина безпосередньо не сприймала.

Становлення й розробка теорії діяльності пов'язані з науковими працями О.М. Леонтьєва, М.С. Кагана, К.К. Платонова, П.Я. Гальперіна, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова та ін.

Вирішенню проблеми взаємозалежності системи знань учнів і різних видів пізнавальної діяльності присвячені роботи М.В. Артющікіної, П.С. Атаманчук, О.А. Гаманюк, Т.К. Донченко, О.Г. Ярошенко та ін.

Значенню діяльності уяви в процесі фор-

мування знань присвячені роботи А.В. Брушлинського, Л.М. Веккер, Л.С. Виготського, Д.І. Говорун, Л.С. Коршунової, Г.С. Костюка, В.С. Кузіна, Б.І. Пружиліна та ін.

Розглянемо можливості та значення діяльності уяви в процесі формування географічних знань.

Унікальність географії як навчальної дисципліни полягає в тому, що одночасно з формуванням цілісної наукової картини світу вона спрямована на створення яскравих, цілісних образів об'єктів та явищ навколишньої дійсності, які добре запам'ятовуються, оскільки завжди мають емоційне забарвлення. Знання з географії стають не тільки інструментом пізнання навколишньої дійсності, але й чинником розвитку учнів, базою для їх різноманітної практичної діяльності. Специфіка процесу навчання географії полягає в тому, що учні постійно постають перед необхідністю створювати географічні уявлення тих об'єктів та явищ, які описуються вербально і яких вони безпосередньо не сприймали. Оскільки учні не можуть бачити все те, про що в них повинні бути сформовані географічні знання, образи відтворювальної уяви мають для них першорядне значення в пізнавальному процесі, за їх рахунок поповнюється коло образів, якими оперують учні у своїй розумовій діяльності. Без таких образів, створених учнями в думках за тими чи іншими описами за допомогою уяви, неможливий сам процес навчання.

Ціннісне значення діяльності уяви виявляється в тому, що вона органічно входить у пізнавальний процес, заповнюючи його пробіли. За допомогою здогадки, а також перекombінації елементів, вільної гри асоціацій воно сприяє формуванню нових образів, створює цілісну картину знань [2].

Уявний аналіз об'єктів чи уявлень про них є неодмінною передумовою для створення географічних знань. Частини й ознаки об'єктів, виділені завдяки аналізу, які характеризують цю групу уявлень чи понять, синтезуються в нові образи об'єктів, які дитина не сприймала [5]. Ці образи створюються нею на основі словесного опису й наявних у неї знань. Це образи відтворювальної уяви, на основі яких виникають знання різного ступеня узагальнення. Наприклад, шляхом відтворювальної уяви учні уявляють собі тундру, у якій їм ніколи не доводилось бути. Завдяки синтезу основних ознак, які виділяє вчитель, у них складається образ цього природного комплексу, тобто взаємодоповнюючі уявлення (рівнинний характер місцевості, вічна мерзлота, мохово-лишайникова рослинність та ін.) визначають зміст поняття «тундра».

Як показують дидактичні дослідження, уява виступає сполучною ланкою, яка з'єднує різні елементи інформації про об'єкт навколишньої дійсності в струнку, цілісну картину знань про нього. У процесі діяльності уяви постійно активізуються такі розумові процеси, як аналіз, синтез, асоціації, заміщення за аналогією, абстрагування. Специфічна роль уяви полягає в тому, що, перетворюючи образний зміст проблеми, вона сприяє її розв'язанню [4].

Формування географічних знань про об'єкти чи явища навколишньої дійсності, за участю уяви, може відбуватися не тільки завдяки перекомбінації елементів наявних уявлень, але й може бути пов'язане зі створенням нових образів, які раніше цілком чи частково були відсутні в досвіді дитини. У цьому випадку проявляється діяльність творчої уяви. Спираючись на це положення, можна зробити висновки, що створення різних видів образів за основною ознакою креативності – створення нового – є видом творчої діяльності. Останнє підтверджується висловлюванням Л.С. Виготського про те, що «творчою діяльністю ми називаємо будь-яку діяльність людини, яка створює щось нове, усе одно, чи буде це ство-

рене якоюсь річчю зовнішнього світу, чи відомою побудовою розуму або почуття» [1, с. 3]. Л.С. Коршунова відзначає, що «...особливість творчої уяви полягає в тому, що воно є процесом, який відбувається за активної діяльності суб'єкта й підкоряється прямо чи опосередковано усвідомленому завданню – науковому, художньому. Творча природа уява залежить від того, наскільки глибоко вона проникає в дійсність, яка підлягає переробці у свідомості людини» [3, с. 34].

Уява, як й інші когнітивні процеси, задіяні в процесі відображення навколишньої дійсності, емоційно забарвлена. Тому важливими показниками образів творчої уяви будуть яскравість, оригінальність, емоційність нових образів, їх деталізація. Якщо учні зазнають певних труднощів у процесі створення творчих образів уяви, їх уявлення не відрізняються точністю, яскравістю, оригінальністю, яка певною мірою залежить від бази наявних уявлень, умінь вилучати їх з пам'яті, пов'язувати з новим завданням й вихідними даними. Яскраво вираженим є низький рівень розвитку показників «деталізація образів» і «багатство фантазії», що свідчить про неначетність і нестійкість нового образу. При словесному чи зображальному відтворенні образів учні часто використовують конкретні об'єкти, що свідчить про невміння трансформувати наявні й створювати нові уявлення.

Використання вчителем творчих завдань, що активізують діяльність уяви, буде не тільки одним зі шляхів підвищення ефективності процесу формування цілісних і наочних географічних знань і стимуляції емоційно-ціннісного ставлення до природи, але й сприятиме розвитку самої уяви. У процесі виконання цих завдань учні застосовують наявну базу уявлень для розв'язання навчальних завдань, коректують, трансформують і перетворюють наявні уявлення, проявляють яскраво виражені позитивні емоції, характеризуючи об'єкт або явище, використовують порівняння, епітети, аналогії, метафори.

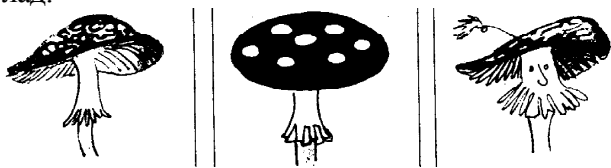
Наведемо приклади таких завдань:

• Природа відпрацювала біоритми для живого організму. Особливо чітко виявляються добові біоритми. Квіти багатьох рослин розкриваються й закриваються періодично протягом доби. Склади й намалюй квітковий годинник з перерахованих рослин: цикорій розкривається о 4–5 годині, закривається о 10 годині; кульбаба розкривається о 5–6 годині, закривається о 20–22 годині; картопля розкривається о 6–7 годині, закривається о 14–15 годині; латаття розкривається о 7 годині, закривається о 17–18 годині; календула розкривається о 9 годині, закривається о 15 годині. Який взаємозв'язок існує між біоритмами рослин та осьовим обертанням Землі?

• Придумай і опиши (чи намалюй) неіснуючий природний комплекс. Поясни взаємозв'язки всіх природних компонентів у твоєму природному комплексі, підкресли їх характерні риси.

• Послухай хоровий твір «Весняні води» Сергія Рахманінова. Спробуй намалювати образ весни так, як ти її відчуваєш, розумієш, зобрази основні ознаки весняного пробудження природи.

• З реалістичного зображення можна зробити декоративне, його ще називають стилізованим, спрощеним, іноді казковим. Наприклад:



Намалюй самостійно реалістичне й казкове зображення старих і молодих гор, вулкану.

Активізації уяви також сприяє використання вчителем у процесі формування географічних знань завдань з використанням художньої та науково-фантастичної літератури, творів народного мистецтва, зображальної діяльності, написання творчих робіт, вирішення проблемних завдань тощо.

У цілому можна визначити процес фор-

мування географічних знань учнів як процес, нерозривно пов'язаний з їх емоційною й діяльнісною сферою, ефективність якого максимально забезпечується діяльністю уяви школярів. У процесі діяльності уяви відбувається перетворення минулого досвіду (уявлень, які є у свідомості) і створення нових (не наявних у системі знань чи навіть у навколишній дійсності) уявлень, якими учень зможе оперувати у своїй розумовій діяльності. Широке використання діяльності уяви при достатній увазі до використання конкретних прийомів формування географічних знань є однією з умов, яка забезпечує всебічне й повне засвоєння навчального матеріалу. У процесі діяльності уяви, з одного боку, відбувається оперування реальними наочними уявленнями, а з іншого — створюються учнями нові образи об'єктів чи явищ навколишньої дійсності, які відображають основні характеристики й властивості об'єктів пізнання та викликають у них відповідну емоційно-чуттєву реакцію. Це, безперечно, сприяє засвоєнню навчального матеріалу, стимуляції емоційно-ціннісного ставлення до дійсності й активізації пізнавальної активності учнів.

Література

1. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. — М. : Логос, 1996.
2. **Коршунова Л. С.** Воображение и его роль в познании. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979.
3. **Коршунова Л. С., Пружинин Б. И.** Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательных функций воображения. — М. : Изд-во МГУ, 1989.
4. **Рубинштейн С. Л.** Воображение. Основы общей психологии. — М. : Учпедгиз, 1940.
5. **Шадриков В. Д.** Психология деятельности и способности человека. — М. : Логос, 1996.

КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА

соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми

Юрків Я. І.

ПОГІРШЕННЯ умов життя людини, зумовлені дисгармонією соціально-економічного стану, визначили чітку тенденцію до різкого збільшення сімей, які виховують розумово відсталих дітей. Сьогодні в Україні зареєстровано більше 18 тисяч дітей з різними ступенями розумової відсталості. Вони потребують індивідуального догляду, належних умов для проживання, навчання, виховання, медичної допомоги, соціально побутових послуг; надання соціальних послуг за місцем проживання [1].

Тому, на наш погляд, найефективнішою технологією роботи з сім'єю, яка виховує розумово відсталу дитину, є соціально-педагогічний патронаж. Тож метою нашої статті є теоретичне обґрунтування патронажу та розробка Комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми.

Патронаж (від франц. *patronage* – заступництво) – це надання соціальних послуг (переважно за місцем проживання) індивідуальним клієнтам і групам ризику, який полягає в постійному соціальному нагляді, регулярному відвідуванні їх житла соціальними та іншими працівниками, надання їм необхідної економічної, соціально-побутової, лікувально-профілактичної допомоги [2, с. 95].

Основною метою соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми є створення належних умов для виховання й розвитку дітей на основі задоволення їхніх потреб та використання ресурсів сім'ї й громади для підготовки дітей до самостійного життя в громаді.

Соціально-педагогічний патронаж – це найефективніша технологія соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями, що являє собою цілеспрямовану, алгоритмізовану діяльність соціального педагога, розбиту на етапи, з доцільно підібраними формами й методами на кожному етапі. До основних етапів технології соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми належать:

- 1) знайомство, запрошення до співробітництва та проведення оцінки потреб клієнта (діагностика);
- 2) входження до сім'ї, створення й підтримка мотивації до виходу з кризи;
- 3) збирання інформації про сім'ю;
- 4) аналіз інформації про сім'ю;
- 5) виведення сім'ї з соціальної ізоляції. Плани в роботі з сім'єю;
- 6) оцінка результатів діяльності. Вихід із сім'ї [3, с. 132—140].

На підставі зазначених вище теоретичних висновків ми розробили **Комплексну програму соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми.**

Мета: підготовка розумово відсталої дитини до самостійного

життя в громаді на основі задоволення потреб дитини та використання ресурсів сім'ї та громади.

Завдання:

1. Здійснити діагностику й аналіз потреб дитини та ресурсів сім'ї й громади на основі розробленого нами діагностичного інструментарію – Діагностичної карти задоволення потреб розумово відсталі дитини в сім'ї та вивчення ресурсів громади м. Луганська й м. Ровеньки.

2. Створити мультидисциплінарні команди для організації та здійснення соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми на базі обраних нами закладів, що працюють з розумово відсталими дітьми, на основі використання ресурсів громади.

3. Підготувати до соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми батьків та фахівців різного профілю.

4. Здійснити соціально-педагогічний пат-

ронаж сімей з розумово відсталими дітьми на основі створення умов для задоволення всіх потреб дитини – фізіологічних, довготривалої безпеки, належності та любові, самоповаги та самореалізації.

5. Вести постійний моніторинг та корекцію ходу та результатів соціально-педагогічного патронажу.

6. Проаналізувати результати впровадження програми та сформулювати методичні рекомендації щодо здійснення соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми для всіх суб'єктів соціально-педагогічної роботи.

Суб'єктами соціально-педагогічного патронажу стали: розумово відсталі діти, батьки та члени їх сімей, фахівці різного профілю, які працюють з розумово відсталими дітьми; викладачі; студенти, магістранти, волонтери Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.



Бази впровадження програми:

- Луганський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Відродження»;
- Спеціалізований комплекс «Школа-дитячий садок № 135 для дітей із затримкою психічного розвитку та нервово-психічними захворюваннями»;
- Комунальний заклад «Луганська середня загальноосвітня школа № 45»;
- Територіальний центр із захисту одиноких непрацездатних громадян м. Ровеньки (відділення ранньої реабілітації);
- Луганський міський центр надання соціальних послуг;
- Історичний та Ровеньківський факультети Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове керівництво: Луганський національний університет імені Тараса Шевченка в особі С.Я. Харченка, доктора педагогічних наук, професора, проректора з науково-педагогічної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Я.І. Юрків, аспіранта кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові консультанти: О.Л. Караман, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; Н.В. Ващенко, директор Луганського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Відродження»; Л.О. Злигостева, соціальний педагог Спеціалізованого комплексу «Школа-дитячий садок № 135 для дітей із затримкою психічного розвитку та нервово-психічними захворюваннями».

Очікувальні результати:

1. Підвищення рівня задоволеності всіх потреб розумово відсталої дитини та готовності до самостійного життя в громаді.

2. Розвиток виховного потенціалу сім'ї та громади:

- Підвищення рівня загальної й педагогічної культури батьків розумово відсталих дітей.
- Підвищення рівня професійної компетентності фахівців різного профілю, які працюють з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями.

Комплексна програма соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми складається з трьох блоків:

1. Програми підготовки фахівців різного профілю, студентів, магістрантів, волонтерів до роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями в громаді.

2. Програми підготовки батьків до виховання розумово відсталої дитини в сім'ї.

3. Індивідуального плану соціально-педагогічного патронажу сім'ї з розумово відсталою дитиною.

Зміст і структура програми спрямовані на вирішення проблем виховання розумово відсталої дитини в сім'ї.

Перший блок – Програма підготовки фахівців різного профілю, студентів, магістрантів, волонтерів до роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями в громаді складається з:

- Програми спецкурсу «Соціальна робота з розумово відсталими клієнтами» для підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» зі спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота»;

- Тренінгової програми «Соціальна робота з розумово відсталими людьми» для соціальних педагогів, соціальних працівників, викладачів, студентів, волонтерів, представників громадських організацій, які працюють з розумово відсталими людьми;

- Тренінгової програми «Захист прав розумово відсталих дітей» для соціальних педагогів, соціальних працівників, студентів, волонтерів, батьків розумово відсталих дітей;

- Тренінгової програми «Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують розумово відсталу дитину» для соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів,

представників громадських організацій, які працюють з розумово відсталими дітьми.

Мета цього блоку Комплексної програми – теоретична і практична підготовка студентів, волонтерів, фахівців різного профілю до соціальної роботи з розумово відсталими людьми в громаді.

Завдання:

1. Засвоєння знань з основ теорії та практики соціальної роботи з розумово відсталими клієнтами в громаді.

2. Формування знань, умінь та навичок взаємодії та допомоги розумово відсталим клієнтам.

3. Правова освіта в галузі захисту прав розумово відсталих клієнтів в Україні.

4. Формування вмінь та навичок соціально-педагогічної роботи із сім'ями з розумово відсталими дітьми.

Другий блок Комплексної програми – «Програма підготовки батьків до виховання розумово відсталої дитини в сім'ї» – складається з:

- Програми тренінгу «Основи батьківської компетентності»;
- Програми тренінгу особистого зростання;
- Програми тренінгу спілкування для батьків, які мають дітей з обмеженими можливостями.

Крім того, другий блок програми був складений з урахуванням того, що батьки, відвідували Тренінг «Захист прав розумово відсталих дітей».

Метою другого блоку Комплексної програми була підготовка батьків до виховання розумово відсталої дитини в сім'ї, а також подолання соціальної ізоляції та формування адекватної самооцінки.

1. Формування основ батьківської компетентності та усвідомленого батьківства у вихованні розумово відсталої дитини.

2. Формування адекватної самосвідомості

й самооцінки; соціальної й психологічної компетентності батьків.

3. Розвиток умінь подолання життєвих труднощів.

І, нарешті, *третій*, основний блок Комплексної програми містив, безпосередньо, Індивідуальний план соціально-педагогічного патронажу сім'ї з розумово відсталою дитиною.

В основу складання плану були покладені теоретичні висновки щодо сутності та змісту соціально-педагогічного патронажу як технології соціально-педагогічної роботи.

Індивідуальний план – документ, що складається з урахуванням виявлених проблем дитини та родини й містить перелік чіткої системи заходів, що мають бути виконані соціальним педагогом упродовж фіксованого відрізка часу. Заплановані заходи спрямовані на розвиток можливостей дитини й задоволення потреб родини та мають на меті соціальну адаптацію дитини в суспільстві й запобігання соціальній ізоляції родини.

Індивідуальний план може розроблятися на півроку чи на коротший термін, залежно від віку, умов розвитку дитини, гостроти соціальних та психологічних проблем родини. План містить конкретні кроки для вирішення проблем сім'ї та строки їх виконання. Контроль за виконанням плану здійснює соціальний педагог. Відповідальність за виконання зобов'язань покладається на родину. Соціальний педагог вчасно здійснює необхідну інформаційну, організаційну, матеріальну й моральну підтримку. План не спрацьовує при відсутності довірливого контакту з членами сім'ї.

Структурним змістом і логікою побудови нашого плану, розрахованого на півроку, стали:

- специфічні потреби розумово відсталої дитини та способи їх задоволення;
- виховний потенціал сім'ї та громади й способи їх об'єднання та використання;
- послідовність дій (етапів) технології соціально-педагогічного патронажу.

Третій блок програми, по суті, став за-
собом і площею поєднання всіх трьох блоків
у єдиний комплекс, що об'єднаний гене-
ральною метою – підготовка розумово
відсталої дитини до самостійного життя в
громаді на основі задоволення специфічних
потреб дитини та використання ресурсів
сім'ї й громади.

Метою ж безпосередньо третього блоку
Комплексної програми стало організація й
здійснення соціально-педагогічного патрона-
жу сім'ї з розумово відсталою дитиною.

Завдання:

1. Створити умови для задоволення всіх
потреб розумово відсталої дитини в сім'ї.

2. Дослідити й об'єднати всі виховні ре-
сурси сім'ї та громади для підготовки ро-
зумово відсталої дитини до самостійного
життя.

3. Постійно здійснювати моніторинг та
аналіз ходу та результатів патронажу.

Розроблений нами Індивідуальний план
соціально-педагогічного патронажу є універ-
сальним і набуває своєї специфічності в ро-
боті з конкретною сім'єю з розумово відста-
лою дитиною.

План складається з п'яти блоків відповід-
но до п'яти груп специфічних потреб дітей з
розумовою відсталістю. Кожний блок містить
перелік заходів для задоволення потреб,
термін їх виконання та учасників виконання.
Крім того, до плану додаються:

- Програма занять з дітьми, що містить 3 курси: «Самообслуговування», «Орієнтація у складних ситуаціях», «Приготування їжі», розроблена й апробована в Центрі соціальної реабілітації Благодійного товариства допомоги інвалідам та особам з інтелектуальною недостатністю «Джерела» (м. Київ), який очолює Р.І. Кравченко [4].

- Програма тренінгових занять для дітей призначена для розвитку навичок спілкуван-
ня в дітей з різним ступенем розумової відста-
лості та формування в них самоповаги, пова-

ги з боку інших визнання власної особистості
з боку оточуючих.

Перший блок Індивідуального плану
соціально-педагогічного патронажу – *Фізіо-
логічні потреби* – складається з низки заходів,
спрямованих на створення умов для задово-
лення фізіологічних потреб дитини-інваліда в
сім'ї:

- приведення харчування дитини у відповідність до норм;
- регулярні заняття для усвідомлення важливості правильного харчування;
- регулярні заняття для вироблення навичок приготування їжі;
- вироблення навичок самообслуговуван-
ня;
- санітарно-гігієнічне виховання;
- вироблення навичок дотримання режи-
му дня;
- господарсько-побутове виховання;
- забезпечення дитини одягом;
- вироблення смаку до одягу;
- забезпечення дитини розвивальними
іграми та іграшками відповідно до віку;
- забезпечення оздоровлення та регуляр-
ного фізичного навантаження дитини;
- забезпечення дитини власною кімнатою
або місцем у помешканні;
- регулярні заняття зі статевого вихо-
вання.

Другий блок – *«Потреба довготривалої
безпеки та захисту»* – складається з таких
заходів:

- урегулювання питання житла та спадку
в разі хвороби або смерті батьків;
- планування опікунства на майбутнє;
- формування здатності до самопомоги
під час захворювань і травм;
- формування знань щодо дотримання тех-
ніки безпеки;
- планування зайнятості в дорослому віці.

Третій блок – *«Потреби в належності та
любові»* – передбачає організацію та виконан-
ня заходів, спрямованих на звернення й укрі-
плення почуття любові до дитини-інваліда з

боку членів сім'ї; визнання належності до референтної групи, соціального оточення:

- створення можливостей для спілкування з однолітками;
- налагодження доброзичливих стосунків між дитиною-інвалідом та іншими членами сім'ї (сестрами, братами);
- налагодження стосунків між дитиною-інвалідом та найближчим соціальним оточенням (сусідами, дітьми у дворі тощо);
- розвиток почуття любові та взаємопорозуміння між усіма членами родини.

Четвертий блок Індивідуального плану – *«Потреба в самоповазі»* – спрямована на задоволення потреби дитини-інваліда у визнанні власної особистості з боку оточуючих, поваги з боку інших та самоповаги. Він складається з таких заходів:

- сприяння усвідомлення себе як особистості;
- вироблення критичного ставлення до власних вчинків;
- вироблення навичок звернення уваги та поваги до себе на основі позитивної поведінки і вчинків;
- вироблення навичок самоаналізу вчинків і поведінки.

П'ятий блок Індивідуального плану, присвячений розвитку потреби в самореалізації, складається з таких заходів:

- вивчення творчих потенціалів і здібностей дитини та стрижневого інтересу (улюбленої справи);
- вироблення навичок ставити мету діяльності та досягати її;
- утворення умов для реалізації здібностей дитини;
- вироблення прагнення до самовдосконалення;
- вироблення навичок у сімейного й соціального оточення до визнання та підкріплення успіху дитини-інваліда;
- вироблення вміння визначати цілі в житті.

Після складання індивідуального плану

соціально-педагогічного патронажу сім'ї з розумово відсталою дитиною він підписується дитиною (якщо це можливо), членами сім'ї (опікунами) та соціальним педагогом.

У плані обов'язково вказується, хто за що відповідає (конкретні фахівці / організації), а також терміни перегляду плану з метою перевірки змін життєвих обставин та внесення необхідної корекції.

Таким чином, ми представили й надали характеристику розробленої нами Комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми, яка складається з трьох блоків:

1. Програми підготовки фахівців різного профілю, студентів, магістрантів, волонтерів до роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями в громаді.

2. Програми підготовки батьків до виховання розумово відсталої дитини в сім'ї.

3. Індивідуального плану соціально-педагогічного патронажу сім'ї з розумово відсталою дитиною.

Література

1. Покотило О. 49 гривен за умственную отсталость. Понимание со стороны общественности появилось. А со стороны власти – нет // Ежедневная всеукраинская газета ДЕНЬ. – № 33, среда 1 марта 2006. – С.1.

2. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / за ред. І. І. Миновича, І. В. Козубовської. – Ужгород : УжНУ, «Мистецька лінія», 2001. – 152 с.

3. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

4. Балабіна О. В., Бортничук В. М., Савченко Л. Д., Ткаченко М. Ю., Клещєрова І. М., Кравченко Р. І. Випускник: методичний посібник за програмою післяшкільного навчання для розумово відсталих інвалідів / під ред. Р. І. Кравченко – Вид. 2-е, перероб. і доп. – К., 2002. – 352 с.

ІГРОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ:

квінтесенція дискурсивного підходу в навчальному процесі

Качеровська Т. В.

ЗАХІДНИЙ напрямок дискурсивного навчання походить від гуманістичних традицій. Він знову з'явився в школі Америки та інших індустриальних країн світу 1960-х та 1970-х років, коли освітні та соціальні заклади цих країн підлягали критиці. Прикладом цьому були відкриті аудиторії, у яких анулювалося традиційне розміщення місць та розподіл учнів за рівнями. Оскільки цей напрямок забезпечує широкі можливості для дискусії та має відношення до індивідуального навчання в співробітництві, викладачі різних культур вважають цей підхід актуальним і у 2000-і роки.

Питання дискурсивного підходу в навчальному процесі висвітлюються переважно зарубіжними авторами (Foster P., Eyring J., Legutke M., Thomas H., Nunan D., Schmuck R. та ін.), які наголошують на його безпосередньому зв'язку з навчанням через дію (learning through action). Зокрема, Дж. Макала зауважує, що «якщо ви запитаете групу дорослих про їхні найцікавіші враження від навчання, то вони будуть говорити про те, як вони самостійно вивчали нову інформацію, теорію, набували практичних навичок. Вони спостерігали, запитували, мали зворотний зв'язок, досліджували, ризикували, вчилися на помилках, знаходили наставників, перевіряли на досвіді свої навички» [1, с. 58]. Узагалі, дискурсивний підхід є переконливим ва-

ріантом комунікативного підходу, що сприяє інтелектуальному, емоційному, фізичному розвитку через включення у справжню, складну, актуальну проблему [2, с. 626]. У процесі такого навчання студенти вчатьсЯ один в одного працювати над проблемами та розмірковувати над власним досвідом.

Чимало дослідників спробували визначити основні аспекти дискурсивного навчання. Зокрема, відомий американський дослідник у галузі емпіричного навчання К. Бієрд виокремлює такі:

- дотримання всіма учасниками правил рольової поведінки;
- узгодження планів дій;
- присутність усіх учасників;
- внесок кожного в розвиток загального проекту;
- розвиток в учасників процесу навичок слухання та отримання інформації;
- усвідомлення цілей усіма учасниками;
- постійне здійснення зворотного зв'язку та ін. [3, с. 213].

М. Педлер свідчить, що мета дискурсивного навчання полягає в тому, щоб добровільно працювати над проблемою; аналізувати сприйняття студентом проблеми для того, щоб визначити курс дій; виконувати певні дії, використовуючи постійний зворотний зв'язок; підтримувати та заохочувати учасників процесу до активного навчання [4, с.75].

Проте, незважаючи на широку тематику досліджень, залишаються не розв'язаними питання щодо особли-

востей використання ігрових проектних технологій навчання в межах цього підходу, зміни діяльності викладача, недостатньо висвітлюється й вплив вікових особливостей, освітньої підготовки, переваги емпіричного навчального середовища тощо.

Метою цієї статті є визначення можливостей дискурсивного підходу через застосування в навчальному процесі ігрового проектування.

Сучасному суспільству необхідні якісно нові характеристики освітніх систем, складовими яких є варіативність, поліфункціональність, акцент на засвоєнні цінностей та способів діяльності людини в культурному середовищі. Сьогодні вища школа намагається відійти від традиційних форм через використання колективних форм навчання: групова робота, робота в парах змінного складу, різнорівневе навчання, проте вони поки що не знаходять масового застосування. Це можна пояснити тим, що досить складну технологію навчальної діяльності важко вмістити в межах аудиторного заняття.

Вивчення теоретичного матеріалу з проектного навчання дозволяє стверджувати, що ця технологія має право на розробку та широке застосування з кількох причин: по-перше, вона має всі позитивні риси групової роботи, дає можливість безпосереднього обміну результатами роботи між студентами; по-друге, її використання створює широке поле для творчості викладача; по-третє, це навчання, у якому цільовою установкою є способи діяльності, а не накопичення фактичних знань.

Ігрове проектування можна було б визначити як ігрову діяльність студентів, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, яким може бути самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та подана до захисту. Іншими словами, ігрове проектування являє собою технологію навчання, яку можна охарактеризувати як саме «навчання через дію», коли студент є активним учасником навчального процесу, самостійно визначає навчальну пробле-

му, збирає необхідну інформацію, планує варіанти вирішення проблеми, аналізує свою діяльність, набуваючи нового досвіду.

Самостійне вирішення проблеми означає використання різних методів, засобів навчання та необхідність їх інтегрування з різних галузей знань, прогнозування результатів та можливих наслідків різних варіантів рішення. Це передбачає постійне спілкування учасників процесу та вчить їх самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, використовуючи з цією метою знання, уміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів вирішення проблеми, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. У цілому, організація самостійної роботи студентів в ігровому проектуванні ґрунтується на високому ступені відповідальності за результати їхньої проектної діяльності та вимагає чіткого розуміння цілей усіх учасників навчального процесу, надання детальних методичних рекомендацій щодо виконання роботи (за окремими завданнями – пам'яток), здійснення індивідуального підходу, що сприяє самореалізації студента, розкриваючи в нього такі грані особистості, які допомагають професійному розвитку, а також ведення обліку та оцінювання якості виконання завдань, зворотного зв'язку, що є фактором ефективності навчального середовища.

Яким же чином здійснюється дискурсивне навчання в ігровому проекті?

Вихідним пунктом для кожного члена групи є усвідомлення проблеми, адже тільки включення в проблему створює можливість для процесу навчання. Для ігрового проекту важливо, щоб проблема мала статус навчальної. Для цього вона має відповідати рівню знань студентів. Знання мають бути достатніми для того, щоб розпочати пошук невідомого їм результату. Якщо проблема для студента є лише непевним відчуттям пізнавальних труднощів, то це скоріше проблемна ситуація.

Наступним кроком є вибір теми. Студенти здійснюють важливий вибір, перш ніж розпочати роботу над проектом. Вони вивчають весь перелік запропонованих тем проектів (студент

може також запропонувати свій варіант теми) та приймають певне рішення. У процесі вибору теми проекту студентам можна запропонувати відповісти на такі запитання:

Анкета

- ✓ Мене цікавить вирішення цієї проблеми?
- ✓ Чи має вона пізнавальну цінність для мене?
- ✓ Скільки я знаю про це?
- ✓ Хто ще займається цією проблемою?
- ✓ Що можна було б зробити для вирішення проблеми?
- ✓ Чи зможу я дотриматися вимог?
- ✓ Чи доступні ресурси та інформація (час, обладнання, гроші, штат, знання, навички та ін.)?
- ✓ Мені було б легше справитися, якби термін завершення проекту був визначений, чи ні?
- ✓ Що мене приваблює більше — теоретична чи практична робота?

Дискурсивне навчання передбачає врахування досвіду студентів, адже немає сенсу говорити про навчання ізольовано від досвіду. Мова, звісно, йде про значущий досвід, результатом якого є нове розуміння та навчання. В ігровому проекті важливо заволодіти цим досвідом студента та створити умови для сприятливого його розвитку.

Ігрове проектування як самостійна педагогічна технологія поєднується з іншими груповими методами (*collaborative or cooperative learning*) та має низку важливих характеристик, у яких уособлено важливі аспекти дискурсивного підходу до навчання. Перш за все, для нього характерна концептуальність, підґрунтя якої складає певна система філософських та психолого-педагогічних поглядів. Відправним моментом методу є необхідність природовідповідної побудови навчального процесу, створення умов для розвитку пізнавальної активності майбутнього фахівця та його самореалізації через удосконалення здібностей та накопичення індивідуального досвіду.

Окрім цього, ігрове проектування відповідає вимогам системності, що передбачає

цілісну послідовність дидактичних прийомів та процедур, які відповідають певній логічній схемі.

Застосування цієї навчальної технології в процесі підготовки фахівців сьогодні спрямоване на активізацію їхньої пізнавальної діяльності; формування в них навчальної компетенції, що відповідає основним принципам концепції неперервної освіти, а також специфічних умінь і навичок загальноосвітнього та комунікативного характеру.

Як зазначалося вище, робота в ігровому проекті завжди зорієнтована на самостійну діяльність студентів, яку вони мають виконати протягом певного часу. Постійна необхідність засвоювати способи самостійних дій формує у студентів такі вміння та навички цілеспрямованої інтелектуальної та практичної діяльності, як:

- постановка навчальної проблеми;
- висування гіпотез її вирішення;
- вибір раціонального й оптимального способу досягнення мети;
- планування самостійної роботи в аудиторії та поза її межами;
- оцінювання результатів своїх дій;
- організація спілкування у групі;
- спільне прийняття рішень тощо [5, с. 50].

Принагідно зауважимо, що на успішну роботу студентів у проекті впливає низка факторів, серед яких важливе значення має сприятливе емпіричне середовище, яке включає безпосередніх учасників проектної діяльності (викладача, студентів, експертів, представників громадськості), їхній освітній рівень, міжособистісні взаємини, вплив автентичних матеріалів, з якими працюють студенти, комп'ютерних мереж тощо. На етапі підготовки проекту взаєморозумінню між викладачем і студентами сприяє аналіз власного досвіду останніх. Їхня спільна діяльність передбачає, що кожен робить свій внесок у проект, використовуючи власний досвід, відбувається обмін знаннями, способами діяльності. Переваги такого емпіричного середовища в тому, що воно дозволяє не тільки отримувати нові знання, а й розвивати саму проектну

діяльність, переводити її на вищий рівень ко-операції та співпраці.

Американська дослідниця Дж. Айрінг зазначає, що емпірична аудиторія, яка працює над проектом, поєднує в собі риси двох груп знань: тих, що стосуються потреб особистості в аудиторії, зорієнтованій на студента, та знань, що посилюють цілі групи в демократичній аудиторії, де викладач виступає активним співучасником навчального процесу [6, с. 335].

За таких умов потенційний конфлікт між потребами та інтересами особистості, групи та викладача вирішується іноді через складне спілкування. Й оскільки проект створюється спільно викладачами та студентами, в емпіричній аудиторії здійснюється перерозподіл повноважень, коли студенти беруть на себе більшу відповідальність за прийняття рішень, а домінуюча роль викладачів зменшується і вони стають помічниками та співучасниками процесу. Як слушно зауважує Г. Томас, у ході такої діяльності студенти вчаться оволодівати «компетенцією процесу» під час обговорення зі своїми одногрупниками та викладачами того, що вони хочуть вивчити, як вони хочуть вчитися, яку допомогу вони хочуть отримати [7, с. 67].

Дискурсивний підхід передбачає активну участь студентів в обговоренні навчального плану. Д. Ньюнон дає корисні рекомендації щодо створення навчального плану та стверджує, що, беручи участь у проектах, студенти можуть легко виконувати будь-який навчальний план, оскільки, отримуючи досвід роботи в проекті, вони вчаться того, як потрібно вчитися. Перші три положення дослідника стосуються змісту курсу, а решта – безпосередньо навчального плану. Отже, у процесі розробки навчального плану необхідно:

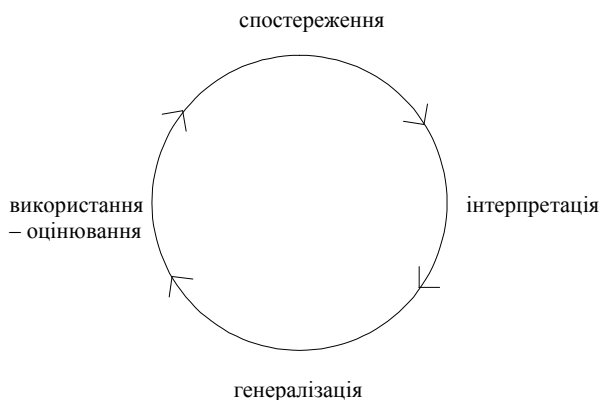
1. Переконатися, що всі студенти розуміють, що вони роблять і чому.
2. Дозволяти студентам створювати власні цілі.
3. Підвищувати усвідомленість навчального процесу.
4. Допомогати студентам визначати їх власний стиль та стратегію.

5. Підтримувати вибір студента.

6. Заохочувати студентів бути як викладачами, так і дослідниками [8, с.107].

Ігрові проекти забезпечують ідеальні умови для виконання студентами навчального плану, адже в проекті студенти стають дослідниками тієї інформації, яку вони хочуть знати, вони можуть висувати гіпотези, змінювати їх у процесі збору даних, аналізувати та доповідати про свої результати аудиторії.

Відзначаючи багатий потенціал проектів, М. Легутке свідчить, що тільки з середини 70-х років викладачі усвідомили, наскільки проекти сприяють взаємодії між викладачем та студентами, і серйозно почали використовувати цей підхід в аудиторії [7]. Дійсно, навчальна проектна діяльність відображає кожен аспект емпіричної освітньої моделі Д. Колба в плані оцінки процесу навчання, рівня взаємин між викладачем та студентами, їх ролей, оцінки знань, навчального плану, досвіду [9, с. 47]:



Водночас проектна діяльність передбачає суттєві зміни в діяльності викладача. Мова йде про принципову зміну організації навчального процесу. Основна функція викладача стає принципово іншою – він не транслятор навчального матеріалу, а спеціаліст, який організує навчальну діяльність студентів у межах певного проекту відповідно до їхнього рольового статусу. Як свідчить К. Дьорінг, у викладача поряд з основною предметною діяльністю з'являються нові площини діяльності – методично-дидактична та міжособистісна [10].

У межах *предметної* площини викладач – спеціаліст, який: а) володіє матеріалом так, що суттєво, основне відрізняється від несут-

тєвого; б) створює смисли, контексти для де-талей; в) практично та просто ставиться до вирішення питань.

У *методично-дидактичній* площині у викладача дуже непроста функція – створювати навчальне середовище, у якому кожен учасник проекту розуміє загальні цілі та зміст свого завдання в проекті. Як організатор такого середовища викладач пропонує тематику проектів, яка обов'язково має бути соціально значущою для студентів, допомагає їм у постановці проблеми, обґрунтуванні проекту, призначенні завдань для кожного учасника, здійснює контроль і моніторинг, оцінювання проекту.

Міжособистісна площина передбачає, що викладач принципово змінює свою позицію в навчальному процесі по відношенню до студентів та виступає їхнім партнером у проекті, цікавиться потребами та труднощами учасників, передбачає та реалізує стратегію подолання конфліктів, сприяє інтеграції та стабільності в групі. Як розумний менеджер проекту, він обговорює разом зі студентами найбільш продуктивні засоби взаємодії, не нав'язує своєї думки. При цьому викладач має слідувати за тим, щоб цілі проекту були зрозумілими для студентів, дозволяє їм створювати свої цілі, підтримує їхній вибір. За таких умов студенти беруть на себе більшу відповідальність за прийняття рішень, а домінуюча роль викладача зменшується, він стає співучасником процесу, у той час як студенти вчаться проявляти ініціативу.

Деякі автори (Eyring J., Thomas H., Nunan D.) зауважують, що процес застосування проектних технологій відбувається значно легше в англомовному середовищі та серед населення західних країн. Проте, на нашу думку, широка інтеграція мультимедійних засобів, комп'ютерів та мережі Інтернет значно зменшують в автентичному спілкуванні та дискурсивно орієнтованому навчанні переваги тих, хто належить до культури носіїв мови. Зазначена технологія може успішно використовуватися в нашому навчальному середовищі, ураховуючи особливості української ментальності, культурно-історичного розвитку та рівня фонових знань студентів.

Отже, ігрове проектування, у якому реалізується дискурсивний підхід до навчання, створює широкі можливості для зміни традиційних підходів до змісту, методів та форм навчальної діяльності, виводячи на якісно новий рівень усю систему організації навчального процесу.

Разом з тим не можна не визнати низку труднощів, які можуть виникнути в процесі застосування проектного навчання. Для викладача вони пов'язані, перш за все, з організацією процесу, його моніторингом, труднощами суб'єктивного характеру, впливом емпіричного навчального середовища. Останнє, до речі, може стати предметом подальших наукових розробок у галузі дискурсивного підходу, оскільки, за умов правильної організації, дозволяє звести до мінімуму вплив низки негативних факторів та сприяє формуванню в студентів практичних навичок.

Література

1. **Macala J.C.** Sponsored experiential programs: learning by doing in the workplace // *Experiential and L.H.Lewis*. – San Fransisco: Jossey – Bass, 1990. – P. 57—70.
2. **Revans R.W.** The Origins and Growth of Action Learning. – Bickley, Kent : Chartwell-Bratt, 1982. – 688 p.
3. **Beard C., Wilson J.P.** The Power of Experiential Learning. – Derby : Saxon Graphics Ltd, 1989. – 262 p.
4. **Pedler M.** Action Learning for Managers. – London : Lemos and Crane, 1996. – 176 p.
5. **Карпов Е.** Учебно-исследовательская деятельность в школе // *Дайджест школа-парк*. – 2002. – №4. – С. 49—53.
6. **Eyring J.** Experiential and Negotiated Language Learning // *Teaching English as a Second or Foreign Language* / Ed.by M.Celce-Murcia. – Boston: Heinle&Heinle, 2000. – P. 333—345.
7. **Legutke M., Thomas H.** Process and experience in the language classroom. — Harlow, UK : Longman, 1991. – 224 p.
8. **Nunan D.** Closing the gap between learning and instruction // *TESOL Quarterly*. – 1995. – Vol.29. – № 1. – P. 133—138.
9. **Kolb D.** Experiential learning: experience as the source of learning and development. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 289 p.
10. **Döring K.W.** Lernen in der Weiterbildung. – Weinheim : DT Studien Verlag, 1990. – 145 s.

НАУКОВІ ТЕНДЕНЦІЇ вивчення ролі засобів навчання в актуалізації пізнавальної діяльності студентів

Вернік В. Ю.

СУЧАСНІ зміни освітньої політики, проекти державних стандартів змісту освіти передбачають наявність належних якісних умов навчання. Саме ця проблема стосується засобів навчання, прикладний аспект яких впливає на самореалізацію та самовираження студентів у практичній пізнавальній діяльності. Вирішення цього питання є досить актуальним, оскільки воно пов'язано з процесом формування навчального середовища як однієї з умов реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця. Цілком очевидно, що засоби навчання впливають на цей процес як стимулюючий чинник.

Отже, завданням нашого дослідження є

аналіз наукових тенденцій вивчення ролі навчання щодо актуалізації пізнавальної діяльності студентів. Сучасні дослідники О. Денисова, В. Євдокимова, О. Пошетун, Л. Савченко, В. Оніщук, Д. Трайтак, Г. Фрейман доводять, що матеріально-технічне забезпечення навчального процесу засобами навчання виступає важливим чинником успішного та ефективного засвоєння студентами необхідних знань. Разом з тим, ця проблема системно не досліджувалась. Потрібно розглянути її з позицій інноваційних процесів, які притаманні педагогіці вищої школи останнього десятиріччя, особливо що стосується навчання студентів у контексті впровадження основних засад Болонського процесу.

Відомо, що пізнавальна активність реалізується через пізнавальну потребу, надситуативність, самоактуалізацію, саморегуляцію. Дослідники доводять: навчально-пізнавальна



діяльність особистості — це процес, «спрямований на мобілізацію викладачем за допомогою спеціальних засобів зусиль студентів на досягнення конкретної мети навчання, на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність, на подолання інерції, пасивності та стереотипних форм навчання й учіння» [1, с. 199].

Отже, активізацію навчання студентів у сучасних умовах розвитку вищої школи не доцільно розглядати лише як процес управління активністю особистості. Це процес та результат стимулювання самоактивності студентів.

З метою розвитку пізнавальної активності й активізації пізнавальної діяльності має враховуватись, що в навчальній діяльності ці процеси повинні розпочинатися з використання різноманітних засобів і способів, які забезпечують повне засвоєння навчального матеріалу на основі його всебічного й глибокого розуміння.

Л. Арістова, В. Лозова, І. Харламов, Т. Шамова та ін. підкреслюють, що процес становлення й формування пізнавальної активності відбувається через розвиток її структурних компонентів. Для реалізації цього підходу необхідно застосовувати в навчально-виховному процесі нові технології навчання, серед яких чільне місце посідають методичні засоби. Застосування різних прийомів навчання стає більш ефективним завдяки засобам навчання, які виступають своєрідним інструментарієм досягнення мети заняття.

Засоби навчання – це фізичні об'єкти (матеріальні засоби) або засвоєні раніше знання та навички (ідеальні засоби), які використовуються для формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. О. Пометун та Г. Фрейман підкреслюють, що засоби навчання – «складові частини методів, за допомогою яких досягаються цілі і завдання навчання конкретного предмета» [2, с. 113].

Удосконалення змісту навчання потребує нового підходу до засобів навчання, що відповідає розвитку сучасної науки та техніки.

Інтенсивність пізнавальних можливостей засобів, таким чином, залежить від різноманітності, яка сприяє розширенню кругозору студентів та якості освіти. Вони допомагають розвинути інтерес до предмета, підтримувати активну пізнавальну діяльність, покращують наочне сприйняття матеріалу, роблять його більш доступним, створюють умови для інформатизації навчального середовища, індивідуалізують самотійну роботу, що пристосовує навчання до відповідального темпу.

Узагальнюючи ці підходи, система засобів навчання має відповідати таким вимогам:

- бути адекватними віковим особливостям суб'єктів навчання;
- мати естетичний вигляд;
- забезпечувати матеріальні потреби предмета;
- сприяти досягненню навчальних задач;
- створювати зв'язок між уявленням про явище та його образом;
- застосовувати в комплексі;
- задовольняти педагогічні вимоги як до елементів навчального процесу;
- відображати реальні ознаки явища.

Дослідження ролі засобів навчання починається активно розроблятися з 50-х років ХХ століття. Так, М. Багатов визначав ефективну роль навчального фільму як важливого засобу унаочнення. Він створює яскравість екранного образу, яка викликає в учнів емоційність сприйняття, формуючи, таким чином, інтерес до предмета. Учений розробив методичні рекомендації щодо використання кіно, серед яких «ретельна підготовка вчителя до застосування кінофільму, підпорядкованість змісту меті уроку, коментування переглянутого та інше» [3, с. 94].

У 1960-х роках з розвитком науки та техніки науковці звертають увагу на телебачення як засіб навчання. В. Ружейников доводив, що навчальні телеуроки мають відповідати навчальній програмі, бути розраховані на певний вік, залежати від типу та мети уроку [4, с. 52]. Автор вважав, що застосування теле-

бачення дає можливість розвитку уяви, допомагає подолати труднощі сприймання теоретичного матеріалу. Як підкреслює О. Адаменко, «у ті часи термін «ТЗН» ще не використовувався, йшлося про навчальне кіно, навчальне телебачення та статичну проекційну апаратуру» [3, с. 100].

У цей же час змінюються орієнтири дидактики в бік програмованого навчання. Автори О. Голодняк, М. Морозова, М. Ярославський підкреслювали необхідність вирішення технічних, методичних, матеріально-фінансових проблем цього напрямку. У 1960-х роках активізувалися пошуки перебудови методичного апарату підручників, оскільки вони почали розглядатися як важливий засіб навчання. О. Попков «обґрунтував дидактичні основи ілюстрування підручників» [3, с. 109].

На початок 70-х років XX століття була усвідомлена необхідність модернізації різних видів навчального обладнання, це стало умовою підвищення якості освіти. До середини 1960-х початку 1970-х років у розвинутих країнах США, Великобританії, Японії цими проблемами займалися спеціалізовані наукові заклади. У цей період в Україні започатковані у 50—60 рр. XX століття проблеми застосування засобів навчання за умов спроби реформування освіти набули актуальності. За цих обставин І. Дрига підкреслював, що «створення навчально-матеріальної бази школи стає необхідністю з розвитком суспільства» [5, с. 125]. Започаткована ним ідея створення навчальних кабінетів стала новим етапом розвитку підходів до урізноманітнення засобів навчання. У галузі підручникотворення в цей час приділялася значна увага дидактичній організації матеріалу підручника. О. Богданська відзначала, що спеціально організована робота з підручниками, «виконання документальними та ілюстративними матеріалами функцій об'єкта пізнавальної активності» [3, с. 130] стимулюють продуктивну творчу діяльність учнів. Різні аспекти цієї проблеми розглядали Н. Іванченко, Г. Поліщук, Г. Степаненко.

У 1980-х роках широкої популярності набула технологія навчання відомого донецького вчителя В. Шаталова. Системність методичної моделі автора була обумовлена взаємозв'язком усіх її частин та логікою навчально-виховного процесу. Основні елементи технології навчання В. Шаталова – опорні сигнали та опорні конспекти — ґрунтувалися на феномені ідентифікації словесного образу та тексту. Опорний сигнал – це не схема, а набір ключових слів, знаків та інших опор для думки, особливими чином розташованої на аркуші. За В. Шаталовим, «у частини учнів думка настільки слаба, що вона завмирає при зустрічі навіть з невеликою трудностю; педагогіка співробітництва спрямована на розвиток навіть маленької здатності до мислення» [6, с. 27]. Як підвести учня до успіху, полегшивши його навчальну працю? Мнемоніка, на думку автора, може допомогти пам'яті та розумінню, а опори – це головний їх інструмент. Отже, опорні сигнали в системі В. Шаталова – це вид наочності, який відіграє провідну роль у моделюванні абстрактного теоретичного матеріалу уроку. Вони включають знаки, що відображають засоби конкретизації, застосовані при викладанні змісту абстрактно-теоретичного матеріалу: конкретні малюнки, позначки, ключові слова, короткі речення та ін. За В. Шаталовим, обов'язкове включення в опорні сигнали емоційно яскравого матеріалу надає можливість закріпити в пам'яті існуючі компоненти нових знань. Таким чином, логіка побудови опорних сигналів автора відображала змістовні зв'язки між одиницями інформації, їх класифікація за рівнями значущості сприяла розвитку пізнавальної активності учнів. Ідея В. Шаталова знайшла своє продовження в працях Н. Гупана, О. Пометун та Г. Фреймана, які запропонували застосування опорних сигналів-символів на уроках вивчення історії, ефективність яких була підтверджена практикою викладання авторів [7].

У 90-ті роки XX століття проблему застосування засобів навчання було систематизо-

вано в працях С. Атаманенко, А. Гуржій, В. Волинського, І. Мархель, А. Фурман та ін. Так, А. Фурман, С. Атаманенко запропонували концепцію оптимального функціонування системи підручникотворення. У комплексі запропонованих елементів у концепції засобами навчання виступають навчально-наочні аудіовізуальні посібники, які в сукупності всіх елементів (навчальної програми, підручника, збірника творчих завдань, книжки для вчителя, робочого зошита та ін.) мають забезпечувати «внутрішню мотивацію навчальної діяльності й спонукати до самонавчання й самовдосконалення тих, хто навчає і хто навчається» [3, с. 218].

У цей період гостро постала проблема комп'ютеризації навчання. І. Мархель обґрунтував шляхи розвитку комп'ютерної технології навчання, Ю. Рева та З. Чернявська визначили особливості застосування комп'ютерів для організації самостійної роботи учнів. На думку дослідників, комп'ютеризація навчання розвиває пізнавальну активність особистості, спрямовує навчальну діяльність на творчий шлях – комп'ютерні технології стають основою нових педагогічних технологій.

Суттєво збагатили надбання дидактики в контексті зазначеної проблеми праці П. Підкасистого, М. Сметанського, В. Оконя.

У дослідженнях П. Підкасистого запропоновано класифікацію засобів навчання за різними ознаками:

- суб'єктивністю впливу на якість знань та розвиток різних здібностей;
- ефективністю в навчальній діяльності [8, с. 21].

М. Сметанським розподілено всі засоби навчання залежно від об'єктів унаочнення:

- технічні /екранні (діапозитиви, кодополетиви, діафільм тощо), звукові (магнітні записи, платівки), екранно-звукові (відеофільми, кінофільми, телепередачі, відеозаписи);
- натуральні предмети (живі або засушені рослини чи їх частини, живі або законсервовані тварини, зразки корисних копалин та ін.);

— репродукції /об'ємні (рельєф місцевості, моделі приладів, муляжі та ін.) і плоскі (ілюстрації, картинки)/.

— посібники символічного характеру (географічні та історичні карти, схеми, таблиці тощо) [1, с. 24].

Оконь В. представив класифікацію, у якій засоби навчання розташовані відповідно до наростання можливості змінювати дії викладача й автоматизувати дії студента:

1. Прості (словесні, прості візуальні).
2. Складні (механічні візуальні пристрої, аудіальні, аудіовізуальні, автоматизуючі) [9, с. 151].

Результати досліджень зазначених авторів дістали досить значного поширення у статтях і посібниках для вчителів і можуть вважатися з певним припущенням загальноприйнятими підходами до застосування засобів навчання.

Учені виділяють такі напрями роботи, які спрямовані на забезпечення всебічного й міцного осмислення студентами навчального матеріалу:

- 1) управління організацією сприймання нового матеріалу;
- 2) використання доказових прийомів і способів пояснення;
- 3) урахування методологічних вимог і психологічних закономірностей;
- 4) навчання роботи з підручником і додатковою літературою [8, с. 188].

На думку Г. Кагальняк, для ефективного поєднання слова й наочності необхідно враховувати рівень сформованості в учнів уявлень і понять про об'єкти. Наочність є «важливим джерелом» знань про предмети та явища та створює умови для аналітико-синтетичної діяльності учнів [10, с. 43]. За Л. Занковим [11, с. 97], методика викладання будь-якої дисципліни пов'язана з використанням у навчанні різних засобів, які відображають специфіку певної галузі знань, створюють умови для аналізу особливостей науки, що втрачається. Отже, зауважує дослідник, засоби навчання стають одним із факторів, що впливають

на процес навчання та виховання, їх активізуюча функція залежить від форми поєднання слова та засобів наочності. Автор виділяє чотири її форми:

«І – навчальна задача полягає в постійному знайомстві із зовнішніми ознаками об'єкта в процесі його безпосереднього сприйняття; звернення викладача до студентів примушують їх спостерігати наочні об'єкти, спрямовують процес спостереження на вирішення задачі вивчення об'єкта; таким чином, спостерігаючи об'єкт, а не сприймаючи повідомлення, студент отримує реальне про об'єкт.

II – навчальна задача складається з процесу пізнання зв'язків між явищами, які складають базу для їх осмислення; функція слова зводиться до того, щоб спрямувати значення зроблених спостережень та відтворення знань студентів, які були отримані раніше.

III – навчальна задача зводиться до повідомлення викладачем завдяки слову відомостей про зовнішні ознаки об'єкта, а наочні засоби тільки ілюструють це.

IV – навчальна задача складається таким чином, що наочний об'єкт є лише пунктом повідомлення викладача, яке має відомості про явище та зв'язки, але безпосередньо не сприймається, тобто дані узагальнюються» [11, с. 97].

Таким чином, узагальнюючи розглянуті тенденції, можливо зробити висновок, що ефективність результатів навчання залежить від комплексного використання слова викладача та наочності, оскільки кожний із засобів навчання має свої характерні особливості, дидактичні функції та не в змозі дати повну інформацію про навчальний матеріал без інших засобів. Засоби навчання створюють можливість наочності змісту, сприяють розвитку уяви особистості, мислення, формують навички практичного використання отриманих знань. Їх застосування спрямоване на виконання навчальних задач і є прикладною системою в галузі освіти, має впливати на організацію навчально-виховного процесу, що

створює умови для активізації пізнавальної діяльності студентів і залежить від навчального середовища, яке закладає матеріальні та духовні умови для формування, розвитку й діяльності людини.

Вважаємо за потрібне підкреслити, що в перспективі оптимальне поєднання в навчанні нових тенденцій у технологіях засобів навчання та прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів посприє реалізації основних засад концепції підвищення якості вищої освіти.

Література

1. Сметанский Н. И. Проблема выбора средств обучения // Педагогика. — 1998. — №3. — С. 18–25.
2. Пометун О. Методика навчання історії в школі. — К. : Генеза, 2005. — 328 с.
3. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині XX століття : монографія. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 704 с.
4. Ружейніков В. Використання телебачення в навчальних цілях // Рад. шк. — 1959. — №5. — С. 49–53.
5. Дрыга И. И. Кабинет технических средств обучения в школе. — К. : Рад. шк., 1970. — 120 с.
6. Шаталов В. Ф. Точка опоры. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.
7. Гупан Н. Н., Фрейман Г. О., Пометун Е. И. Преподавание истории Украины XX века с использованием графической наглядности : пособие по метод. обеспечению курса истории Украины для вузов. — Луганск : Изд-во ЛГПИ, 1994. — 121 с.
8. Пидкасистый П. И. Педагогика. — М. : Науч. мир, 2000. — 189 с.
9. Оконь В. Основы проблемного обучения. — М. : Просвещение, 1968. — 208 с.
10. Кагальняк Г. Формування в учнів умінь порівнювати об'єкти // Рад. шк. — 1971. — №3. — С. 42–46.
11. Занков Л. В. Наглядность активизации учащихся в обучении. — М. : Просвещение, 1960. — 254 с.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

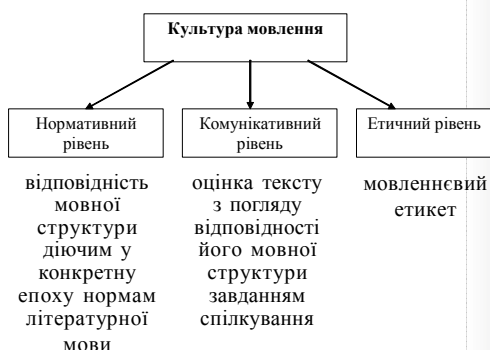
Кизилова В. В.

Культура мовлення – це проблема, що наявна в будь-якій національній спільноті й буває предметом публічного обговорення та пильної уваги мовознавців, письменників, педагогів, узагалі, людей, небайдужих до виражальних можливостей слова або до престижу своєї мови, оскільки літературна мова в усіх народів відрізняється від розмовної й потребує постійного дбайливого догляду.

Загальновідомо, що культура мовлення, як і багато інших якостей особистості, не належить до категорії вроджених або біологічно успадкованих, а формується в процесі індивідуального розвитку як результат виховання й навчання.

Проблема культури мовлення в різних аспектах досліджувалася Б. Антоненко-Давидовичем, Н. Бабич, К. Климовою, Г. Олійником, О. Пономаревим, М. Пилинським, В. Русанівським. Сьогодні це поняття визначається мовознавцями як «такий вибір і така організація мовних засобів, що в певній ситуації спілкування при дотриманні сучасних мовних норм та етики спілкування дозволяють забезпечити найбільший ефект у досягненні поставлених комунікативних завдань» [2, с. 16]. Основними вимогами до культурного мовлення є змістовність, правильність, комунікативна доцільність, багатство, точність, виразність, стилістична вправність. **Правильність мовлення** – це його відповідність нормам

літературної мови. **Комунікативну доцільність мовлення** визначає мотивований вибір мовних засобів: який з них – залежно від мовленнєвої ситуації – доречніший, точніший, виразніший. Висока культура мовлення немислима без дотримання **норм мовленнєвого етикету**, що полягають в умінні уважно, із зацікавленням слухати співрозмовників, тактовно включатися в розмову, доладно й зрозуміло висловлюватися, говорити толерантно, з повагою, використовуючи гречні слова.



Першооснови мовленнєвої культури закладають працівники дошкільних освітніх закладів, учителі початкової школи. Саме їх слово для дитини в більшості випадків стає критерієм істинності. Факт уведення до програми з рідної мови в початкових класах розділу «Мова й мовлення», ознайомлення з текстом як основною одиницею мовлення мобілізує вчителя молодших класів на підвищення рівня мовленнєвої культури. Саме тому вважаємо винесену в назву розвідки проблему актуальною. Метою нашої роботи є узагальнення й певна систематизація найбільш поширених у мовленні вчителя помилок, обумовлених насамперед інтерферентним впливом двох мов (російської та української).

Загальновідомо, що питомою ознакою мовної ситуації в Україні є українсько-російська двомовність. В умовах білінгвізму, фактичної російськомовності існуючої культури та російськомовності міського побуту, плекання українського мовного світу – справа дуже складна і для того, хто викладає українську мову, і для того, хто хоче її вивчити або вдосконалити. Українсько-російська взаємодія згубно позначається на культурі обох мов – української та російської – насамперед через фактично недостатнє володіння кожною мовою: її лексико-фразеологічним складом, синтаксисом, словотвірним механізмом [3, с. 13]. Усі ми відчуваємо інтерферентний вплив російської мови в сучасній українськомовній комунікації. Роль учителя за таких умов надзвичайно велика. Він має стати еталоном мовленнєвої культури в нашому суспільстві.

Нижче розглянемо найтипівіші недоліки та помилки в мовленні комунікантів, що порушують орфоепічні, лексичні, стилістичні та граматичні норми.

З евфонічних засобів, застосування яких надає мовленню милозвучності, здебільшого ігнорується у вимові чергування звуків *у/в* та *і/й*, що позначається й на письмі. У результаті важкого для вимови та слухового сприймання збігу однакових голосних або приголосних тьмяніє краса мовлення. Ось як часто говорять: «у учня, прийшов в вівторок, помиляється в застосуванні, є і інші твори».

Неприродною видається вимова гортанного [г] як проривного у словах, що не ввійшли до списку, наведеного в правописі: «газета, регіон, інтелігенція».

Незважаючи на те, що кожний учитель знає, як потрібно вимовляти аффрикати, сполучення приголосних **-ться, -шся**, у мовленнєвій практиці все ще превалює звична роздільна (ход-жу, д-звоник) або буквена (учить-ся, граєш-ся) вимова, що не відповідає орфоепічній нормі.

Особливо різке слух неправильний наголос, зокрема в мовних термінах та у формулюванні завдань: *вимова, значуща частина, порядковий (числівник), дієприкметниковий зворот, перехід однієї частини мови в іншу, написання слів розбм, діалог, зв'язнє мовлен-*

ня, відомості про, помилки (множ.), розкрийте дужки, поставте лапки, зробіть розбір, бзнака предмета. Те саме спостерігаємо й на уроках читання: *вірші, приказки, рьки, рьків, віразне читання, засланнѣ*.

Не прикрашає мовлення неправильне наголошування слів, що різняться місцем наголосу в українській та російській мові. Правильно в українській мові наголошувати: *беремб, бьвтати, везті, верба, випадок, виразний, вісімдесят, граблі, дьшка, дрьва, кідати, ко-лесо, кропива, кьрятина, легкий, новий, озна-ка, блень, пасти, пріятедь, решето, рідкий, середина, слабій, старій, твердій, тісний, товстий, тонкий, черствий, черпати*.

Серед лексичних недоліків найпоширеніші ті, що стосуються:

— уживання слів у невласливому для контексту значенні, наприклад: відбиття життя (зам. зображення) у творі, грати значення (зам. роль), цікавий, неординарний вираз (зам. вислів);

— порушення лексичної сполучуваності слів: *вірно* (зам. *правильно*) *відповідати, день відчинених* (зам. *відкритих*) *дверей, мова йдеться* (зам. *мова йде* або просто *йдеться*), *загубити силу* (зам. *утратити силу*);

— багатослів'я, уживання зайвих слів (плеоназм): «кожна хвилинка часу», «напишіть свою автобіографію», «*уперше* знайомитися», «*сатирична* карикатура», «у січні місяці». Особливо «багатим» на зайві слова буває мовлення під час опитування учнів: «Хто мені скаже?», «Які частини мови у нас є змінними?»;

— тавтології – невиправданого повторення тих самих або однокоренових слів, що є виявом слабкої вимогливості до вибору слова, мовленнєвої неуважності: «внести внесок у літературу», «саджати в саду саджанці», «в оповіданні розповідається»;

— уживання т. зв. лексичних діалектизмів. Понад усе псують мовлення, знижують рівень його культури кальки з російської, особливо лексичні росіянізми. Наводимо найпоширеніші з них. Іноді не тільки учні, але й учителі говорять:

<i>Неправильно</i>	<i>Правильно</i>
біля тисячі сторінок за(від)крити двері видне місце в літературі відноситься до когось даний твір дякуючи чому заставляти вчитися не дивлячись на що положити в пенал приймати участь тратити час даремно добрий чоловік (у значенні людина) шахматна гра являється підметом з цього витікає придавати значення слідуючий абзац упрямий учень	близько тисячі сторінок за(від)чинити двері чільне місце в літературі ставитися до когось цей твір завдяки чому змушувати вчитися незважаючи на що покласти в пенал брати участь гаяти (марнувати) час добра людина шахова гра є підметом з цього впливає надавати значення наступний абзац упертий учень

Щодо граматичних помилок, то серед них, залежно від порушення конкретної граматичної норми, можна виділити словотворчі, морфологічні та синтаксичні.

Словотворчі являють собою не прийняті в літературній мові утворення, наприклад: біблійський (зам. біблійний), доглядальник (зам. доглядач), Галін (від Галя), дочкин (від дочка), з року в рік (зам. рік у рік), компасиру-

вати або компостирувати квиток (зам. компостувати), обумовлювати (зам. зумовлювати).

Більш поширеними є порушення морфологічних та синтаксичних норм. Значна їх частина також обумовлена паралельним функціонуванням російської й української мови. Норма російської мови переноситься на українськомовний ґрунт і таким чином спричинює помилку в українському мовленні.

<i>Норма рос. мови</i>	<i>Норма укр. мови</i>	<i>Порушення укр. норм</i>
злая собака (ж.род) железнодорожная насыпь (ж.род) острая боль (ж.род) волнистые волосы (множ.) в семь часов пять минут десятого без четверти двенадцать пятидесяти читать по <u>слогам</u> (П.падеж) пишущий ученик думающий человек пожелтевшая листва два дома новая мебель (ед.ч.) дорогой друг! вылечиться от насморка (м.род) по окончании школы скучать по матері соответственно расписанию <u>по</u> этой причине <u>по</u> адресу <u>по</u> просьбе	злий собака (чол.рід) залізничний насип (чол.рід) гострий біль (чол.рід) кучеряве волосся (одн.) о сьомій годині п'ять хвилин на десяту за чверть дванадцята п'ятдесяти читати по <u>складах</u> (М.відм) учень, який пише людина, яка думає пожовкле листя два будинки нові меблі (множ.) любий <u>друзе</u> ! (кл.відм) вилікуватись від нежитю (чол.рід) <u>після</u> закінчення школи сумувати <u>за</u> матір'ю згідно з розкладом <u>з</u> цієї причини <u>на</u> прохання <u>за</u> адресою	зла собака залізнична насип гостра біль кучеряві волосся в сім годин п'ять хвилин десятої без чверті дванадцять п'ятидесяти читати по <u>складам</u> пишучий учень думаючий чоловік пожовтіле листя два будинка нова мебель дорогий друг! вилікуватись від нежиті (ж.рід) <u>по</u> закінченню школи скучати по матері згідно розкладу <u>по тій</u> причині <u>по</u> адресу <u>по</u> прохання

Мовлення вчителя має бути красивим, образним, гнучким, багатим. Збагачує й увиразнює його вмiле використання установлених, семантично неподiльних словосполук-фразеологiзмiв, крилатих слiв, прислiв'їв, приказок, на якi багата наша лiтература, народна творчiсть (*вiльний птах, даватися взнаки, збити з пантели-*

ку, з давнiх-давен, линути думкою; згаяного часу й конем не доженеш тощо). Вiдтак часто в мовленнi спостерiгається калькування зворотiв такого типу з росiйської мови на українську й навпаки, що свiдчить вже не про багатство мовлення, а, навпаки, про його бiднiсть, низький рiвень мовленнєвої культури.

<i>Неправильно</i>	<i>Правильно</i>
думки співпадають	думки збігаються
вiдношення до навчання	ставлення до навчання
гарний собою	гарний на вроду
круглий рiк	цiлий рiк
пiд вiдкритим небом	просто неба
по добрiй волi	з доброї волi
приймати участь	брати участь
яснiше ясного	цiлком ясно
ставити на вид	робити зауваження
чиста правда	щира правда
приходити до висновку	доходити висновку

Фахову культуромовну пiдготовку вчителiв здiйснює вищий навчальний заклад. Утiм позитивнi наслiдки вивчення мовознавчих дисциплiн залежать як вiд соціальних i ментальних мотивiв мовної поведiнки, так i вiд науково-методичної системи культуромовної пiдготовки.

На формування мовної особистостi, у тому числi й майбутнiх учителiв, негативно впливає ефект «лiнгвального зразка», який створюють представники державної, культурницької елiти – вiдомi полiтичнi дiячi, журналісти, актори та iншi, даючи iнтерв'ю засобам масової iнформації мовою, далекою вiд лiтературної, формуючи стереотип мовної поведiнки, в основi якого лежить ненормативнiсть (листьопад, була, автiвка, лiдерка). Натомiсть унормована мова сприймається як зразок нереальний, штучний, далекий вiд дiйсностi [4, с. 25].

Довiльна «мовотворчiсть» вторгається в лiнгвістичну сферу, яка працює на широкий загал. Комунікативнi, виражальнi якостi нашої мови дискредитуються: переклади зарубiжних кiнофiльмiв, численнi реклами ряснiють мовленнєвими помилками, що iнодi призводить i до курйозних ситуацій. Скажiмо, фрази типу «Тату, я тебе кохаю!» мають iнцестуальний вiдтiнок, а змiст реклами «Ви та «Магі» – смачний дуєт!» викликає в уяві канiбалістичнi асоціації. Рекламується снодійний засiб, який «сприяє ... гарним сновидам» (так зазвичай називають людей, якi страждають через хворобу сноходiння). Некомпетентнiсть носiїв мови, якi виступають у засобах масової iнфор-

мації, надуживання лiнгвальними ресурсами в рекламних роликах, за допомогою яких свiдомiсть «зазомбовується» на побутовi реалії, – усе це веде до девальвації мови, руйнування її престижу. Створюється враження її функціональної неповноцiнностi, утилітарностi в гiршому розумiнні цього слова [1, с. 36].

Отже, рiвень мовленнєвої культури можна набагато пiдвищити за умови неперервного навчання. Справжній учитель – завжди учень. Слiд постiйно збагачувати, оновлювати свої знання з предмета (мова, лiтература), удосконалювати мовлення, пiдвищувати його культуру.

Ми переконанi: нiякими зусиллями не вкласти чарiвнi слова в уста носiїв, допоки кожен сам, з власного бажання, вiдкинувши на годину повсякденнi клопоти, не залишиться вiч-на-вiч з мовою, з мудрими книгами, щоб, за словами Григорія Сковороди, «душа живилася i росла, а не пригнiчувалася».

Література

1. Біляєв О. Лiнгвістичний аналіз мовлення вчителя // Укр. мова i л-ра в шк. – 1999. – №1. – С. 38–41.
2. Культура русской речи : учебник для вузов / под ред. проф. Л. К. Граудиной, проф. Е. Н. Ширяева. – М., 2000. – 560 с.
3. Ставицька Л. Українсько-російська двомовність: соціопсихологічні та лексикографічні аспекти // Дивослово. – 2001. – №11. – С. 13–16.
4. Струганець Л. Культуромовна дiяльнiсть учителя // Дивослово. – 1997. – №11. – С. 24–30.

АНТОН СЕМЕНОВИЧ МАКАРЕНКО

та його послідовники

Нестеренко Л. П.,
Черв'якова Н. І.

АНТОН Семенович Макаренко – учитель, учений, педагог... Ось уже багато десятиліть педагогічна наука й практика визначають актуальність ідей видатного педагога в той чи інший період розвитку освіти й школи. Вивчення педагогічної спадщини великого творця «комунарської педагогіки» підтверджує думку про те, що ідеї А.С. Макаренка живуть і сьогодні: треба тільки їх побачити, зрозуміти й творчо прийняти в сучасній системі освіти та виховання.

Необхідність вивчення творчості А.С. Макаренка визначається тим, що й сьогодні педагоги-вчені та практики розмірковують про сучасність його ідей.

У нашій статті ми зробили спробу вивчити педагогічну спадщину Антона Семеновича Макаренка через призму діяльності його учнів і послідовників. Відповідно до цієї мети ми проаналізували низку педагогічних праць, у яких розкриваються ідеї А.С. Макаренка з точки зору їх використання в сучасній педагогічній практиці. Це дослідження Ю. Азарова, В. Коротова, В. Кумаріна, Б. Лихачова, С. Соловейчика, М. Ярмаченка та ін. Ми звернулися також до досвіду послідовників великого педагога. Серед них особливий інтерес викликає діяльність кандидата педагогічних

наук, доцента Сумського державного педагогічного інституту імені А.С. Макаренка В.І. Каленика, учених Сумської лабораторії з вивчення громадської й трудової активності школярів та ін. Спираючись на засади комунарської педагогіки А.С. Макаренка, відомий ленінградський учений І.П. Іванов створив технологію колективних творчих справ.

Яскравою сторінкою вітчизняної педагогічної практики представлений досвід виховання А.С. Макаренка, друга й помічника свого вчителя, його духовного учня й послідовника – Семена Опанасовича Калабаліна, а також його дружини – Галини Костянтинівни, відомій у «Педагогічній поемі» під дружнім іменем «Черніговка» (Цей досвід розкривається в трилогії Ф. Вігдорової «Дорога в життя. Это мой дом. Черниговка»).

Семен Карабанов... Він прийшов у колонію імені М. Горького одним з перших: «З виду він такий же, як у юнацтві: багатир, швидкий й упевнений у рухах, такі ж гарячі, як вуглини, очі. Пристрасть, як завжди, – головна властивість його вдачі» [1, с. 8].

Семен Карабанов... Семен Опанасович Калабалін... Між цими іменами – шлях довжиною в життя, який «модельював» Антон Семенович Макаренко.

Карабанов був також і одним з найважливіших колоністів, але, як зазвичай буває, і найулюбленішим. А до улюблених учнів і вимоги особливі, як правило, високі.

Відома класична педагогічна істина про те, що тільки особистістю можна сформувати особистість. Калабаліна як особистість педагога формував великий «майстер людських душ» А.С.Макаренко. С.А.Калабалін говорив: «Педагогіку я дуже люблю. Любов цю я успадкував від Антона Семеновича Макаренка» [2, с. 230]. Ще в той час, коли Калабалін був колоністом, він бачив і серцем відчував майстерність Антона Семеновича не тільки як вихователя, але й як учителя. Особливо яскраво це визначилося при підготовці до вступу на робітничий факультет: «Він умів так викладати предмет, так захоплював нас, виходячи далеко за межі, що навчання не було для нас тягарем, – це були... вельми захоплюючі заняття» [2, с. 231].

С.О.Калабалін на собі відчув дію педагогічних прийомів Антона Семеновича: проектування особистості та підхід до людини «з оптимістичною гіпотезою, навіть з деяким ризиком помилитися». Калабалін згадував, як йому, Семену Карабанову, «неписьменному й дивовижно неосвіченому колоністу», Макаренко «напророкував» педагогічний шлях: «Чорт його знає, як мені зараз урочисто гарно від усвідомлення, що поруч зі мною сидить майбутній завідувач колонією... Ти будеш завідувати колоніями, дорогий мій друже!» [2, с. 233]. І А.С.Макаренко не помилився. У «Педагогічній поемі» він пише: «Не вийшло з Карабанова агронома. Закінчив він агрономічний робітничий факультет, але в інститут не перейшов; сказав мені рішуче: «Хай йому з тим хліборобством! Не можу без пацанів бути. Скільки ще гарних хлопців байдикують, ого! Якщо ви, Антон Семенович, в цій справі потрудилися, то й мені можна». Так і пішов Семен Карабанов шляхом педагогічного подвигу» [3, с. 596].

Педагогічну науку Калабалін пізнавав у Антона Семеновича: він учився в нього, повторював його, діяв, як він. Макаренко

пишався своїм вихованцем: «Семен виховує не умовлянням, не роз'ясненням, а собою, життям своїм» [1, с. 8]. Антону Семеновичу дуже не хотілося відпускати від себе Карабанова: «Перед тобою людина, яку ти виростив. Був одчайдушний юнак, шибеник, учорашній бандит. І ось тепер він – сильний, зі щирим серцем і сміливим розумом, облагороджений культурою, книгою. Людина, яка сама виховує інших, знаходить і вирощує в них краще. Ти призвичаївся працювати пліч-о-пліч з ним, відчувати в ньому надійного помічника, ти любиш його; і з ним треба розстатися...» [1, с. 8]. Разом з тим, Макаренко усвідомлював, що ніколи не буде гарним той вихователь, який не буде діяти самостійно: «Семен працює добре. Але він працює за твоєю спиною, думаєш за нього ти. Він повинен їхати» [1, с. 8]. Такий жорстокий, проте правильний і справедливий висновок робить А.С.Макаренко.

Педагогічна біографія індивідуальна. Щоб стати майстром, творцем, перетворювачем, учителю-вихователю необхідно оволодіти закономірностями та механізмом педагогічного процесу. На думку відомого вченого В.О.Сластьоніна, «це дозволить учителю педагогічно мислити й діяти, тобто самостійно аналізувати педагогічні явища, поділяти їх на складові компоненти, усвідомлювати кожну частину у зв'язку з цілим, знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, принципи, адекватні логіці явища, що розглядається» [4, с. 333].

Особистість Карабанова – Калабаліна як педагога формувалась на засадах основного принципу педагогічної діяльності А.С.Макаренка: «віра в людину». Семен Карабанов особливо яскраво відчув це на собі, коли Антон Семенович довірив йому отримати гроші у фінансовому відділі. Карабанов на межі нервового зриву кинув йому: «Ви знущаєтесь з мене! Не може бути, щоб ви мені так довіряли! Цього не може бути!» На що Макаренко

відповів: «Я знаю, що ти людина така ж чесна, як і я. Я про це знав і раніше, хіба ти цього не бачив?» [3, с. 179].

Педагогічний принцип А.С. Макаренка «віра в людину» був настільки глибоким у Семена Опанасовича, що його не змогла вбити навіть особиста трагедія, що сталася в сім'ї Калабаліних, коли їхнього сина серед білого дня зарізав один з вихованців дитячого будинку в Березовій Полянці, що під Ленінградом, яким завідував Калабалін. За словами Макаренка, «Семен і після цього не здригнувся й не кинув нашого фронту, не скиглив і не проклинав нікого». Антон Семенович написав йому в листі: «Буває іноді в житті таке, що здається, виходу немає: погибай або відступай. Але я знаю: ти не відступиш. Вірю в тебе, Семене. Знайди в собі сили перенести це страшне горе, стань сильнішим за горе» [1, с. 212]. І Калабалін став сильнішим, він знову повірив у «краще в людині». С.О. Калабалін став директором дитячого будинку в селі Черешенки Криничанського району, що на Дніпропетровщині.

Педагогічна самостійність С.О. Калабаліна формувалася повільно. Та це й зрозуміло: досвід педагога-майстра А.С. Макаренка постійно супроводжував його. Семен Опанасович у листах до Антона Семеновича часто питав, як робити в тій чи іншій педагогічній ситуації, на що Макаренко неодмінно відповідав йому: «А я не знаю, яка в тебе в той час була погода».

С.О. Калабалін поступово переконувався в тому, що майстерність педагога має особистісний характер і формується вона не тільки на педагогічних успіхах, а й на помилках. Якраз підтвердженням цього є приклад, коли Семен Опанасович використав у своїй роботі такий самий метод впливу на вихованця, який був застосований Антоном Семеновичем у колонії імені Горького. (Педагогічну ситуацію подаємо з російського першоджерела: Вигдорова Ф.А. Дорога в жизнь. Это мой дом. Черниговка.)

«В детском доме из кладовой пропало пять килограммов хлеба. Выяснилось, что одну буханку хлеба украл воспитанник Панин. Семен Афанасьевич вызвал к себе Панина. На вопрос: «Почему ты украл?» тот ответил: «Есть хотел». Дальнейшее педагогическое действие Семена Афанасьевича было таким: «И тут мне вспоминается: был такой давний случай в колонии имени Горького – из кладовой пропала жареная курица. Перед строем, по-нурый, виноватый, стоял колонист Приходько и на вопрос: «Зачем ты это сделал?» – ответил вот так же: «Есть хотел». И тогда Антон Семенович сказал: «Ну что ж, ешь. Подайте ему курицу».

Несчастный Приходько чуть сквозь землю не провалился. На глазах у всей колонии жевать курицу? Нет, невозможно!

– Антон Семенович! Простите! Никогда, ну никогда не буду!

– Ешь. Хотел есть – вот и ешь.

– Ох, это я так сбrehнул! Не хочу я есть, просто сдуру взял.

Все это мигом проносится у меня в голове, и я говорю:

– Королев, дай-ка мне эту буханку. Держи, Панин, ешь.

Кто-то позади меня ахает. Панин неторопливо отламывает угол буханки и ест. Ест спокойно, равнодушно. Мы стоим молча вокруг, и я чувствую: сцена эта безобразна. Все, что было, умно, смешно и ясно для каждого в случае с Приходько, сейчас бессмысленно и уродливо. Почему? Такой же случай, такое же наказание, а все не то. Постепенно ребята оживляются, кто-то смеется:

– А на спор, съест! Все до корочки съест!

– Не съест!

– Чтоб мне провалиться – съест! – восклицает Петька.

Меня прошибает пот, я понимаю – надо сейчас же что-нибудь придумать, сейчас же прекратить это. А Панин покорно жует. Он не просит прощения. Не говорит: «Не буду».

– Разойдитесь, – говорю я ребятам, – Панін, иди за мной.

Я до смерти рад, что никого из наших воспитателей не оказалось поблизости в эту минуту...

Да, для Приходько та история стала уроком на всю жизнь. До него, как говорится, дошло. Его проняло. А Панина? Панина ничуть не проняло, и, значит, я ошибся» [1, с. 37–38].

С.О. Калабалін на практиці переконувався в тому, що успіх дії педагогічного методу або прийому полягає не в подібності ситуацій, не в аналогії. Визначальне значення має особистість педагога з його майстерністю застосування методів, прийомів, засобів виховного впливу в кожній конкретній ситуації. А.С. Макаренко підкреслював: якщо в природі можна нарахувати мільйон несподіваних ситуацій, то й засобів впливу, рішення їх повинно бути два мільйони. І він мав ці два мільйони.

К.Д. Ушинський свого часу підкреслював думку про те, що факти виховання не дають досвідченості. Він вважав, що факти мають викликати враження в розумі вихователя, класифікуватися в ньому за своїми характерологічними особливостями, узагальнитися, перетворитися в думку, а вже ця думка, а не самий факт, стане правилом виховної діяльності педагога... Зв'язок фактів у їхній ідеальній формі, ідеальна сторона практики й буде теорія в такій практичній справі виховання.

Семен Опанасович Калабалін був гарячуватим в усьому. Таким самим він був і в любові до дітей. Особливо багато клопоту дитячому будинку, як колись і колонії імені Горького, завдавали педологи, які проводили обстеження дітей з метою переведення їх до шкіл для розумово відсталих дітей. Калабаліну доводилося відстоювати багатьох вихованців, захищати їх від прийняття нерозумних рішень педологічних комісій, відстоювати від псевдознавців дитячих душ. Про яке знання дітей можна говорити, коли пе-

долог кожним питанням про батька й матір ранило серце дитини, яка ніколи не бачила своїх батьків і нічого не знає про них. Семена Опанасовича обурювала така безцеремонність псевдовчених: «Ми оберегали наших дітей, боялися необережним словом розворушити в їхньому серці болючі спогади, а тут люди, які уявляють себе знавцями дитячої душі. Що вони знають про дітей? Що в них розуміють?» [1, с. 157].

Однодумці С.О. Калабаліна, учителі школи, у якій навчався той самий Панін, палко відстоювали свою точку зору на дитину, на її розвиток, не погоджувались з рішенням педологів: «Не дозволю! – раптом обриває тиха Катерина Іванівна. – Не дозволю! Він учиться погано, але він надолужує, і я не бачу в ньому ніяких ознак розумової відсталості» [1, с. 158]. І далі, посилаючись на Л.М. Толстого, його любов до дітей, продовжує: «Знаєте, у Льва Миколайовича Толстого сказано: іноді люди думають, що є становище, коли можна поводитися з людиною без любові, а таких становищ немає. З речами це можна: можна рубати дерева, цеглу робити, залізо кувати без любові. А з людьми не можна без любові, не можна! Розумієте?... Не відчуваєш любові до дітей – сиди струнко, займайся собою, речами, чим завгодно, але тільки не дітьми... Не дітьми! Розумієте?...» [1, с. 159].

Семен Опанасович після такого «педологічного втручання» в діяльність дитячого будинку прикро докоряв собі в нерішучості до членів комісії: «Антон Семенович не визнавав педологів та їхньої теорії, бо він вивчав дітей не за опитувальниками та картинками. У нього було достатньо мужності в усі часи самого розквіту й засилля педологів попросту не пускати їх у колонію. Вони боялися зустрічатися з Макаренком навіть у коридорах Наркомосу.

Навіщо я їх пустив? Переляк Стеклова, істерика Паніна, прикрість Льоні – усе це на моїй совісті... Вони водночас руйнують те, чого ми досягали впродовж багатьох місяців» [1, с. 161].

Подібні душевні переживання супроводжували Семена Опанасовича в усіх складних ситуаціях. Певно, цим пояснюється, що Калабалін підбирав у дитячий будинок вихователів з урахуванням їх ставлення до дітей. Наприклад, в одній з характеристик дітей, які щойно прибули, Семен Опанасович прочитав: «Характер має шляхетний, відкритий. Дуже добрий, ділиться з товаришами без оглядки. Любить ліс, річку».

За цими рядками Калабалін побачив і того, хто їх писав. Із захопленням відзначав: «Человек, в чьих глазах любовь к лесу и речке – черта настолько важная, что следует о ней упомянуть в педагогической характеристике, – такой человек чего-нибудь да стоит! Я посмотрел на подпись. Фамилия воспитателя была – Казачок» [1, с. 233]. С.О. Калабалін доклав усіх зусиль до того, щоб знайти цього вихователя й запросити до себе на роботу. І добився-таки.

Семен Опанасович Калабалін мав своїх учнів, таких же, як він, рішучих, відданих своїй справі, добрих, яким притаманна віра в людей.

Дмитро Корольов – Король – розумний, упевнений у собі: «У нього було рухливе й кмітливе обличчя; очі під темними віями здавалися зовсім жовтими, янтарними й дивилися проникливо і лукаво» [1, с. 571]. Короля любили всі в дитячому будинку. Його добре, «мудре» не для такого віку, серце допомогло Калабаліні, особливо Галині Костянтинівні, пережити горе.

Андрій Рєпін – самовпевнений, холодний і байдужий в перші дні, іноді з напруженням, трохи беззахисним обличчям. І ось він повертається з фронту у «свій» (Семена Опанасовича) дитячий будинок, до Галини Костянтинівни, щоб допомогти їй до повернення Семена Опанасовича Калабаліна. Тут він продовжує педагогічний шлях – працює вчителем у другому класі. Галина Костянтинівна, оцінюючи один з прийомів педагогічного впливу вчителя Рєпіна на учня другого класу

Стьопу Івашкіна, відзначає: «Ти молодець, ти здорово придумав!»

– Це не я придумав. Це придумав Семен Опанасович. Я завжди до смерті хотів його здивувати, а він ніяк не хотів дивуватися» [1, с. 653].

Учні А.С. Макаренка продовжують його справу, значить живе Учитель.

Багато хто з теоретиків і практиків вважають, що досвід А.С. Макаренка сьогодні не є актуальним, тому що «час інший», «школа інша». Так, з цим можна погодитися, проте вплив особистості педагога, його майстерності на формування особистості вихованця мали й мають в усі часи непересічне значення. Творча спадщина А.С. Макаренка не може обмежуватися часовими рамками її створення: вона спрямована в майбутнє. Розвиток його педагогічної теорії має полягати в тому, щоб розглядати у світлі цієї теорії нові явища, що виникають на сучасному етапі розвитку школи та педагогіки. Звичайно, мова не йде про сліпе копіювання в деталях і фактах педагогічного досвіду А.С. Макаренка, а про творче застосування його ідей та положень відповідно до вимог сьогодення, конкретних умов і завдань, що виникають у період розбудови вітчизняної школи.

Література

1. **Вигдорова Ф. А.** Дорога в жизнь. Это мой дом. Черниговка. – М. : Сов. писатель, 1969. – 734 с.
2. **Макаренко А. С.** Марш тридцатого года : кн. для учителя / сост. и авт. коммент. В. Г. Бейлинсон. – М. : Просвещение, 1988. – 287 с.
3. **Макаренко А. С.** Педагогична поема. – К. : Веселка, 1986. – 604 с.
4. **Сластенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 576 с.

ВНЕСОК

І. О. СІКОРСЬКОГО В РОЗВИТОК ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Лаврова О. В.

УВОДЯЧИ читача в історію розвитку експериментального методу дослідження, професор І. Евергетов у своїй історіографічній праці «Введення в експериментальну педагогіку. Основа методики експериментально-педагогічного дослідження» (1925) писав, що «експериментальний метод дослідження з особливим успіхом був «пересаджений» з галузі фізики й хімії спочатку в біологію та фізіологію, а потім і в інші антропологічні науки; біологія виявилась дуже плідною для соціології; нарешті, медики, фізіологи та педагоги дійшли висновку про необхідність застосувати експериментальний метод до вирішення питань, які стосуються виховання та навчання дитини» [16, с. 3].

За сучасними даними, експериментальна педагогіка – це напрям у психології й педагогіці, який мав на меті всебічне дослідження дитини та обґрунтування педагогічної теорії експериментальним шляхом [7, с. 324]. Як зазначає академік О. Сухомлинська, ця течія виникла в кінці XIX – на початку XX ст. [8, с. 170].

Найвизначнішими представниками експериментальної педагогіки, за визначенням сучасної літератури, вважаються західноєвропейські психологи й педагоги А. Біне, В. Лай, Е. Мейман та американські психологи та педагоги С. Холл, Е. Торндайк. Серед вітчизняних представників цього напрямку виділяють таких педагогів та психологів, як О. Нечаєв та І. Сікорський [7, с. 324; 8, с. 170]. Між тим, француз А. Біне (1857—1911) сучасний науковий світ вважає засновником експериментальної психології у Франції [8, с. 57], а німця Е. Меймана (1862—1915) взагалі – засновником експериментальної педагогіки [8, с. 311]. Про російсько-українського психіатра, психолога й педагога І. Сікорського (1842—1919)

вказують лише те, що він провів перше експериментальне дослідження дітей у шкільних умовах [7, с. 324] і що його робота «Про явище стомлювання під час розумової роботи у дітей шкільного віку» (1879) була першим у вітчизняній науці експериментальним дослідженням у галузі педагогічної психології [2, с. 220; 4, с. 71; 7, с. 405], а запропонований ним метод вивчення стомлювання став основною організацією аналогічних досліджень іншими вченими, зокрема Л. Бургерштейном — в Австрії, Е. Крепеліном — у Німеччині та ін. [9, с. 324].

Отже, у сучасній науковій літературі зазначається, що І. Сікорський є першим, хто здійснив повноцінне експериментальне дослідження над школярами, але не наголошується за ним започаткування такої галузі, як експериментальна педагогіка. Тому в нашому дослідженні намагатимемося встановити внесок І. Сікорського в розвиток експериментальної педагогіки.

Іван Олексійович Сікорський за фахом був психіатром, доктором медицини, але в процесі наукової діяльності розкрився і як психолог, і як педагог. Його спадщина за радянської доби була вилучена з історії науки через релігійні та політичні переконання (І. Сікорський був монархістом). Учений брав активну участь у суспільному й науковому житті Росії: був організатором Київського Психіатричного товариства (1897), членом комісії з питань щодо вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи при Міністерстві народної освіти (1900), одним із засновників Лікарсько-педагогічного інституту для дітей, слабких у розумовому та нестійких у моральному відношенні (1903—1904), директором Фребелівського педагогічного інституту (1907) тощо.

І. Сікорського вважають одним з перших у вітчизняній науці дослідників розвитку дитини перших років життя. Його працю «Виховання у віці першого дитинства» (1884) сучасна енциклопедична література та інші пе-

ріодичні видання характеризують як перше у російській науці систематичне дослідження, присвячене початковому розвитку дитини [7, с. 405; 9, с. 324; 13, с. 528]. На основі результатів спостережень за дітьми у віці першого дитинства (діти від народження до семи років. – прим. О.Л.) І. Сікорський сформував свої докази щодо вирішального значення раннього дитинства як фундаменту всього подальшого ходу психічного розвитку особистості.

До кола наукових інтересів І. Сікорського входили й питання виховання та освіти школярів. У своїх психологічних дослідженнях він актуалізував проблему турботи про охорону розумової праці дітей. У 1878 р. учений провів перше в Європі експериментальне дослідження впливу розумового стомлення на якість навчальної діяльності школярів [14, с. 2]. Свої умовисновки він висловив на засіданні шкільно-гігієнічної комісії Педагогічного музею, яке відбулося 28 листопада 1878 р. у Санкт-Петербурзі. Зазначимо, що в багатьох дослідників спадщини І. Сікорського час експерименту датований 1879 р. – роком виходу статті вченого «Про явище стомлювання під час розумової роботи у дітей шкільного віку» (1879) [11]. Додамо також, що «засновнику експериментальної педагогіки» Е. Мейману на той час було лише 16 років, А. Біне – 21 рік.

Применшуючи значення експериментальної роботи І. Сікорського, у сучасній літературі констатується, що «великого резонансу в той період дослідження І. Сікорського не спричинило» [7, с. 324]. Досліджуючи матеріали «того періоду», ми доходимо іншої думки.

Як зазначено в біографії вченого, уміщеній у передмові до «Книги життя» (1931), у своїй роботі «Про явище стомлювання під час розумової роботи у дітей шкільного віку» автор порушив «зовсім нові на той час питання в медицині» [10, с. 2]. В архівному документі за 1912 р., де висвітлено святкування 70-річного ювілею І. Сікорського, стверджується, що вже в 1880 р., провівши перші в Європі експериментальні спостереження щодо розумової роботи учнів, І. Сікорський «здобув собі у вітчизняній та зарубіжній літературі ім'я засновника експериментальної педагогіки» [6, арк. 1, 3]. В іншому джерелі, датованому також 1912 р., ректор Київського університету Св. Володимира Н. Цитович, професори медичного факультету університету А. Павловсь-

кий, М. Лапинський, Р. Стефаніс зазначають, що експериментальна робота І. Сікорського зі школярами «за своїм новим напрямом привернула увагу всього наукового педагогічного світу» [17, с. 4], і завдяки цим експериментальним дослідженням учений «здобув ім'я основоположника експериментальної педагогіки» [Там само].

Дослідник І. Евергетов у своїй історіографічній праці (1925) встановив: «Перші роботи у галузі експериментальної педагогіки належать російському психіатру, професору Київського університету, Сікорському, який перший опублікував у 1879 р. своє дослідження про дію стомлення на школярів. Пізніше, у 1891 р., Л. Бургерштейн у Відні робив подібні дослідження. Потім, у 1896 р. з'явилася праця Лая «Führer durch den Schreibunterricht»; у тому ж році з'явилася праця Біне «Про типи сприйняття», яка була зібрана на основі письмових робіт досліджуваних... Далі йдуть усім відомі праці Лая («Експериментальна дидактика»), Меймана («Експериментальна педагогіка») та цілого ряду російських учених і дослідників, які створили нашу експериментальну педагогіку – Нечаєв, Лесгафт, Каптерев та ін.» [16, с. 3–4].

Але в іншому абзаці свого дослідження І. Евергетов пише: «Про виникнення експериментальної педагогіки досі немає точного уявлення; її не можна зводити до якихось авторитетів минулого; вона перебуває у процесі утворення... Її основа – метод та гіпотеза... Експеримент або підтверджує гіпотезу, або виявляє її бездоказовість» [16, с. 32]. І ще: «Експериментальна педагогіка не є простим дослідження фактів; вона педагогіка майбутнього», – стверджував професор [Там само, с. 3].

Стосовно праці Е. Меймана «Виникнення та цілі експериментальної педагогіки» (1901), І. Евергетов уточнює, що проблеми, якими займався німецький учений (техніка та гігієна розумової праці, ознайомлення з експериментальними роботами Е. Крепеліна та представників його школи, питання стомлюваності, обдарованості тощо), були досліджувані в процесі спостереження за студентами та приват-доцентами. Е. Мейман виходив з тези, що шкільні проблеми слід перевіряти насамперед на дорослих [16, с. 17]. Обмірковуючи таку позицію німецького дослідника, І. Евергетов доходив висновку, що експери-

менти Е. Меймана не можна розглядати як педагогічні і їх результати треба приймати з особливими застереженнями та обмеженнями, якщо мова буде йти про розв'язання питань практики виховання та навчання. Лабораторія з її апаратами та пристроями, продовжував свою думку російський учений, не є класною кімнатою з навчальними посібниками та приладдям. «Те, що має значення по відношенню до студентів та приват-доцентів, те зовсім інакше відбувається у дітей» [Там само, с. 25].

На думку німецького вченого Бюргера (ініціали не знайдені) (Bürger. Experimentelle Pädagogik), який вважав, що «все педагогічне має виховну мету», «...спостереження та експерименти Е. Меймана не переслідують ніякої виховної мети, а його праця (1901) має недоліки» [Цит. за : 16, с. 23]. Міркування Е. Меймана щодо експериментальної педагогіки, за аналізом Бюргера, є недостатніми та помилковими. «Поняття Е. Меймана про експериментальну педагогіку перш за все неясне, нестійке та одностороннє, – писав Бюргер, – але, на жаль, справа складається таким чином, що немов немає потреби у внесенні яких-небудь виправлень» [Там само, с. 23–24].

Відомий французький психолог А. Біне, разом зі своїм колегою В. Анрі також займалися проблемою розумового перевтомлення учнів. На їхню думку, від розв'язання проблеми перевтомлення дітей, що виникає в ході обов'язкових розумових шкільних занять, яких вимагає навчальна програма, та в процесі екзаменування, залежить і визначення багатьох інших шкільних питань [1, с. 2]. Наприклад, обсяг навчальної програми та питань для екзамнів, рік вступу до школи, тобто початку систематичного навчання, організація навчання в школах та гімназіях, розподіл годин занять, перерв, гімнастики та сну тощо. Щоб відповісти на ці запитання, вважали А. Біне та В. Анрі, потрібні були факти, зібрані експериментальним методом. На їхню думку, єдиний правильний спосіб для визначення ступеня стомленості учнів, це – йти (ученим. – прим. О.Л.) до школи та робити там експерименти над школярами. Тільки таким чином, за висловленням дослідників, можна виявити розумове перевтомлення [Там само, с. 3]. Наприкінці 90-х років XIX ст. А. Біне та В. Анрі уклали наукову працю під назвою «Бібліотека педагогії та психології», завдання якої поляга-

ло в «наданні для використання у педагогіці новітніх успіхів експериментальної психології» [Там само, с. 1].

Повернемось до 1878 р., до часу здійснення експерименту І. Сікорським, наголошуючи, що експеримент був проведений безпосередньо в шкільних умовах. Запропонований І. Сікорським метод вивчення стомлювання дітей полягав у такому. Досліджуючи розумове стомлювання, І. Сікорський зупинявся на вивченні психомоторної функції, зокрема мови та письма – графічного відображення слова, оскільки вважав, що «психомоторні рухи мають близьке відношення до процесів, які здійснюються у свідомості, подібно до того, як міміка та жести знаходяться в близькій відповідності до почуттів» [11, с. 26].

Аналізуючи характер письмових (диктант рідною мовою) робіт (1500 шт.), однакових за складністю, які виконували учні 1–6-х класів різних навчальних закладів до уроків та після них, педагог дійшов такого висновку: 4–5-годинні шкільні заняття, у результаті «стомлення нервово-психічного механізму дитини» [Там само, с. 29], негативно впливають на здатність учнів розрізняти психофізичні величини, знижують точність їхньої роботи, послаблюють гостроту пам'яті, викликають дратівливість, неуважність, розумову апатію, притуплення здатності до аналізу та міркування [14, с. 3]. Висновок ученого слугував доказом того, що будь-яка праця (і розумова, і фізична) супроводжується активною психічною діяльністю [4, с. 97]. Таким чином, уперше перед педагогікою було поставлене питання про побудову навчального процесу у відповідності до закономірностей психічної організації дітей, що давало можливість розробити заходи щодо запобігання перевтомі та її наслідкам, доцільно організовувати навчальну діяльність [2, с. 220].

Після опублікування результатів експериментальної роботи «Про явище стомлювання під час розумової роботи у дітей шкільного віку» в Росії, того ж року (1879) ця праця була надрукована в Бельгії, і завдяки цій публікації І. Сікорського було обрано членом Бельгійського королівського гігієнічного та медичного товариства (De la Société d'Hygiène et de Médecine légale en Belgique) (1879). Через рік робота Івана Олексійовича була опублікована в Англії, і, згодом, І. Сікорський став чле-

ном Лондонського виховного товариства (The Education Society) (1880) [6, арк. 1; 17, с. 4].

1880 р. І. Сікорський одержав нагоду розширити свій практичний досвід спостережень за розвитком дітей шкільного віку. У той час він обіймав посаду чиновника для доручень VIII класу при начальнику Головного управління військово-навчальних закладів генералові М. Ісакову. І. Сікорського було відроджено для огляду вихованців військових навчальних закладів міст Москви та Орла з метою дослідження питання стомлюваності учнів у процесі розумової праці, а також для спостережень за дітьми, які заїкуються [5, арк. 17 зв.].

Продовжуючи розвивати свої думки стосовно стомлення дітей під час занять, І. Сікорський дослідив та визначив 3 фази (періоди) неправильної розумової роботи: 1 – збільшення кількості розумової праці, яка вимагає більшої розумової напруги та більшої кількості часу (у результаті зменшується або зникає бажання до фізичних вправ); 2 – внаслідок надмірної розумової напруги виникає порушення рівноваги духу, що призводить до «похитування моральної стійкості» (з'являється неухважність, проступки, вибрики, роздратованість характеру); 3 – утрата інтересу до здобуття знань, байдужість до наслідків своїх неуспіхів. Кінцевий результат такого навчання, за встановленням Івана Олексійовича, призводить до хронічного стомлювання [12, с. 177–180, с. 253–256, с. 258–261].

У процесі спостережень за дітьми, І. Сікорський установив спосіб визначення ознаки започаткування хронічного розумового стомлювання. Завдяки експериментальним дослідженням учений дійшов висновку, що однією з ознак перевтоми є форма пам'яті, яку використовує учень під час навчальної роботи. Загалом учений розрізняв 3 види пам'яті: *пам'ять предметна* (просте механічне запам'ятовування фактів, без обмірковування); *пам'ять аналітична* (з фактів, що сприймаються, добираються більш важливі, сортуються, скорочуються, що надає порядок сприйнятому. Розвиває уяву); *пам'ять асимілююча* (сприйняття та запам'ятовування, сполучене з обробкою та порівнянням нових фактів з раніше засвоєними) [Там само, с. 262–263].

Успішний учень, на думку І. Сікорського, користується всіма видами пам'яті. При розумовому втомленні учень вивчає матеріал уро-

ку, як дещо ізольоване, тобто користується першою формою пам'яті (предметною), не пригадуючи з попередніх уроків усе те, що може стосуватися змісту цього уроку. За рекомендацією Івана Олексійовича, «вилікувати» хронічне стомлювання можливо тільки тривалою (6—12 місяців) перервою в розумових заняттях, з наступним управлінням розуму, що відпочив, у повільному методичному мисленні за допомогою усних оповідань та бесід [Там само, с. 255, 263].

У 1880 р., крім Москви та Орла, І. Сікорському було доручено відвідати також військову прогімназію у м. Вольську Саратовської губернії, де вчений провів дослідження хлопчиків, важких у виховному відношенні. Зазначимо, що Вольська військова прогімназія (педагогічна клініка) була своєрідним виправним виховним навчальним закладом, де перебували учні малоуспішні та морально зіпсовані, виключені з інших шкіл та військових навчальних закладів [12, с. 169, 189]. Метою І. Сікорського було визначення впливу освітнього процесу на рівень вихованості гімназистів, а також ознайомлення з роботою прогімназії [5, арк. 17 зв.].

У результаті експериментувальних спостережень вчений виокремив п'ять типів дітей, важких у виховному відношенні: діти з уразливою нервово-психічною організацією; діти з порушеним співвідношенням між фізичним та духовним розвитком; діти з піднесеним самопочуттям; діти рухливо-неспокійні; діти зі стійкими, уродженими відхиленнями в характері [12, с. 224—241]. На думку Івана Олексійовича, одна з головних причин зіпсованості «важких» дітей таїлася в професійній некомпетентності педагогів, у недбалому вихованні, у поганому впливі тощо. Як наслідок, в учнів наставало розумове перенапруження, яке поступово призводило до хронічного стомлювання, останнє, у свою чергу, призводило до моральних розладів.

Висновки І. Сікорського щодо виховання «важких» дітей на прикладі вихованців військових навчальних закладів (особливо Вольської прогімназії) були виголошені ним на IV Міжнародному конгресі з гігієни та демографії 5 вересня 1882 р. у м. Женеві. На конгрес ученого запросили через російське Міністерство закордонних справ як фахівця з питань шкільної гігієни [17, с. 4]. Зазначимо,

що секція зі шкільної гігієни як окремий підрозділ конгресу була вперше введена на женеvському науковому зібранні, тобто задовго до офіційного I Міжнародного конгресу зі шкільної гігієни (1904).

На женеvському конгресі I. Сікорський виступив з доповіддю «Про дітей, важких у виховному відношенні». Без перебільшення можна стверджувати, що доповідь ученого на конгресі сприяла тому, що не тільки гігієністи, але й представники інших галузей науки, зокрема фахівці з педагогіки і психології, уже на рубежі XIX–XX ст. почали розрізняти такі поняття, як природна відсталість та педагогічна занедбаність. Фактично вперше в педагогіці було порушена проблема дитячих неврозів, що виникають з вини вчителів, тобто так званого дидактогенного неврозу (термін уведений через століття О. Дубровським) [15, с. 66].

Варто зауважити, що один з учасників конгресу французький учений, професор Клапаред (Claparéd) так схарактеризував I. Сікорського: «*précurseur de pedagogie experimentale en Europe*» [Цит. за: 17, с. 4], тобто «предтеча експериментальної педагогіки в Європі». А інші одностайно визнали за вченим з Росії пріоритет у розробці й дослідженні питань виховання дітей, важких як у розумовому, так і в моральному відношенні. Зокрема, як доповідав один з членів конгресу, професор Деллі (Dally): «*je pense, que Dr. Sikorsky a été le premier a entrer dans la voie d'une etude speciale des enfants, difficiles a éduquer*» [Цит. за: 3, с. 7], у дослівному перекладі: «Я вважаю, що I. Сікорський є першим, хто розпочав дослідження дітей, важких у вихованні».

Цього ж року (1882) I. Сікорського було обрано зарубіжним членом-кореспондентом Паризького товариства громадської медицини і професійної гігієни (*De la Société de Medecine publique A d'Hygiène professionnelle*) (1882) [6, арк. 1]. Також 1882 р., як зазначали колеги вченого по медичному факультету Київського університету А. Павловський, М. Лапинський, Р. Стефаніс, за ім'ям I. Сікорського «в літературі Західної Європи була встановлена першість (*priorité*) у питаннях експериментальної психології у школах» [17, с. 4].

Здійснений нами історіографічний пошук дає підстави стверджувати, що через кілька років після експериментів, виконаних

I. Сікорським, питаннями розумового перевтомлення дітей зацікавилася Паризька Медична Академія (1886—1887) [1, с. 1]. Аналізуючи матеріали засідань комісії, резюмовані французькими вченими А. Біне та В. Анрі, можна встановити, що, на відміну від Австрії, Англії, Бельгії, Німеччини, Швейцарії, у Франції (Парижі) не знали про експерименти I. Сікорського. Ніхто з відомих медиків, які брали участь у наукових дебатах, не спирався на його дослідження. Але все це не впливає на вагомість експериментів Івана Олексійовича, судячи з висновків про дискусії в комісії. Ось що пишуть французькі дослідники А. Біне та В. Анрі про засідання Медичної Академії: «Нам здається незрозумілим, що поважні медики-академіки вважали себе компетентними вирішувати питання, що стосувалися виключно викладання в школах. ... уважно перечитуючи звіти про дебати Академії, ми не знаходимо в них ніяких точних даних з цього питання (питання перевтоми учнів. – прим. О.Л.)» [Там само, с. 4].

Щодо обговорення Медичною Академією навчальних програм, В. Анрі та А. Біне зазначають: «Програми звинувачували в надмірності та безладності і для того, щоб це довести, вдовольнялися перерахуванням назв усіх предметів, що викладалися, припускаючи, що лише один перелік надасть докази розумового обтяжування, що відчувають учні. ... Цим нічого не доводиться, тому що існує багато способів викладати, наприклад, фізику, від самого елементарного до самого ґрунтового. ... всі міркування залишаються тільки теоретичними» [1, с. 5—6]. Щоб переконати слухачів, деякі академіки, за словами дослідників, використовували багато епітетів та «фігуральних виразів», які діяли на почуття («жертви шкіл», «ті, хто перетерпіли розумову ампутацію» тощо) [Там само, с. 5].

Щодо тривалості занять у школах члени Медичної Академії мали такі пропозиції: одні вважали, що 7 годин на день для занять забагато, інші захищали американське правило «трьох вісімок» (8 годин сну, 8 годин роботи, 8 годин відпочинку) тощо. А. Біне та В. Анрі підсумовували, що якими б розумними не видавалися міркування членів комісії, вони (міркування) були апіорні. «Без даних про здібності дітей, здобутих експериментальним шляхом, – узагальнювали дослідники, – не можна зробити ніякого

правильного висновку, а цих даних у нас зовсім ще немає (підкр. О.Л.)» [Там само, с. 6—7].

Отже, можна зробити висновок, що у 1886 р. не тільки членам Медичної Академії, але й «засновнику експериментальної психології у Франції» А. Біне наприкінці 90-х років XIX ст. не було відомо про експериментальні досліді І. Сікорського зі школярами. Тому, не виключено, що А. Біне, не маючи даних про експерименти І. Сікорського, самостійно йшов експериментальним шляхом і на рубежі XIX—XX ст. досяг певних успіхів.

Підсумовуючи, зазначимо, що ми вважаємо І. Сікорського фундатором експериментального методу дослідження в педагогіці. Його роботи щодо розумового перевтомлення учнів зацікавили науковців не тільки в Російській імперії, але й закордоном (Англія, Австрія, Бельгія, Німеччина, Швейцарія). Переймаючи його досвід проведення експериментів (Л. Бургерштейн, Е. Крепелін), почала формуватися експериментальна галузь у педагогіці. Тому, у наш час, ми повинні віддати належне місце російсько-українському фундатору й першопрохідцю експериментальної педагогіки, віднісши І. Сікорського до засновників цієї галузі науки.

Література

1. **Анри В., Бине А.** Вопрос о переутомлении перед Парижской Медицинской Академией // Вестн. воспитания / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. — М. : Типо-литография В. Рихтер, 1898. — Год IX. — № 1. — С. 1—19.
2. **Воропаєва Т. С.** Використання спадщини видатного українського психолога І. О. Сікорського в навчальному процесі педагогічного вузу // Використання спадщини повернутих і забутих діячів науки та культури в навчальному процесі педагогічного вузу та школи. — Рівне : Рівненський ДПП ім. Д. З. Мануїльського, 1991. — С. 219—220.
3. **Врачебно-Педагогический** Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет I-й (1905—1906). — Киев : Лито-типография Т-ва И. Н. Кушнерев и К^е, 1906. — 57 с.
4. **Никольская А. А.** Возрастная и педагогическая психология. — Дубна : Феникс+, 2001. — 332 с.
5. **О смерти** профессора Сикорского и Ку-

лаковского. 1919 год // Державний архів м. Києва. — Ф. 16, оп. 479, од. зб. 135. — 46 арк.

6. **Об 70-летнем** юбилее профессора университета И. Сикорского. 1912 год // Державний архів м. Києва. — Ф. 16, оп. 351, од. зб. 88. — 4 арк.

7. **Педагогический** энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — Москва: Большая Рос. энцикл., 2003. — 528 с.

8. **Педагогічний** словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Пед. думка, 2001. — 516 с.

9. **Российская** педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов : в 2-х томах. — М. : Науч. изд-во «Большая рос. энцикл.», 1999. — Т. 2. — С. 324—325.

10. **Сикорский И. А.** Книга жизни. Психологическая хрестоматия для школы и для жизни. — Southbury, Conn., USA: Alatas, 1931. — 685 с.

11. **Сикорский И. А.** О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста // Здоровье. — СПб. : Типогр. Н. А. Лебедева, 1879. — Т. V. — Год шестой. — С. 26—29.

12. **Сикорский И. А.** Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены : в 5-ти кн. — Киев : Типогр. С. В. Кульженко, 1899. — Кн. 2 (Статьи по вопросам воспитания). — 336 с.

13. **Філімонова Т. В.** Сікорський Іван Олексійович (1842—1919) // Українська педагогіка в персоналіях / за ред. О. В. Сухомлинської : у 2-х кн. — К. : Либідь, 2005. — Кн. 1 (X—XIX століття). — С. 525—530.

14. **Хроника** (Заседание школьно-санитарной комиссии. Сообщение д. Сикорского: о явлениях утомления и пр.) // Врачебные ведомости. — СПб. : Типогр. П. И. Шмидта, 1878. — № 294. — 3(15) декабря. — С. 2—3.

15. **Чмелев Е. В. И.** А. Сикорский о развитии интеллекта детей раннего и дошкольного возраста // Педагогика. — М. : Педагогика, 2003. — № 10. — С. 66—72.

16. **Эвергетов И.** Введение в экспериментальную педагогику. Основание методики экспериментально-педагогического исследования. — Л. : Тип. Транспечати им. Воровского, 1925. — 116 с.

17. **Юбилей** заслуженного профессора И. А. Сикорского // Киевлянин. — 1912. — № 145. — 27-го мая. — С. 3—4.

Проблема підручника на сторінках «Радянської школи» (50-ті роки XX століття)

Бондар О. В.

ПРОБЛЕМА якісного підручника завжди була й залишається в центрі уваги науковців, освітян-практиків, видавців та представників органів влади, оскільки від якості підручників залежить якість освіти. Аналіз історичного досвіду вирішення проблем підручника дає можливість глибше зрозуміти проблеми підручника, урахувати досягнення попередніх років, уникнути помилок у подальшій практиці підручникотворення.

Проблемам навчальної книги в різні часи приділяли увагу Я.-А. Коменський, К. Ушинський, Н. Менчинська, Є. Перовський, Ю. Бабанський, В. Бейлінсон, Т. Габай, І. Зязюн, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Беспалько, Д. Зуєв, С. Шаповаленко, Н. Бібік, В. Мадзігон, Л. Занков, А. Полякова, О. Савченко, А. Фурман, Л. Чосік, Я. Кодлюк та ін.

Мета статті – дослідження проблеми підручника на сторінках часопису «Радянська школа» в 50-ті роки XX століття, які ще не були предметом спеціального дослідження науковців.

Стаття побудована на матеріалі аналізу публікацій усіх номерів журналу «Радянська школа» з 1950 по 1959 роки XX століття. Загалом було

опрацьовано 108 номерів журналу.

У 50-ті роки XX століття основним завданням середньої школи була підготовка учнів до роботи в народному господарстві, тобто здійснювався перехід органів народної освіти на політехнічне навчання. Середня школа повинна була «давати своїм вихованцям не тільки систематичні й ґрунтовні знання з основ наук, а й ознайомлювати учнів з основами сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва, озброювати їх знаннями, уміннями та навичками, необхідними їм у майбутній практичній діяльності» [1, с. 69]. XX з'їзд КПРС відзначав, що найбільша помилка в роботі школи того часу – певний відрив навчання від життя, недостатня підготовленість випускників шкіл до практичної діяльності. Для вирішення цієї проблеми необхідно було запровадити в школах викладання нових предметів, які б давали основи знань з питань техніки й виробництва, залучати учнів до праці на підприємствах, у колгоспах та радгоспах, на дослідних ділянках, шкільних майстернях. На з'їзді також зверталася увага на необхідність переходу від розмов про користь політехнічного навчання до практичного здійснення політехнізації школи. У зв'язку з цими завданнями виникла потреба перебудови й удосконалення змісту шкільних програм і підручників, піднесення їх ідейно-теоретичного рівня [1; 2].

Найважливіше завдання ра-

дянської школи того часу – здійснення рішень XIX і XX з'їздів КПРС про запровадження політехнічного навчання й перехід на загальну середню десятирічну освіту. Для його успішного розв'язання треба було спрямувати зусилля всіх учителів і працівників органів народної освіти. Необхідно було звільнитися від перевантаження учнів навчальною роботою, причиною чого була наявність зайвого матеріалу в програмах і підручниках, який виходив за межі основ наук, що вивчалися в школі. Питання про перегляд програм і підручників Міністерством освіти УРСР вирішувалося дуже повільно. У зв'язку з тим, що в 1953—1954 навчальному році використовувалися програми й підручники, текст яких не було скорочено, виникла необхідність додатково надіслати школам указівки Міністерства освіти УРСР про скорочення діючих програм і підручників з низки предметів (література, мова, історія, географія, фізика, хімія, природознавство) [3; 4].

У 50-ті роки XX століття проблемам підручника свою увагу приділяли вчителі, викладачі, наукові співробітники, керівники шкіл та інших органів освіти, міністр і заступник міністра освіти України. На сторінках часопису «Радянська школа» 50-х років XX століття зазначалися такі недоліки підручників:

- переобтяження видань другорядними питаннями, які не мали суттєвого значення для загальної політехнічної освіти;
- відрив від практичних запитів життя;
- наявність надто ускладненого матеріалу, який не завжди відповідав віковим особливостям учнів;
- непослідовне розкриття основних понять;
- порушення необхідного зв'язку між навчальними предметами за роками навчання;
- невчасне постачання підручниками шкіл;
- відсутність стабільних підручників з низки предметів [4; 5; 6 та ін.].

Причина всіх цих недоліків, як зазначало-

ся в часописі «Радянська школа», полягала в тому, «що систему, обсяг знань, умінь і навичок у змісті навчання наша педагогічна наука» визначала «здебільшого чисто емпіричним шляхом, без необхідного наукового обґрунтування, без глибокого аналізу і теоретичних узагальнень педагогічного досвіду, без ясного розуміння загальних цілей і перспектив радянської школи» [6, с. 7]. Важливою державною справою було створення високоякісних стабільних підручників для середньої школи. Перед науково-дослідними інститутами Міністерства освіти УРСР й Інститутом методів навчання Академії наук РРФСР ставилося завдання виробити єдині педагогічні, психологічні, методичні й дидактичні вимоги до шкільного підручника з кожного предмета, на кожен рік навчання. Також наголошувалося на тому, що в підготовці повноцінних підручників повинні брати активну участь не тільки науково-дослідні інститути, а й кафедри педагогічних ВНЗ, причому малися на увазі підручники як для середньої школи, так і для педучилищ, і педвузів [6].

У праці «Невідкладні завдання педагогічної науки» професор С.Х. Чавдаров і доктор педагогічних наук М.М. Грищенко писали, що педагогічна наука того часу відставала від життя. Хоча щороку відбувалося вдосконалення підручників, але це здійснювалося без спеціального тривалого вивчення досвіду роботи шкіл, без урахування пропозицій учителів, компетентних працівників науки й техніки, без наукових дискусій. Автори статті цілком справедливо вважали, що давно вже виникла потреба організувати наукове дослідження програм і підручників для початкової та середньої школи. Указували на те, що підручники «надто пухлі, не завжди написані просто і ясно, дохідливо. У деяких підручниках (наприклад, економ. географія) занадто багато цифрових даних, які не так легко запам'ятати. До того ж дані не можуть бути стабільними» [7, с. 14]. С.Х. Чавдаров і М.М. Грищенко відзначали, що невідкладним

завданням було до кінця 50-х років XX століття скласти нові підручники, які б були менші за обсягом та доступніші учням і змістом, і викладом [7].

Начальник видавництва «Радянська школа» Г.К. Гончаренко та головний редактор цього видавництва Ф.М. Яковенко у своїй статті «За високу якість педагогічних видань» і заступник міністра освіти С.Т. Завало в праці «Радянській школі – доброякісні стабільні підручники» [1; 8] зазначали про невідповідну до вимог того часу якість частини видаваних підручників, про застарілість і відставання від сучасного рівня науки чималої кількості шкільних підручників. Г.К. Гончаренко і Ф.М. Яковенко як приклад наводять підручники з математики, які були створені ще в 1884–1894 рр. Також автори вважали, що в частині підручників зв'язок між теорією й практикою недостатній, досягнення сучасної техніки, застосування законів науки в промисловому й сільськогосподарському виробництві висвітлювалися слабо, завдання підготовки учнів до майбутньої практичної діяльності розв'язувалися незадовільно. Більшість з цих навчальних книг перевантажила свій обсяг, що стало однією з причин переобтяження школярів навчальною роботою. Особливо великими за своїм обсягом були на той час підручники літератури, історії, географії. Зазначалося також, що існували підручники, які не відповідали віковим особливостям школярів. Користування ними призводило «до формального засвоєння учнями навчального матеріалу, без належного розуміння його» [1, с. 70]. Усі ці чинники гальмували виконання завдань, поставлених партією, з розвитку політехнічного навчання. Міністерству освіти УРСР треба було протягом 1958–1962 років здійснити заміну всіх старих підручників «новими, складеними за вдосконаленими програмами, у яких була б забезпечена витримана з наукового боку система й послідовність викладу навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей учнів» [1, с. 70].

Автори статей [1; 8 та ін.] відмічали процедуру введення оригінальних нових підручників у шкільну практику: спочатку ці підручники друкувалися як пробні й розсилалися в школи Української РСР, де протягом року вивчалися. Міністерство освіти Української РСР організовувало рецензування й обговорення нових підручників у предметних комісіях шкіл та педучилищ, методичних об'єднаннях учителів, на кафедрах педагогічних інститутів. У рецензуванні та обговоренні брали участь працівники науково-дослідних установ і письменники. Широке обговорення підручників відбувалося й на сторінках педагогічних журналів Міністерства освіти УРСР. Після отримання позитивної оцінки пробні підручники готували на заміну існуючим, а при друкуванні масовим тиражем ураховувалися всі критичні зауваження вчителів. Також автори наголошували на тому, щоб у складанні й удосконаленні підручників, зокрема для початкової школи, брали участь письменники через те, що важко було знайти відповідні твори на потрібну тематику.

На сторінках «Радянської школи» зверталася увага на необхідності вивчення й використання досвіду Л.М. Толстого та К.Д. Ушинського, «які спеціально писали художні твори для шкільних підручників і самі були авторами-упорядниками цих підручників» [9, с. 10]. У 50-ті роки XX століття таке звернення до історії педагогіки було дуже актуальним, тому що здійснювалася наполеглива робота над створенням та вдосконаленням шкільних підручників [9; 10 та ін.].

Велика увага приділялася також освіті дорослих. Щороку зростала кількість шкіл робітничої й сільської молоді. Учні цих шкіл користувалися підручниками, призначеними для дітей масових загальноосвітніх шкіл. Тобто дорослі люди, які мали певний життєвий досвід і значні знання, набуті ними в процесі практичної діяльності, навчалися за підручниками, написаними для дітей. Наприклад, у стабільних підручниках з фізики, хімії та гео-

метрії не можна було знайти відповіді на питання виробничо-технічного характеру. Отже, створення підручників для дорослих – одне з невідкладних завдань Міністерства освіти УРСР 50-х років XX століття [1; 8 та ін.].

У статті «Радянській школі – доброякісні стабільні підручники» [1] заступник міністра освіти Української РСР С.Т. Завало писав, що стабільність і якість підручників певною мірою залежать від стабільності та якості програм. Автор справедливо зазначав, що програми, так само, як і підручники, повинні бути стабільними. Унесення навіть незначних змін до програм призводило до невідповідності підручників програмам або викликало необхідність переробки того чи іншого підручника. На думку С.Т. Завала, значно полегшила б роботу авторів над підручниками і благотворно вплинула б на їх якість «наявність науково обґрунтованих вимог до підручників для сучасної школи, так би мовити, розроблених наукових засад шкільних підручників. На жаль, цього поки що не зроблено» [1, с. 72].

Також вищеназваний автор наголошував на тому, що великим недоліком у роботі зі створення підручників було й те, що Міністерство освіти УРСР і видавництво «Радянська школа» на той час обмежувалися тільки «роботою над букварем, читанками, підручниками з української мови і літератури та підручниками з російської мови для шкіл з українською мовою навчання і зовсім не ставили питання про створення нових, оригінальних підручників з математики, фізики, хімії, біології, географії та інших дисциплін. Чомусь вважалося, що вдосконаленням цих підручників повинно займатись лише Міністерство освіти РРФСР та його наукові установи» [1, с. 72].

С.Т. Завало зазначав, що з боку Міністерства освіти Української РСР допомога авторам і контроль за їх роботою над підручниками були недостатніми. У зв'язку з цим мали місце випадки подання до видавництва рукописів із значним запізненням або недостатньо опрацьованих.

Автор статті відзначав, що для нормальної роботи шкіл велике значення мало своєчасне друкування підручників. З цим питанням також не все було гаразд. Були випадки, коли графіки проходження рукопису підручника від автора до друкарні й друкування його порушувалися через те, що видавництво подавало до Міністерства освіти УРСР на затвердження недоопрацьовані рукописи підручників, і Міністерство змушене було повертати їх на доопрацювання. Друкарні також затримували набір і друкування своєчасно поданих їм рукописів підручників.

С.Т. Завало звертав увагу й на питання художнього оформлення підручників. Він указував, що видавництво «Радянська школа» не дотримувалося стандартизації в технічному оформленні підручників, у них траплялися редакторські недоліки, зовнішній вигляд деяких підручників був непривабливим [1].

Проблемі ілюстрування шкільних підручників приділяв увагу О.В. Попков у статті «Про ілюстрування шкільних підручників» [11]. Автор цілком справедливо зазначав, що текст підручника – основний засіб передавання знань, а «ілюстрації усувають брак уявлень учнів і дають змогу залучити саме ті образи, які потрібні для глибокого й більш усвідомленого засвоєння тексту підручника» [11, с. 37]. Науковець наголошував на тому, що при правильному поєднанні тексту й ілюстрацій зміст підручника стає більш доступним і виразним.

Та, на жаль, основному питанню з проблеми ілюстрування підручників – взаємозв'язку тексту та ілюстрацій – не приділялося належної уваги в педагогічній літературі та при складанні підручників. На той час існували суперечливі погляди на питання взаємозв'язку тексту та ілюстрацій підручника. Прихильники одного з них вважали, що підручники повинні вміщувати ілюстрації, пов'язані безпосередньо з текстом. Інші відмічали педагогічну цінність ілюстрацій, не пов'язаних безпосередньо з текстом, які становили самостійну частину підручника.

На думку О.В. Попкова, на якості ілюстрування підручників негативно позначалася відсутність єдиних дидактичних вимог щодо характеру зв'язку ілюстрацій з текстом.

Автор зазначав, що недоліком деяких підручників для 5–7 класів було не те, що в них уміщувалися різні види ілюстрацій за характером їх зв'язку з текстом, а те, що ці види використовувалися без достатнього врахування вікових особливостей школярів та їх підготовки.

У статті вказувалися основні вимоги до ілюстрацій підручника, серед яких:

- відповідність вимогам комуністичної ідейності;
- висвітлення того матеріалу, у якому мова йде про предмети та явища, важкі для розуміння, або ті, що мають більше значення з освітнього чи виховного погляду;
- науковість ілюстрацій за своїм змістом, тобто вони повинні відбивати тільки достовірні та науково обгрунтовані факти, а також відображати останні досягнення науки й практики;
- зображення предметів та явищ у такий спосіб, щоб викликати відповідні емоції в учнів.

Відмічалось, що вказані вимоги не були новими, та, на жаль, про них забували деякі автори підручників.

О.В. Попков пропонував при поліпшенні видань стабільних підручників звертати особливу увагу на їх ілюстрування.

У публікаціях 50-х років ХХ століття приділялася увага й проблемі самостійної роботи учнів з підручником. Цьому питанню присвячували свої статті провідні науковці того часу, викладачі, учителі.

Автори статей [12 та ін.] наголошували на важливості вміння школярів самостійно працювати з підручником, орієнтуватись у новому навчальному матеріалі. ЦК КП України вказував на те, що в школах республіки мало привчали дітей до самостійної роботи над підручником і книгою, і деякі учні не мали потрібних навичок.

«Міцне і свідоме засвоєння учнями знань немислиме без уміння самостійно працювати з підручником. Книга – джерело знань для учня, але лише за умови, що він уміє з нею працювати, осмислювати прочитане, за допомогою різноманітних прийомів запам'ятовувати навчальний матеріал. Невміння працювати з підручником призводить до відставання в навчанні, до неуспішності» [12, с. 42]. Удало підібраний матеріал для самостійної роботи з підручником відігравав велику роль у зміцненні віри учнів у свої сили, сприяв підвищенню інтересу до книги, через яку пізнавалася наука, викликав бажання боротися з труднощами.

Починати привчати школярів до самостійної роботи над новим матеріалом навчальної книги пропонувалося з молодших класів, як тільки учні спроможні будуть самостійно засвоїти зміст нескладного оповідання, науково-популярної статті тощо. А чим старший клас, тим більше можливостей для самостійного опрацювання й вивчення окремих питань навчальної програми.

О.Д. Соколова, проаналізувавши досвід учителів школи-інтернату №1 м. Львова щодо організації самостійної роботи учнів, дійшла висновку, що на уроках доцільно використовувати підручник не тільки під час закріплення вивченого, а й при поясненні нового матеріалу, а характер і зміст самостійної роботи школярів з підручником на уроці визначається змістом матеріалу, підготовленістю учнів, педагогічними завданнями цього уроку. Також вона вказувала на те, що в тому випадку, коли вчитель систематично організовує самостійну роботу на різних етапах уроку, учні швидше й краще працюють з підручником.

Отже, озброєння школярів навичками самостійної роботи з підручником мало дуже велике значення в боротьбі за високу якість знань учнів, за підготовку їх до практичної діяльності.

У 50-ті роки ХХ століття в часописі «Радянська школа» значну кількість статей було присвячено обговоренню читанок, букварів,

підручників з української літератури та мови. Увага до проблем шкільних підручників приділялася не тільки на сторінках педагогічної преси, а й на нарадах з питань поліпшення якості читанок, хрестоматій і підручників з української літератури, їх недоліки обговорювалися в Українському науково-дослідному інституті, на науковій сесії з питань мовознавства, на колегії Міністерства освіти УРСР.

Аналіз публікацій в «Радянській школі» свідчить, що в 50-ті роки XX століття найбільшу увагу науковці приділяли питанням проблеми підручника в 1956 та 1957 роках. Саме в цей час в школах республіки було розпочато масове запровадження виробничого навчання – складової частини політехнічного навчання. З цим також пов'язано й те, що більше всього статей присвячено проблемам підручників з математики, фізики, хімії та креслення. А найголовніша проблема підручників досліджуваного періоду – переобтяження підручників і наявність у них зайвого та другорядного матеріалу.

Аналізуючи статті часопису «Радянська школа» з питань проблеми підручника в 50-ті роки XX століття, можна зробити такі висновки:

- удосконалення існуючих і створення нових підручників здійснювалося під впливом партійних настанов;
- у цей час ще не було розроблено науково обґрунтованих вимог до підручників;
- було запроваджено процедуру введення нових оригінальних підручників до шкільної практики для того, щоб новостворені навчальні книги були стабільними;
- зверталася увага на невіддале художнє оформлення підручників, зокрема, на їх ілюстрування, робилася спроба наукового обґрунтування вимог до ілюстрацій у шкільних підручниках;
- невідкладним завданням було створення підручників для дорослих;
- розглядалися проблеми не тільки шкільних підручників, а й підручників для педагогічних ВНЗ та училищ;

- наголошувалося на важливості самостійної роботи учнів з підручником.

З точки зору сьогодення, перспективним напрямком педагогічної науки є дослідження вимог до підручників з урахуванням проблем попередніх років.

Література

1. **Завало С. Т.** Радянській школі – доброякісні стабільні підручники // Рад. шк. – 1957. – №10. – С. 67–73.
2. **Дудник П. Т.** Творчо розв'язувати завдання політехнічного навчання // Рад. шк. – 1956. – №8. – С. 3–11.
3. **До дальших успіхів радянської школи в новому навчальному році** // Рад. шк. – 1953. – №9. – С. 3–10.
4. **До нового** піднесення роботи школи // Рад. шк. – 1954. – №9. – С. 3–9.
5. **Величні перспективи розвитку народної освіти в шостій п'ятирічці** // Рад. шк. – 1956. – №2. – С. 3–10.
6. **Патріотичний обов'язок працівників педагогічної науки** // Рад. шк. – 1955. – №7. – С. 3–14.
7. **Чавдаров С. Х., Грищенко М. М.** Невідкладні завдання педагогічної науки // Рад. шк. – 1956. – №9. – С. 11–21.
8. **Гончаренко Г. К., Яковенко Ф. М.** За високу якість педагогічних видань // Рад. шк. – 1957. – №3. – С. 81–86.
9. **Пінчук Г. П.** Піднести виховну роль української радянської літератури для дітей // Рад. шк. – 1955. – №1. – С. 3–11.
10. **Нарада** з питань поліпшення якості читанок, хрестоматій і підручників з української літератури // Рад. шк. – 1951. – №5. – С. 59 – 61.
11. **Попков О. В.** Про ілюстрування шкільних підручників // Рад. шк. – 1958. – №1. – С. 37–43.
12. **Соколова О. Д.** Прищеплення учням навиків самостійної роботи з підручником // Рад. шк. – 1958. – №6. – С. 42–46.

Полвека, отданных служению науке

(к годовщине со дня смерти
И. И. Ковтуновой)



Вихватенко Н. Т.

С КОНЦА 30-х по 60-е годы прошлого столетия в городе Старобельске работал Старобельский учительский институт. История Старобельского учительского института на сегодняшний день изучена недостаточно. За годы его существования в институте было подготовлено несколько тысяч учителей для средних школ страны. Старобельский учительский институт сыграл важную роль в развитии высшего образования на Луганщине. Небольшой провинциальный городок Старобельск стал не только кузницей кадров для средних школ, но и в определенной степени школой подготовки научно-педагогических кадров. Именно Старобельский учительский институт открыл дорогу в науку многим известным ученым-педагогам. Здесь начинали свой трудовой путь многие известные педагоги-ученые: Б.А. Шарпило, Ф.К. Гужва, И.И. Петрик, О.М. Маштабей, Я.Б. Резник, Г.К. Бондаренко, И.И. Ковтунова и многие другие. Среди известных

ученых имя Ирины Ильиничны Ковтуновой занимает особое место. После окончания Харьковского университета Ирина Ильинична по направлению прибыла работать преподавателем русского языка в г. Старобельск в Старобельский учительский институт. В соответствии с приказом №157 от 15 августа 1951 года она была назначена ассистентом кафедры русского языка на отделение русского языка и литературы [1, с. 137]. В соответствии со штатным расписанием ей была установлена нагрузка 720 часов и окладом 1050 рублей (приказ №217 от 07.10.1951 года) [2, с. 174]. Еще учась в Харьковском университете, Ирина Ильинична занималась научной работой.

Основные сферы интересов и научных изысканий Ирины Ильиничны Ковтуновой — современный русский литературный язык (синтаксис), история русского литературного языка нового времени (XVIII, XIX, XX вв.), история языка художественной литературы, поэтический язык XIX — первой половины XX в. Уже в студенческие годы проявился интерес к языку, поэзии у Ирины Ильиничны, и проходит он через все ее

научное творчество. Очень высоко была оценена дипломная работа Ирины Ильиничны под руководством Николая Михайловича Баженова. После окончания университета И.И. Ковтунова, преподавая современный русский язык в Старобельском учительском институте на отделении русского языка филологического факультета, определила сферу своих дальнейших научных интересов. В 1952 году в учительском институте проводилась научная конференция, одним из докладчиков была Ирина Ильинична. Она выступила с докладом «Непосредственно-прямая речь в романе Л.Н. Толстого “Анна Каренина”». Конференция посвящена «опубликованию гениальных трудов И.В. Сталина по вопросам языкознания» [3, с.103]. Приказом №217 от 23.11.1952 года Ковтунова Ирина Ильинична была уволена с должности ассистента кафедры русского языка в связи с поступлением на стационар в аспирантуру [4, с. 67]. Она поступила в аспирантуру Института языкознания АН СССР, здесь ее учителем стал В.В. Виноградов. Ирина Ильинична слушала его лекции, посвященные языку русской художественной литературы и индивидуальным стилям писателей. Труды Виктора Владимировича и его лекции учили тонкому и строгому отношению к тексту, вниманию к смысловой и стилистической значимости малейшей детали, вкусу к тонкостям языковой фактуры художественного текста. Академик Виктор Владимирович Виноградов (1895–1969) – выдающийся русский филолог XX в., автор трудов по истории русского языка, грамматике, лексике, языку и стилю русских писателей, текстологии, лексикографии и историографии, сыграл огромную роль в становлении Ирины Ильиничны как ученого. Именно в эти годы Виктор Владимирович Виноградов – директор Института языкознания АН СССР (1950–1954), а затем Института русского языка АН СССР (1958–

1968). И.И. Ковтуновой написаны две статьи, посвященные трудам В.В. Виноградова и его вкладу в развитие отечественной науки о художественном тексте. В статье «Вопросы структуры текста в трудах акад. В.В. Виноградова» (1982) она убедительно показала связь его трудов с направлениями современных работ по структуре текста. Статья является своего рода «путеводителем» по трудам В.В. Виноградова. В статье «Проблема несобственно-прямой речи в трудах В.В. Виноградова» (2002) она точно сказала о В.В. Виноградове: «Он наблюдал живую, органическую жизнь языка в художественных текстах и никогда не разрушал художественную ткань произведений русской литературы внесением посторонних и чужеродных искусству слова концептуальных построений и априорных схем». Это может быть отнесено и к И.И. Ковтуновой. Коллега по работе и научной деятельности Е.А. Земская так пишет о дружбе и совместной работе с Ириной Ильиничной: «С И.И. Ковтуновой меня связывает давняя дружба. Нас объединяет многое: общий Учитель – Виктор Владимирович Виноградов, общие вкусы во многом, общие жизненные позиции и научные интересы. Мы долгие годы работали в одном секторе Института русского языка Академии Наук и участвовали в одних и тех же коллективных трудах: академическая грамматика, четырехтомные «Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX в.» (1964). У нас есть совместные научные статьи. Мы неоднократно вместе ездили в научные командировки. Мы увлекались исследованием порядка слов и актуального членения, вместе изучали чешский язык и труды Матезиуса, занимались польским. Было время, когда мы в одной группе изучали французский язык, который нам преподавала настоящая француженка madame Germaine Ochanine, «notre dame de Paris», как ее шутливо называл В.Д. Левин.

После этих занятий мы стали переписываться и болтать по-французски. Мы вместе катались на лыжах по Подмоскovie и вместе ездили отдыхать — в Коктебель, Прибалтику, на Финский залив, в Можинку и другие места. Всего общего не перечесать» [5, с. 381]. Одной из первых научных работ И.И. Ковтуновой была статья в журнале «Русский язык в школе» «Несобственно прямая речь в современном русском литературном языке», написанная в 1953 году. Уже в 1956 году подготовлена к защите кандидатская диссертация по теме: «Несобственно-прямая речь в языке русской литературы конца XVIII — первой половины XIX в.». Свойственное И.И. Ковтуновой стремление к мало исследованным вопросам, которые не только требуют уточнения и детализации, но и обладают значительной степенью новизны, проявилось в кандидатской диссертации, посвященной несобственно-прямой речи в русской художественной литературе конца XVIII — первой половины XIX в. Исторический подход сочетается в работе с системным и типологическим, лингвистический аспект — с литературоведческим. Выделяются два типа несобственно-прямой речи. В первом типе, представленном в романтической поэме и романтической повести, голос автора сливается с голосом персонажа. В другом типе, характерном преимущественно для реалистической прозы, голос автора и персонажа — два разных голоса, сложным образом взаимодействующие друг с другом. Описываются лексические и синтаксические приемы выражения несобственно-прямой речи, в частности подробно проанализировано употребление форм времени в относительном значении. Приводятся данные о возникновении и распространении разных форм несобственно-прямой речи в определенных стилях и жанрах художественной литературы, у разных писателей конца XVIII — первой половины XIX в. Хо-

рошей лексикографической школой и одновременно импульсом к дальнейшему изучению языка поэзии и художественной прозы была работа И.И. Ковтуновой в «Словаре языка А.С. Пушкина». И.И. Ковтунова входит в число составителей IV тома Словаря.

В области синтаксиса важная сквозная проблема трудов И.И. Ковтуновой — изучение порядка слов в современном русском языке и его истории. Исторический аспект этой темы нашел отражение в книге «Порядок слов в русском литературном языке XVIII—XIX вв. Пути становления современной нормы». В книге показан процесс становления современных норм порядка слов в разных стилях и жанрах письменности XVIII века, подчеркнута значимость художественной литературы в формировании норм литературного языка. Особенно выделена роль в этом процессе Н.М. Карамзина, творческий гений которого способствовал созданию и утверждению единых норм порядка слов в русском литературном языке. «Изысканная проза» Карамзина, соответствовавшая синтаксическим требованиям среднего слога и явившаяся художественным образцом для подражания и воспроизведения, укрепила в качестве нормы собственно русские варианты словорасположения в отличие от латинизированных схем расположения слов в высоком слоге. Показана в книге И.И. Ковтуновой и роль Пушкина, создавшего на основе уже установившихся единых норм порядка слов новую стилистическую систему вариантов словорасположения стилистически нейтральных и экспрессивных. Новая система открыла возможность индивидуального стилистического варьирования порядка слов в художественных текстах.

В книге «Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения», оформленной как учебное пособие для вузов, выявлена система словорасположения в современном русском языке. При-

влечение актуального членения как важного фактора, определяющего порядок слов в русском предложении, позволило автору установить систему вариантов словорасположения — контекстуально независимых и зависимых, стилистически нейтральных и стилистически окрашенных. В книге описан порядок слов в словосочетании и предложении, вскрыты различия в расположении слов в прозаической и стихотворной речи, связанные с разной ритмико-интонационной структурой этих двух видов речи. Разные аспекты проблемы порядка слов в русском языке освещены в ряде статей И.И. Ковтуновой, в докторской диссертации, защищенной в 1973 году. Разделы о порядке слов опубликованы ею в трех академических грамматиках (1970, 1980, 1984) и в некоторых учебных пособиях и энциклопедиях. Как один из авторов академической грамматики И.И. Ковтунова стала лауреатом Государственной премии. В 1986 году вышла известная книга Ирины Ильиничны «Поэтический синтаксис», в которой получили свою текстовую интерпретацию многие синтаксические объекты, в частности, номинативные предложения и обращения. Именно в этой книге И. И. Ковтунова связала ряды номинативных предложений в поэтических текстах с «тенденцией к сплошной предикативности» и с проблемой точки зрения, с «присутствием позиции наблюдателя» [6, с.153–157]. И.И. Ковтунову обычно привлекали трудные проблемы, явления, не лежавшие на поверхности, обладавшие сложной внутренней структурой и требовавшие серьезного теоретического осмысления. К таким проблемам относится синтаксис поэтического текста, которому посвящены ряд ее статей и книга «Поэтический синтаксис». В книге «Поэтический синтаксис» системный подход к поэтическому языку в целом сочетается с вниманием автора к индивидуальным особенностям отдельных поэтических текстов.

Сопоставление системы поэтического языка с общеязыковой системой позволило автору выявить пути семантического преобразования и обогащения функций грамматических категорий и форм в поэтическом языке. Исследование И.И. Ковтуновой обнаружило основные направления языкового творчества в поэтической речи, интенсивно развивающей асимметрию языкового знака и умножающей полисемию и синонимию в синтаксических единицах, организующих поэтический текст. В книге находит подтверждение мысль М.М. Бахтина о том, что «в поэзии язык раскрывает все свои возможности». Эта книга была первой, открывающей пути в области изучения синтаксиса русской поэтической речи. В подходе И.И. Ковтуновой к языку поэзии и в способе его описания проявляется стремление показать, как в поэтическом языке, если воспользоваться выражением Б. Пастернака, повторяемость сочетается с неповторимостью («И каждый был неповторим/И повторялся вновь без счета»). Иными словами, раскрывается типовая поэтическая функция синтаксической формы и ее индивидуальное преломление у отдельных поэтов. И.И. Ковтунова принимала участие в создании «Очерков истории языка русской поэзии XX в.» под редакцией В.П. Григорьева. В статьях, помещенных в первом, втором и пятом томах «Очерков», поставлены проблемы эволюции поэтического языка в конце XIX — начале XX в., раскрыты способы выражения в поэзии начала XX века принципа «неполной определенности», описаны некоторые черты индивидуальной поэтической системы Б. Пастернака. У Ирины Ильиничны много последователей и учеников, которыми подготовлено много серьезных работ по поэтической речи. 6 января 2007 г. на 81-м году жизни Ирина Ильинична Ковтунова после продолжительной болезни скончалась. В библиотеке Старобельского факультета Луганско-

го национального университета имени Тараса Шевченко хранится бесценный подарок — книга, изданная к 50-летию научной деятельности И. И. Ковтуновой, «Поэтика. Стихосложение. Лингвистика», которую подарила один из авторов, А.Г. Грек. В музее истории Старобельского учительского института есть уголок, посвященный И.И. Ковтуновой. Проходят годы, и мы по праву можем гордиться, что свой трудовой путь Ирина Ильинична начинала в Старобельском учительском институте. Для сотен студентов, которые сегодня изучают научное наследие И.И. Ковтуновой, она будет примером беззаветного служения науке.

Список основных научных трудов И.И. Ковтуновой

Несобственно-прямая речь в современном русском литературном языке // Рус. яз. в шк. — 1953. — № 2. — С. 18—27.

О синтаксической синонимике // Вопр. культуры речи. — Вып. 1. — М., 1955. — С. 115—142.

Несобственно прямая речь в языке русской литературы конца XVIII — первой половины XIX в.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1956. — 17 с.

Словарь языка Пушкина. Том IV. — М., 1961, 1048 с. (в соавт. с А.Д. Григорьевой, Н.Н. Ивановой, И.А. Оссоветским, Е.Ф. Петрищевой, В.А. Плотниковой, В.В. Пчелкиной, Е.П. Ходаковой).

Изменения в системе осложненного предложения // Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX века. — М., 1964. — С. 369—482.

О понятии инверсии // Проблемы современной филологии. — М., 1965. — С. 167—171.

Принципы словорасположения в современном русском языке // Русский язык. Грамматические исследования. — М., 1967. — С. 96—146.

Порядок слов в русском литературном языке XVIII — первой трети XIX в. Пути становления современной нормы. — М., 1969. — 231 с.

О порядке слов в русском языке (стилистические варианты словорасположения в языке художественной прозы) // Рус. яз. в нац. шк. — 1969. — № 2. — С. 6—12.

Порядок слов в простом предложении // Грамматика современного русского литературного языка. — М., 1970. — С. 596—610.

О роли художественной литературы в процессе формирования норм русского литературного языка конца XVII—XVIII века // Русская литература на рубеже двух эпох XVII — начала XVIII в. — М., 1971. — С. 308—341.

О порядке слов в русском языке (нормы словорасположения в книжно-литературной речи) // Рус. яз. в нац. шк. — 1971. — № 4. — С. 7—16.

Порядок слов в современном русском литературном языке и формирование норм словорасположения в XVIII — первой трети XIX в.: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1973. — 51 с.

Порядок слов как предмет грамматического изучения // Вопр. языкознания. — 1973. — № 4. — С. 50—61.

Актуальное членение и система языка (на материале русского языка) // Papers on Functional Sentence Perspective. — Prague, 1974. — С. 142—151.

Порядок слов в стихе и прозе // Синтаксис и стилистика. — М., 1976. — С. 43—64.

Порядок слов и актуальное членение предложения. — М., 1976. — 239 с.

Структура художественного текста и новая информация // Синтаксис текста. — М., 1979. — С. 262—275.

Порядок слов в словосочетании и предложении // А.М. Земский, С.Е. Крючков, М.В. Светлаев. Ч. II: Синтаксис: Учебник для учащихся пед. училищ. — Изд. 9-е, перераб. и доп. — М., 1980. — С. 68—78.

Порядок слов; все параграфы, посвященные порядку слов во «Введении», в описании отдельных типов предложений // *Русская грамматика*. — М., 1980.

Вопросы структуры текста в трудах акад. В.В. Виноградова // *Русский язык. Текст как целое и компоненты текста*. — М., 1982. — С. 3—18.

Актуальное членение предложения; Порядок слов; Сложное синтаксическое целое // *Энциклопедический словарь юного филолога*. — М., 1984. — С. 20—23, 229—231, 292—293.

Заметки об интонации поэтической речи // *Проблемы структурной лингвистики 1982*. — М., 1984. — С. 149—158.

Поэтическая речь как форма коммуникации // *Вопр. языкознания*. — 1986. — № 1. — С. 3—13.

Асимметричный дуализм языкового знака в поэтической речи // *Проблемы структурной лингвистики*. — М., 1983, 1986. С. 87—108.

Поэтический синтаксис. — М., 1986. — 206 с.

Поэтика и лингвистика // *Ceskoslovenská rusistika*, XXXII. — Praha, 1987, 5. — С. 197—203.

Грамматическая многозначность в языке и речи // *Русистика сегодня. Язык: система и ее функционирование*. — М., 1988. — С. 166—175.

Образ пространства в поэтическом языке XX века // *Язык русской поэзии XX века*. — М., 1989. — С. 36—52.

Вопросительные предложения; Порядок слов // *Краткая русская грамматика*. — М., 1989. — С. 461—467, 506—514.

Некоторые направления эволюции поэтического языка в XX веке // *Очерки истории языка русской поэзии XX века*. — М., 1990. — С. 7—27.

Поэтика контраста в романе В.В. Набокова «Дар» // *Язык: система и подсистемы*. — М., 1990. — С. 140—161.

Теоретические вопросы; Введение в Главу II. Поэтическая семантика и грамматика; Принцип неполной определенности и формы его грамматического выражения в поэтическом языке XX века // *Очерки истории языка русской поэзии XX века*. — М., 1993. — С. 3—11, 101—106, 106—154.

О поэтических образах Бориса Пастернака // *Очерки истории языка русской поэзии XX века*. — М., 1995. — С. 132—207.

Поэтика пунктуации // *Язык как творчество*. — М., 1996. — С. 331—339.

Инверсия; Порядок слов; Постпозиция; Препозиция; Фраза // *Русский язык: Энциклопедия*. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М., 1997. — С. 152, 354—355, 356, 374, 605.

Функции цитат в произведениях И.А. Гончарова // *Текст. Интертекст. Культура*. — М., 2001. — С. 167—175.

Проблема несобственно прямой речи в трудах В.В. Виноградова (Из истории отечественной научной мысли) // *Вопр. языкознания*. — 2002. — № 1. — С. 65—71.

Синтаксис поэтического текста // *Linguistische Poetik*. — Hamburg, 2002. — С. 165—227.

Литература

1. Книга приказов по Старобельскому учительскому институту №8 за 1950—1951 гг.

2. Там же.

3. Книга приказов по Старобельскому учительскому институту №9 за 1952 г.

4. Книга приказов по Старобельскому учительскому институту №10 за 1952 г.

5. Поэтика. Стихосложение. Лингвистика. К 50-летию научной деятельности И.И. Ковтуновой : сб. ст. / Рос. академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; ред. : Е.В. Красильникова, А.Г. Грек. — М. : Азбуковник, 2003. — 463 с.

6. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис / И. И. Ковтунова. — М., 1986. — 206 с.

ОСНОВНІ ЕТАПИ становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Франції

Габріель Ф.,
Курило В.,
Харченко Т.

ЗМІНИ, які відбуваються в сучасному українському освітньому просторі, а саме приєднання до Болонського процесу, потребують переогляду і творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій. Осмислення особливостей розвитку педагогічної освіти європейських країн сприятиме більш плідному пошуку корисних шляхів удосконалення вітчизняної підготовки педагогічних кадрів. Актуальність цього дослідження зумовлена нагальною потребою у вивченні досвіду з організації освіти педагогів саме Франції, де реформування системи підготовки викладачів є одним з пріоритетних напрямів державної політики.

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції (О. Авксентьева, О. Алексеева, О. Бажановська, Л. Зязюн, Г. Крючков, Н. Лавриченко, А. Максименко, О. Матієнко, Л. Пуховська, О. Романенко, О. Сухомлинська). В історико-педагогічних публікаціях, безсумнівно, аналізуються окремі проблеми, що пов'язані з розвитком професійної підготовки вчителів. Проте особливий інтерес для усвідомлення сучасної системи підготовки педагогічних кадрів у Франції становить історичний аналіз її поетапного становлення. У зв'язку

з цим мета авторів статті полягає в тому, щоб простежити еволюцію системи підготовки педагогічних кадрів у Франції, виділити основні етапи її становлення та вивчити особливості розвитку кожного з них.

«Історично навчання викладачів у Франції – явище недавнього часу», – слушно зазначає сучасна французька дослідниця в галузі педагогіки пані В. де Ландшир [7, с. 350]. Оскільки до Великої буржуазної революції кінця XVIII століття педагогічна освіта у Франції залишалася в руках католицької церкви, світських учителів було дуже мало, і ніякої спеціальної педагогічної освіти вони не отримували. Стажисти, набрані з числа кращих учнів, спостерігали за вчителем, переймали його методи роботи й, одночасно, відсталість і рутину середньовічної освіти.

Ситуація змінилася після революції 1789 року. Метою людей, які здійснили революцію, було, перш за все, гарантування права вільної освіти, звільнення молоді від виховання, що їй дала церква, забезпечення громадян знаннями, необхідними саме людині. Уся країна в цей час усвідомлює, що виникає необхідність формування нової людини, а готувати підростаюче покоління до вступу в доросле життя в силу своїх функціональних обов'язків покликані саме педагоги. Як наслідок, на порядку денному в революційній Франції гостро постало питання про створення уніфікованої системи підготовки вчителів, яка б відповідала духові молоді республіки.

У ході дослідження було встановлено, що у своєму розвитку педагогічна освіта у Франції, яка вважається сьогодні однією з найбільш передових у світі, пройшла чотири етапи. Давайте простежимо за особливостями розвитку кожного з часових етапів.

Перший етап (1794—1833 рр.) характеризується лише епізодичною появою законодавчих документів, які запроваджують створення розрізнених навчальних закладів та виникнення поодиноких шкіл, класів, лекцій для освіти майбутніх учителів. Національний Конвент з метою прискорення розповсюдження освіти в її уніфікованій формі по всій Республіці 3 березня III року (30 жовтня 1794 р.) видає Декрет щодо організації першої Нормальної школи для освіти вчителів у Парижі. Наступною спробою створення централізованої уніфікованої системи підготовки педагогічних кадрів у Франції була організація «Нормальних класів учителів», які розміщувалися в приміщеннях початкових і середніх шкіл. 24 жовтня 1810 р. Постановою префекта провінції Ба-Рен (du Bas-Rhin) у приміщенні ліцею в місті Страсбурзі буде відкрито ще одну Нормальну школу для навчання й підготовки вчителів початкових шкіл [6].

Створені педагогічні навчальні заклади нового типу були позбавлені духу схоластики й звільнені від церковного диктату, що було характерно для колишніх університетів. У процес викладання залучалися найпрогресивніші методи для того, щоб навчити майбутніх учителів легко та впевнено давати перші знання всім людям [5, с. 57—59]. Майбутніх учителів готували шляхом імітації навчання, спираючись на практику досвідченого вчителя, який передавав свої вміння. Передбачалося, що по закінченні навчання слухачі курсів відкриють Нормальні школи у своїх департаментах і будуть навчати майбутніх учителів методики викладання, набутій ними в Паризькій Нормальній школі. Але цим планам не судилося здійснитися. Реакція посилювалась, і демократична спрямованість навчання, а також склад слухачів

школи, у більшості своїй палких республіканців, зробили її небажаною. Рух зі створення Нормальних шкіл, ініційований А. Ватіменсілом (Henri de Vatimesnil) у 1828 році, розпочнеться лише після революції 1830 року.

Як бачимо, політична й педагогічна громадськість країни усвідомлювала важливість створення та розвитку спеціалізованих навчальних закладів для освіти вчителів. Але про виникнення уніфікованої інституціональної системи підготовки викладачів на національному рівні говорити ще не доводилося.

Другий етап (1833—1879 рр.) розвитку системи підготовки вчителів у Франції характеризується тим, що в країні вперше масово розпочне організовуватися інституціональна система освіти вчителів початкової школи. У Постанові, яка стосується організації перших Нормальних шкіл, від 14 грудня 1832 року помічник міністра народної освіти Ф. Гізо (Francois Guizot) констатує, що наприкінці 1832 року у Франції нараховується 47 Нормальних шкіл, створених з ініціативи місцевої влади. Ф. Гізо вказує на нагальну потребу зосередити контроль Держави за цими навчальними закладами й уніфікувати їх роботу, установлюючи єдині для всіх правила функціонування.

28 червня 1833 року Палата депутатів приймає Закон про початкову освіту, іменований законом Гізо. Текст закону являє собою план функціонування французьких Нормальних шкіл на десятки років, навіть при деяких часткових змінах у майбутньому. У ньому йдеться про те, що кожна комуна повинна організувати й утримувати початкову школу, а кожний департамент – Нормальну школу для вчителів. Текст закону репрезентує програму змісту підготовки вчителів. Закон також визначає вимоги, які висуваються до майбутнього вчителя як у плані знання дисциплін, так і в плані вміння їх подати; до іспитів, які повинні складати кандидати на посаду вчителя, а також систему контролю за діяльністю викладачів [6]. Ф. Гізо наполягає на ролі Держави в контролі за діяльністю Нормальних шкіл і за прийомом на роботу вчителів.

Усі зазначені заходи, не будучи абсолютним нововведенням, свідчили про намагання французів розвивати й удосконалювати систему підготовки педагогічних кадрів. Однак, серед французької громадськості були як прибічники Нормальних шкіл, так і їх супротивники, які неодноразово робили спроби їх ліквідувати. Подібне ставлення до поліпшення професійного й соціального життя людей, які покликані освічувати націю, пояснюється загостренням внутрішніх протиріч у країні: Лютнева революція 1848 року не виправдала очікувань робітників; неврожаї 1845 і 1846 років і торгово-промислова криза 1847 року надзвичайно погіршили становище трудящих. Робітники були змушені продовжувати боротьбу в ім'я «демократичної й соціальної» республіки та ліквідації експлуатації людини людиною.

Такими були політичні умови, у яких Міністр освіти Тимчасового уряду Іполит Карно (Hippolyte Carnot) у 1848 році зробив спробу реформування народної освіти в контексті її демократизації й гуманізації. Політична громадськість усвідомлювала, що виконання завдання освіти нації, звільнення від неучтва й безграмотності лягало значною мірою на шкільних учителів. Проблеми покращення соціального становища педагогів, їх професійної підготовки особливо гостро постали на порядку денному в законодавчих установах Франції середини XIX століття. Міністр освіти, викладаючи свою програму реформування освіти, звертається до вчителів: «Я попрошу Вас сприяти становленню Республіки. Мова не йде, як у часи наших батьків, про захист її кордонів: Республіку потрібно захищати від неучтва й вигадництв. І саме Вам необхідно вирішувати ці питання. Франція проголошує Нову людину. Революція повинна оновлювати не тільки інститути, але й людей. Коли змінюється вид діяльності, змінюється й інструмент цієї діяльності. У цьому полягає основний принцип нашої політики» [6].

Однак не судилося збутися планам І. Кар-

но та його сподвижників. Після виборів Луї Наполеона Бонапарта главою Республіки портфель міністра народної освіти й духовного відомства отримав А. Фаллу (Alfred-Pierre de Falloux) (20 грудня 1848 року). До того, як зайняти пост міністра, він очолював партію католиків. В історико-педагогічній літературі прийнято називати наступний законопроект з розвитку французької системи підготовки шкільних учителів реакційним. Він надзвичайно погіршив правове становище вчителів, поставивши їх у повну залежність від церкви й адміністративної влади. Департаментам надали право закривати Нормальні школи. Принципи обов'язковості й безкоштовності початкового навчання були відхилені. Школа була відкинута далеко назад. Клерикали тріумфували перемогу, зізнаючись, що подібного закону не можна було добитися навіть при Реставрації. 3 січня 1850 року, після вотування закону про шкільних учителів, Францією прокотилася хвиля репресій проти народних учителів. Учителів звинувачували в тому, що «своєю діяльністю вони пробуджують уми, породжують боротьбу..., намагаються підняти одну частину суспільства на іншу» [2, с. 257].

Тридцятирічне панування закону Фаллу мало великі історичні наслідки. Релігія була поставлена в основу в суспільній (державній) школі. Катехізис ставав у початковій школі ледве не провідним предметом. На ньому ґрунтується мораль терпіння, задоволення своїм «земним жеребом», покірності. Освіта ж (зародки знань) украй скорочується.

Такі були наслідки закону А. Фаллу й шкільної політики конгреганістів у другій половині XIX століття. Ціле покоління людей виросло й сформувалося в результаті такого «педагогічного впливу». У період Реакції, що настала, у Франції ми спостерігаємо ставлення до вчителя як до об'єкта не тільки педагогічного процесу, а й суспільного життя в цілому. Його «об'єктність» була зумовлена соціальною державною політикою й острахом правлячих кіл того, що вчителі, виконуючи свої

професійні обов'язки, сприятимуть звільненню трудящих від соціального рабства. З часом система практики, висунута А. Фаллу, довела свою неспроможність.

Таким чином, другий етап у розвитку професійної підготовки педагогів у Франції (1833—1879 рр.) характеризується, насамперед, введенням офіційної масової інституціональної підготовки вчителів початкових шкіл. Однак упродовж зазначеного періоду еволюція французької педагогічної освіти зазнає неоднозначного ставлення до організації освіти вчителів. Із зміною соціально-політичної ситуації в країні змінювалося й становище вчителів: від державної політики поваги й шанування до повсюдних гонінь і репресій; від створення спеціалізованих навчальних педагогічних закладів до повного їх усунення та організації процесу освіти вчителів у навчальних закладах системи початкового навчання.

Третій етап (1879—1960 рр.) у становленні французької педагогічної освіти характеризується поступальним розвитком і вдосконаленням системи підготовки вчителів початкової школи та створенням перших навчальних закладів для освіти викладачів середньої й вищої шкіл. Після заснування III Республіки (1871—1899 рр.) Міністр народної освіти Жуль Феррі (Jules Ferry) почав реформування освіти із закону про Нормальні школи. 9 серпня 1879 року виходить у світ основний закон про організацію нових Нормальних шкіл. Відповідно до положень закону Ж. Феррі підготовку вчителів початкової ланки здійснювали Початкові нормальні школи (фр. *Ecole normale primaire*), а середньої – Вищі нормальні школи (фр. *Ecole normale supérieure*). На думку Міністра народної освіти, успіх освіти визначається діяльністю навчальних закладів з підготовки викладачів: «Немає народної освіти без Нормальних шкіл», – зазначає Ж. Феррі [6].

Але відзначимо, що на практиці середня освіта не мала свого закладу для підготовки викладачів (за винятком створених у 1880—1882 рр. двох Вищих Нормальних шкіл). Наприкінці XIX і початку XX століть більшість

учителів колегів і ліцеїв було підготовлено за системою «виробничого учнівства», тобто проходили підготовку на робочому місці. Навчання у Вищій Нормальній школі й агрегація (загальнонаціональний конкурс на заміщення посади викладача ліцею або ВНЗ) стосувалися еліти професії: незначна частина претендентів з високим рівнем інтелектуального розвитку задавала тон. Саме з цих кандидатур обирали ректорів академій, генеральних інспекторів та ін.

У кінці XIX століття університетські факультети намагаються організувати підготовку до агрегації, і число тих, хто бере участь у конкурсі, зросло. На початку XX століття робилися спроби організовувати конференції на факультетах університетів з питань викладання. «Розвиток педагогіки у Франції» Е. Дюркгейма – це приклад подібної педагогічної освіти.

Аналіз наукових досліджень з історії французької педагогічної освіти свідчить про те, що кардинальних змін, які змогли б удосконалити підготовку педагогічних кадрів у Франції в 40-і роки, не відбулося. Система підготовки педагогічних кадрів залишалася малоефективною, тобто такою, що не відповідала вимогам часу. Особливе прогресивне значення для подальшого розвитку французької педагогічної освіти мала післявоєнна діяльність з реформування системи освіти так званого руху реформаторів (1944—1947 рр.).

Увазі депутатів Парламенту комісія, очолювана П. Ланжевром (P. Langevin), а потім А. Валлоном (H. Wallon), запропонувала свій проект закону (фр. *Projet Langevin-Wallon*), у якому висунула нагальну потребу реформування всієї системи освіти загалом і педагогічної зокрема. Необхідність проведення реформ у проєкті обґрунтовується кількома аргументами. Насамперед, комісія вказує на те, що структура освіти повинна в дійсності відповідати соціальній організації. А у Франції ось уже п'ятдесят років освіта глибоко не реформувалася. Соціальна ж структура, навпаки, зазнала швидкої еволюції й глибоких трансфор-

мацій. А саме: техногенність, використання нових енергетичних джерел, розвиток транспортних засобів і засобів зв'язку, індустріалізація, збільшення виробництва, масове залучення жінок до економічного життя країни, поширення обов'язкової початкової освіти – кардинально змінили умови життя й соціальну організацію країни. Швидкість і розмах економічного прогресу породили проблему прийому на роботу все більш і більш чисельного адміністративного та інженерно-технічного персоналу. У зв'язку з цим актуалізується проблема обов'язкової початкової освіти для робітників. Буржуазія, що дотепер за правом спадщини була покликана займати відповідальні й керівні посади, не є відтепер єдиною.

Як бачимо, французькі реформатори зробили надзвичайно важливий крок в осмисленні проблеми необхідності перебудови системи освіти, організація якої в цей період не відповідала більше ні економічним, ні соціальним умовам розвитку суспільства. Ці міркування впритул підводять нас до проблеми організації підготовки вчителів у Франції в середині ХХ століття, від вирішення якої, на думку членів комісії Ланжевена-Валлона, залежав подальший розвиток країни в цілому [12, с. 16—18].

Реформатори, насамперед, пропонували чітко диференціювати вчителів загальноосвітнього напрямку й викладачів спеціалізованої підготовки. План реформування ставив у рівні умови вчителів загальноосвітнього напрямку й викладачів спеціалізованої підготовки як у плані професійної підготовки, так і в плані оплати праці. Він передбачав набирати майбутніх викладачів після отримання ступеня бакалавра й зобов'язувати їх спочатку проходити два роки доуніверситетської підготовки (фр. *Formation prĳuniversitaire*) у Нормальних школах. Таким чином, Нормальні школи деякою мірою ставали циклом професійної орієнтації в межах доуніверситетської підготовки [12, 16—18; 13, 14]. Потім майбутні вчителі повинні були навчатися в університеті ще два

роки до отримання ступеня ліценціата. Плюс ще рік стажування, практичні заліки, і вони можуть працювати штатними викладачами [13, с. 14].

Однак реформа Ланжевена-Валлона не була здійснена в реальності. Схема перетворення педагогічної освіти, що пропонували реформатори, знайде своє застосування лише через півстоліття. Відомий французький фахівець у галузі історії освіти А. Прост (Antoine Prost) вважає, що причина невдачі законопроекту полягала в такому: ніхто з учасників педагогічного процесу не був задіяний у процесі реформування [Там само, с. 15]. Зазначимо, що в 50-і роки в політичних і педагогічних колах Франції питання покращення функціонування педагогічної освіти не викликало особливого інтересу. Ще однією причиною невдачі спроби покращення професійної підготовки вчителів А. Прост вважає те, що П. Ланжевен і А. Валлон були комуністами. Їхній план вважався в уряді занадто «червоним» для більшості, і до того ж він не знайшов підтримки в соратників, тобто членів комуністичної партії. Їх пріоритетами в той момент була холодна війна [Там само].

Отже, аналіз особливостей розвитку педагогічної освіти у Франції в період з 1879 по 1960 рр. дозволяє нам зробити висновок про те, що наприкінці ХІХ та в перших двох третинах ХХ століть, навіть коли шкільна система пізнає першу хвилю росту кількості учнів і коли тривалість шкільного навчання збільшується до 16 років, французька система підготовки вчителів зазнає скромних змін. Ситуація у французькій педосвіті в першій половині ХХ століття продовжує двоїстість попереднього століття: з гарною підготовкою, зі своїми традиціями й завданнями підготовки вчителів початкових шкіл, що проводилася в спеціалізованих навчальних закладах, які називаються Початковими нормальними школами, з одного боку, і поверхневою підготовкою викладачів середніх шкіл – з іншого. Саме в цей період політичною й педагогічною громадськістю гостро усвідомлюється не-

обхідність удосконалення професійної підготовки педагогів; намічається рух убік реформи, оскільки стає цілком очевидним, що консерватизм, який зберігається в освіті вчителів, призводить до недостатнього рівня їхньої компетенції як у початкових школах, так і в середніх.

Четвертий етап (1960—1991 рр.) розвитку французької системи підготовки педагогів знаменний численними перетвореннями й реформами в цій галузі. З'ясуємо, у чому ж полягала суть змін у підходах до професійної підготовки викладачів у другій половині XX століття. Насамперед, варто звернути увагу на той факт, що у Франції в період з 1959 по 1963 рік кількість учнів у школах значно збільшується. До колегів звертаються із закликом об'єднатися й відіграти нову роль в освіті та професійній орієнтації учнів. Настає час педагогічного аналізу. Як наслідок, основною темою в політичних і педагогічних колах у країні стає підготовка викладачів, її диференціація. Перед керівництвом системи освіти, у свою чергу, постає подвійна проблема. З одного боку, демографічний ріст у країні змусив набрати 150 тисяч учителів між 1951 і 1964 роками (від 80 до 100 тисяч з них були без спеціальної професійної підготовки). З іншого – рівень кваліфікації вчителів шкіл значно відставав, їхня професійна підготовка, яка не мала певної спеціалізації, залишалася недостатньою.

У цей час Національна профспілка вчителів бореться за свої права й відстоює єдність персоналу, виступаючи категорично проти його диференціації. Інші учасники педагогічного процесу, навпроти, переходять до більш глибокої реформи. Зі створенням Університетського технічного інституту (фр. *Institut Universitaire Technique – IUT*) у 1966 році університетські факультети ведуть боротьбу за право здійснювати професійну підготовку дорослих і майбутніх викладачів у тому числі. Реформатори зі свого боку виступають за створення Університетських педагогічних інститутів (фр. *Institut Universitaire Pédagogique – IUP*) за типом технологічних інститутів.

Компартія повертається до плану Ланжевена-Валлона та публікує в 1966 році повний проект своєї реформи. Такий учасник педагогічного процесу, як суспільна думка, нарешті, також «проявляє прихильність» до цих амбіційних реформ у педагогічній освіті. Проблемою реформування системи підготовки педагогів зацікавлюються працівники підприємств і місцевих адміністрацій. У країні організовуються дебати на національному рівні.

Отже, у цей час у Франції в цілому склалася досить сприятлива для реформ ситуація. Саме за таких обставин Асоціація з розширення наукових досліджень організує в місті Ам'єн (*Amiens*) наприкінці березня 1968 року новий симпозіум «За нову школу. Підготовка вчителів і дослідження в системі освіти» [10]. У Заключній декларації симпозіуму були відбиті такі моменти: «Для подальшого покращення становища в освіті вчителів існує гостра необхідність: у розвитку післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає наступність з первісною професійною підготовкою вчителів; у наявності подвійної складової підготовки: інтелектуалізму та професіоналізму; у здійсненні професійної освіти майбутніх педагогів на базі обов'язкової університетської підготовки, включаючи й учителів початкової школи; у введенні педагогічної практики «з повною відповідальністю» як основної умови професійної підготовки педагогічних кадрів протягом двох років навчання; у створенні в кожній академії Університетського центру професійної підготовки й досліджень у галузі освіти, у завдання якого буде також входити розвиток центрів післядипломної освіти вчителів на рівні департаментів» [10]. Однак, маючи прогресивний характер, реформи так і залишилися нереалізованими, принаймні, у той момент.

Радикальні зміни в педагогічній освіті у Франції почалися після подій 1968 року. Згідно з положеннями нового Закону про орієнтацію, університети повинні були реконструюватися й розпочати здійснювати професійну підготовку вчителів. Однак, громадська дум-

ка називає університети малонадійними. Міністр освіти Р. Абі (R.Naby) заявляє генеральним інспекторам навчальних округів: «Не може бути й мови, щоб довірити університетам повну відповідальність у підготовці вчителів» [13].

У 1972 році за педагогами визнають право проходити післядипломну освіту протягом 36 тижнів (фр. Rapport Johe). Закон від 16 липня 1971 року додав нової легітимності освіті «протягом життя». Паралельно Нормальні школи розширюють спектр своєї діяльності й переходять від підготовки майбутніх учителів на ступінь бакалавра до здійснення їх професійної освіти; від здійснюваної винятково початкової освіти вчителів до підготовки змішаного типу (первісна й післядипломна). Відбуваються зміни, які зближують Нормальні школи й університети.

З метою отримання реальної інформації про стан справ у французькій педагогічній освіті в серпні 1981 року знову обраний міністр освіти А. Саварі (A. Savary) просить А. де Перетті (A. de Peretti) розробити доповідь про стан професійної підготовки не тільки викладачів, але й усього персоналу системи освіти. Перед А. де Перетті постає завдання з'ясувати, якою є роль різних існуючих центрів з підготовки педагогів; вивчити роль університетів в освіті вчителів; внести пропозиції про створення додаткових для них освітніх маршрутів.

У своїй програмі з реформування педагогічної освіти в країні (лютий 1982 року) А. де Перетті актуалізує розвиток неперервної підготовки вчителів. Що ж стосується первісної підготовки вчителів, то в доповіді не були запропоновані кардинальні нововведення, які б дозволили змінити на краще систему початкової освіти педагогів. Для того, щоб здійснювати одночасно початкову й післядипломну підготовку всього педагогічного персоналу, А. де Перетті пропонував створити мережу з уже існуючих установ, які відповідали б як за наукові дослідження, так і за професійну підготовку вчителів. Зазначимо, що міністр освіти

виконав рекомендації комісії А. де Перетті щодо розвитку післядипломної підготовки вчителів. Але він не підтримав запропоновану адміністративну структуру педагогічної освіти.

Таким чином, цілком очевидним є те, що на національному рівні була підтримана система післядипломної підготовки педагогічного персоналу. Первісна ж освіта викладачів залишалася занадто віддаленою від цього руху. Однак наполегливі вимоги профспілок педагогів про переоцінку становища вчителів початкових шкіл призвели до нових реформ у професійній підготовці. Щоб збільшити їх тарифний розряд, не порушуючи рівноваги в державній службі, у 1984 році уряд вирішив набирати вчителів початкових шкіл на підставі загальноуніверситетського базового диплома (фр. Diplôme d'études universitaires générales (DEUG)), що видається після двох років навчання в університеті (bac + 2), і додаткового року професійної підготовки. Праві політичні сили реформували цю систему в 1986 році, створивши новий освітній маршрут. Відповідно до цієї програми, набір педагогів здійснювався на базі DEUG, який ішов після двох років професійної підготовки, при цьому сильно лімітуючи набір до університетів.

Варто додати, що програму професійної підготовки педагогів, підготовлену комісією під керівництвом А. де Перетті, критикують за зайву педагогізацію змісту освіти. У доповіді чітко спостерігається «примат педагогіки над іншими знаннями в когнітивній галузі й примат практики над пізнавальним у цілому»; у той час, як традиційні академічні дисципліни стають лише «доповненням» до інтелектуальної підготовки вчителів. Уся система підготовки за А. де Перетті, відзначає Н. Лекассен, «підпорядкована» науці про виховання [8].

Повернення в 1988 році лівих політичних сил до влади ознаменувалося двома обставинами, які вплинули на підготовку вчителів. По-перше, ми спостерігаємо в країні гостру кризу, пов'язану з набором викладачів. Міністерство освіти виявило, що велика

кількість викладачів, рекрутованих для збільшення штату з 1960 року, пішла на пенсію. У той момент, друга хвиля набору з об'єктивних даних повинна була до 80% складатися з представників старшого віку зі ступенем бакалавра. Статисти підрахували, що до 2000 року необхідно було набрати 300 тисяч викладачів. Однак кількість дипломованих фахівців з багатьох предметів була катастрофічно недостатньою. По-друге, ця криза, додавши реформі підготовки викладачів небувалої актуальності, загострила політичну й профспілкову ситуацію в країні.

Саме в цей період Соціалістична партія Франції (фр. *Parti socialiste*) і Федерація національної освіти (фр. *Fédération de l'Education nationale*) розв'язали переговорний процес. У ході конгресу «Викладати по-іншому» (1988 рік) Федерація національної освіти ініціювала й обговорювала з представниками партії соціалістів широкий план перетворень у французькій педосвіті, спрямованість якої визначала передвиборні обіцянки Ф. Міттерана (F. Mitterand). Мова йшла про створення чотирьох корпорацій викладачів з однаковими шкалами індексацій заробітної платні: для вчителів шкіл, коледжів, ліцеїв і професійних ліцеїв.

За згодою прем'єр-міністра М. Рокара (M. Rocard) і міністра фінансів П. Береговуа (P. Beregovoy), новому міністрові Л. Жоспену (L. Jospin) удалося уніфікувати тарифні індексації для всіх викладачів шкільної освіти, за винятком викладачів ВНЗ.

Ці зміни збігалися з вимогами реформаторів. Відповідальні за організацію педагогічних стажувань у другому ступені, регіональні педагогічні центри дотепер перебували осторонь від університетів і були поверхово пов'язані з Нормальними школами. Однак, поступово, вони починали налагоджувати контакти з університетами. Науково-дослідна робота в педагогічній освіті розвивалася в контексті науки про виховання, дидактики з деяких дисциплін, зокрема з математики, завдяки Дослідницьким центрам у галузі математики. Деякі викладачі Нормальних шкіл бра-

ли в ній участь і захищали дисертації. Таким чином, між підготовкою шкільних учителів і викладачів ВНЗ намічалася хоча й повільне, але помітне зближення.

Подібний стан речей указував на нагальну потребу утвердження підготовки педагогів у системі вищої школи та створення спеціалізованих навчальних закладів, які б відповідали б за професійну освіту викладачів. І 10 липня 1989 року Національна Асамблея французького парламенту прийняла Програмний Закон про загальні принципи організації системи освіти (фр. *Loi d'orientation du 10.07.1989*). Закон визначив основні національні пріоритети в галузі освіти на найближчі десятиліття. Важливим пунктом цього закону вважається заснування вищого навчального закладу з професійної підготовки педагогічних кадрів. Стаття 17 Закону передбачає створення «при кожній академії, починаючи з 1 вересня 1990 року, Університетського інституту з професійної підготовки вчителів» (УППВ). Сьогодні у Франції існує 28 академій та 31 УППВ (www.iufm.education.fr).

Сучасні Університетські інститути підготовки викладачів є незалежними державними навчальними закладами, які належать одному або кільком університетам академії та мають свій бюджет. Крім професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів материнської, початкової та середньої шкіл, у завдання УППВ входить організація стажувань з підвищення кваліфікації викладачів у межах системи неперервної освіти, проведення наукових досліджень у галузі педагогічної науки, а також виконання експертних і консалтингових завдань з професійної підготовки вчителів у багатьох країнах світу [1; 3].

Цілі й завдання професійної підготовки майбутніх учителів, її зміст і, нарешті, структура були подані в доповіді «Створення нового ходу розвитку підготовки вчителів» від 10 жовтня 1989 року. Ця доповідь була розроблена на запит міністра національної освіти Франції Л. Жоспена (L. Jospin) групою фахівців у галузі освіти під керівництвом

Д. Банселя (D. Bancel), ректора одного з французьких навчальних округів [4]. Появу УІПВ Д. Бансель називає «головним для всієї нашої системи освіти починанням» [4]. На його думку, успіх створення УІПВ зумовлений численними чинниками. Серед них він виділяє чітке визначення цілей та завдань у реформуванні педосвіти, ініціативу, що виходить від міністерської влади. Головною умовою успішності, вважає він, була активна участь і прояв інтересу безпосередніх учасників педагогічного процесу та його партнерів [4].

Таким чином, ми бачимо: дійсно, четвертий етап розвитку французької педагогічної освіти характеризується інтенсивним реформуванням підготовки викладачів, а саме – удосконаленням систем початкової та розвитку післядипломної підготовки; утвердження системи педагогічної освіти в секторі вищої освіти; індивідуалізацією та диференціацією в підготовці педагогів; створенням Університетського інституту підготовки викладачів.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити детальний аналіз усіх етапів становлення та розвитку французької системи підготовки педагогічних кадрів. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні змін, які відбулися в процесі еволюції педагогічної освіти Франції в період Віші; реформаторської діяльності профспілок викладачів за покращення соціально-економічних умов життя педагогів; актуальних проблем сучасної університетської педагогічної освіти; у більш докладному вивченні змісту доповідей, які мали вирішальну роль у становленні системи педагогічної освіти в другій половині ХХ століття (доповідь Ланжевена-Валлона (1947), Жокса (1972), А. де Перреті (1982), Д. Банселя (1989)).

Література

- 1. Габріель Ф., Харченко Т.** Професійна підготовка викладачів вищої школи в сучасній Франції // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 24–30.
- 2. Фрумов С.** Борьба за демократизацию французской школы в период революции 1848 г. // Из истории зарубежной школы и педагогики : тр. ин-та теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1959. – С. 95–402.
- 3. Харченко Т.** Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – № 32. – С. 61–65.
- 4. Bancel D.** Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. – Paris : MEN, 1989.
- 5. Célébration** du 150-e anniversaire de la création à Strasbourg de la 1-re école normale en France. L'École normale a 150 ans... – Strasbourg : Istra, 1960.
- 6. La formation** des maîtres en France: 1792-1914. Recueil de textes officiels // Textes officiels réunis par M. Grandière, R. Paris et D. Galloyer. – INRP, 2007. – 784 p.
- 7. Landsheere V.** L'éducation et la formation. – Presses Universitaires de France, 1992. – 736 p.
- 8. Lecassin N.** IUFM: la machine à détruire les enseignants // Société Civile. – juin 2004 – №37.
- 9. Loi d'orientation** du 10.07.1989 / <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>
- 10. Pour** une école nouvelle: Formation des maîtres et recherche en éducation. – Paris : Dunod, 1969.
- 11. Procès** verbaux du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative. – Imprimerie nationale, 1899.
- 12. Projet** Langevin-Wallon: Formation des maitres / <http://perso.wanadoo.fr/claude.rochet/ecole/cadrec.html>
- 13. Prost A.** L'évolution de la formation des enseignants de 1960 a 1990 // Recherche et formation: Formation continue des enseignants. – 1999. – № 32. – P. 9–24.

ПОЕТИКА АВТОБІОГРАФІЗМУ В КОНТЕКСТІ КНИГИ ВАЛЕНТИНИ ГАЛИЧ

«ОЛЕСЬ ГОНЧАР – ЖУРНАЛІСТ, ПУБЛІЦИСТ,
РЕДАКТОР: ЕВОЛЮЦІЯ ТВОРЧОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ»

Цюп'як І. К.

МОНОГРАФІЯ Валентини Галич «Олесь Гончар – журналіст, публіцист, редактор: еволюція творчої майстерності» (К., 2004) не вкладається в усталені рамки праць такого типу. Вибудована на залученні маловідомого архівного матеріалу з уведенням до контексту поетикальних вертикалей і горизонталей, вона охоплює у своєму аналізі на мікро- та макрорівнях риси творчої біографії письменника, простежує найважливіші віхи становлення його особистості, динаміку жанротворення, виокремлення в публіцистичних системах власне гончарівських домінант, органічно поєднаних з поетикою художньою аж до з'ясування підтекстових функцій інформативно значущих міфологем, розшифрованих митцем у «Щоденниках».

Авторка фундаментальної праці висвітлює окремі аспекти теоретичної проблематики естетики й поетики, літературно-художніх антропонімів на зрізі семантики, з'ясування образотворчих функцій імен персонажів, історичних осіб, асоціонімів та самої специфіки введення їх у контекст публіцистичних творів.

Наукова глибина, масштабність,

ерудиція та всепроникаюча любооз до видатного майстра слова розкривали перед нею нові пласти духовних іпостасей творця для проникнення в психологічну, образотворчу, публіцистичну лабораторію. Такий обшир дослідження різноаспектних проблем, новітня їх інтерпретація, оприлюднення в їх синтетичному вимірі багатьох факторів та поєднання їх у цілісну концепцію, логічно струнку систему, засвідчують працелюбний, доскіпливий і цілеспрямований талант дослідниці, що поєднала лінгвістичний і літературознавчий аспекти та методологічно вивірено окреслила всі етапи дослідження від лаконічного вступу «Від автора», де зазначено, що подано на суд читачів обрис-модель висвітлення теми з метапрограмою залучити художню спадщину письменника, щоденники, епістолярій і репрезентувати понад тисячу різножанрових текстів в естетичній системі, з виділенням у ній ядра поетики, до якого тяжіють усі порухи думки, трактовки, аргументи, філософські й методологічні важелі, – до останнього слова висновків.

Джерелознавчий хист дослідниці на повну силу виявився в тому, що нею опрацьовано близько 4 тис. аркушів друкованого тексту рукописної

ДАЙДЖЕСТ ♦ ДАЙДЖЕСТ

спадщини Олеся Гончара, обстежено понад 2 тис. антропонімних одиниць літературно-художніх та публіцистичних творів та їх контекстуального використання із залученням при їх обробці філософських, філологічних, історичних, соціопсихологічних та психолінгвістичних знань. Архівні джерела нею використані завдяки допомозі дружини письменника Валентини Гончар, а вже сама їх інтерпретація – то рівень науковця. Про нього засвідчили науковий консультант професор В.В. Різун, рецензенти професори Б.І. Черняков, О.Д. Пономарів, М.Х. Гуменний, схвальні відгуки також подали професори Київського національного університету О.Ф. Коновець, А.Г. Погрібний, В.І. Шкляр. Ця багатосторінкова (816 с.) монографія побачила світ завдяки ректору Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, члена-кореспондента Академії педагогічних наук, професора Віталія Семеновича Курила. Відтак можна сказати, що ця книга зогріта, освячена добротою сердець інших учених і заслуговує на те, щоб знали, вивчали, застосовували величезний біографічний матеріал, осмислювали його потужний інтерпретаційний апарат для сходжень на нові орбіти осягнення дивовітного слова Олеся Гончара.

Монографія Валентини Миколаївни вражає чіткою, логічно мотивованою різногранним матеріалом структурою. Провідною віссю цієї унікальної книги є концепція документалізму й автобіографізму. Від філософської і художньої концепції людини та дійсності, гуманістичного світосприйняття і світовираження, що є ядром поезики Олеся Гончара, дослідниця йде до вивчення стану гончарознавства, обґрунтовує методологію дослідження в розділі «Журналістика, публіцистична, редакторська діяльність Олеся Гончара як наукова проблема». У першому розділі не тільки поставлена проблема, визначені аспекти її

реалізації, а вона й висвітлена при всій складності об'єкта наукового вивчення із задіянням методів, прийомів і процедур у контексті їх системно-ієрархічних зв'язків, зосереджених в одному парадигмальному фокусі, який потім роззосереджується, асоціативно утримуючи попередню інформацію, рухається в напрямі творення метатеорії публіцистики з біографічним осердям у ній.

Про цей біографічний принцип говорить авторка у висновках розділу «Окремі прийоми психоаналізу, застосовані нами, допомогли встановити генетичні корені певних рис характеру Гончара-публіциста, його світоглядних позицій (а серед них і ставлення до віри народу), спорідненості долі митця з долею інших письменників, зокрема Тараса Шевченка (раннє сирітство, відчуття самотності, лірична вдача, синкретизм, нерозривна єдність власного «я» з природним середовищем тощо)» [1, с. 76].

Другий розділ «Загальна характеристика публіцистичної творчості та журналістської діяльності Олеся Гончара» поетапно висвітлює модус автобіографічного часу в заданому алгоритмі. Йдеться про інтегративний універсально-культурний аналіз, органічно пов'язаний з автобіографічним дискурсом у його культурологічній, соціопсихологічній інтерпретації онтологічного змісту. Хоч у категоріях універсальї не осмислюється онтологія Олеся Гончара, хід думки зосереджується на духовних началах кожного слова, його витоках і джерелах. Це дає право прочитати багатоспектрну книгу Валентини Галич саме через призму поезики, автобіографізму, бо вона, синтезуючи визначальні риси динамічних публіцистичних, жанрово-стильових, індивідуально-творчих особливостей митця слова, весь час тяжіє до осмислення найпотаємніших спонук зародження теми та її словесних втілень. Ці концепти автобіографізму втілені в підрозділах: «Провідні мотиви публіцисти-

ки» та в параграфах: «Задуми в публіцистичному дискурсі письменника: проблеми інтертекстуальності та психології творчості», «Новітні тенденції літературного процесу в оцінці Олеся Гончара», «Публіцистичний дискурс щоденникових записів воєнних років» та в інших.

Герменевтичний аспект порушено в параграфі «Ментальність українського народу» та «Мова як важливий чинник духовного відродження українського народу». Про автобіографічну спрямованість дослідження свідчить посилений інтерес до осмислення особистості Олеся Гончара через його самоідентифікацію та того, як він розуміє силу й красу слова Тараса Шевченка, Миколи Гоголя, Юрія Яновського, Олександра Довженка та інших, вияскравлюючи сутність власного «я» в оточенні «тих, що не гаснуть». Загадку їх вічного духовного інтегрування, як оберегів нації, письменник називає «феноменом незнищенності» в книзі «Чим живемо. На шляхах до українського Відродження».

Жанрологія Олеся Гончара висвітлюється в третьому розділі «Жанрова система публіцистики Олеся Гончара». Класифікація, групування та наукове вивчення жанротворення здійснюється в теоретичному й текстуальному планах з поєднанням мікро- і макрорівнів аналізу. Окремими лаконічними штрихами ніби з новелістичними пуантами, сюжетно викінченими фіналами обґрунтовуються поетичні різножанрові структури. Яскравою ілюстрацією такого віртуозного володіння двоплановим зображенням теоретичного й конкретного текстуального може бути «Запис до книги музею». Валентина Галич переконливо стверджує: «Мова записів до книги музеїв виявила ще одну ознаку, притаманну публіцистиці Олеся Гончара, – асоціативність змісту, зчеплюваність» структурних елементів дискурсу творчості Олеся Гончара – власне його творів і оцінку її читачами, критиками, побратимами по перу» [1, с. 556].

Визначальними ознаками поділу на групи записів до книги музеїв, на думку автора, є їх зміст і форма, час, місце запису «...жанр запису до книги музею переконливо заявив про себе в публіцистичній творчості Олеся Гончара і потребує канонізації в парадигмі жанрових форм публіцистики загалом» [1, с. 557].

В інших жанрових утвореннях дослідниця виокремлює перш за все композиційно-структурні та образно-стилістичні, а також ті, які визначають емоційно-вольовий стан Гончара, передають жаль, біль, убоління, створюють рельєфно-зримий портрет. Це стосується некрологів, оповитих жалобою; вони вияскравлюють провідні риси загального плану та акцентують удаło підмічені мікродеталі. Ніби живі постають перед нами в німбі образного уславлення М. Рильський, М. Бажан, А. Малишко, М. Шолохов, В. Сосюра, Остап Вишня... Виклад біографічних відомостей позначений особистісним співпереживанням, ліричністю, душевною теплотою, тими стильовими домінантами, які характерні й для його художніх творів.

Особливо це відчутно в інтонаційному образі, жесті, провідному супроводжуючому мотиві, тональності. Як слушно зауважує Валентина Галич, при нагальності, лапідарності, ритуальному характерові, у цій структурі виявляється вміння Олеся Гончара вплести інтертекстуальні інтеграли, подати мить у континуумі, у контексті відомих творів, цитат, алюзій... І як висновок звучать точні спостереження: «Інтертекстуальність некрологів Олеся Гончара виразно виявляється ще й у дискурсі публіцистики самого автора» [1, с. 569].

Гуманістичний пафос письменника відчувається в кожній клітині його тексту, усіх параметрах часу й простору. Уключаючи до парадигми слів-евфемізмів загальноприйняті стандартні словосполучення, як

помічає авторка монографії, Олесь Гончар уникає слова «смерть», а вводить народно-поетичні образи-символи: («рушник», «калина» та багато інших), а також абстрактні вислови (Доля-судьба, Ріка часу, Вічність). Ще У. Еко помітив, що семантична необхідність «поєднує вираження (як означуване) фізико-географічного типу з моральною сутністю» [2, с. 127].

У жанрових формах інтерв'ю, передмовах та післямовах відчутно прагнення ввести читача у свій художній світ або світ того автора, творчість якого осмислюється. Фактографічність, автобіографічність, планетарність мислення Олесь Гончара, на думку дослідниці, визначають тропіку, своєрідність синтаксичних фігур, портретних характеристик та мемуарних елементів, створюють ефект присутності себе-біографа чужого життя й віддзеркалення чужого в собі, своєму авторському біографізмі. І в цьому – увесь людинолюбний, світлоносний образ видатного письменника.

Теоретичні та практичні принципи, апробовані й у попередніх розділах, використовуються в новій інтерпретації в четвертому розділі «Поетика публіцистики Олесь Гончара: ономастичний та інтертекстуальний простори». У ньому авторка прагне доглибинно осмислити онім як асоціативний індикатор у аспекті публіцистичного дискурсу Олесь Гончара, дає загальну характеристику ономастичного простору, у своїх спостереженнях з'ясовує поліфункціональність хремотоніма в руслі теоретичних осмислень, іде до узагальнень типу «Усі заголовки, незалежно від яскраво вираженої номінативно-інформативної чи образно-естетичної функції виступають індикаторами змісту твору» [1, с. 609]. Заголовки, у яких чітко виступає авторське «я», Валентина Галич поділяє на номінативні та заголовки-образи з їх тематичним сегментуванням: заголовки-метафори, заголовки-перифрази,

заголовки-синехдохи, заголовки-антономазії, заголовки-символи, заголовки-інверсії, заголовки-антитези. До кожного різновиду дібрані найяскравіші приклади, з яких ми визнаємо психологічний стан незабутнього Олесь Гончара.

Так, при аналізі заголовків-тем «Українська радянська література напередодні великого п'ятдесятиріччя», «Народ, творчество, будущее», «Думаймо про велике» дослідниця зауважує, що в них виявляється «...рух від заголовка-теми до заголовка-теми-реми» [1, с. 619], до поцінування сутності самого автора, виразника життєрепетних проблем часу, ствердження їх пристрасним словом. Осуд «мертвороддя застою», активна громадська позиція, відчуття себе на передньому краї боротьби за мову, культуру, народ стає зрозумілішим із щоденникових записів. Ми можемо продовжити логіку суджень вдумливої авторки. Публіцистичне «я» письменника, як його життя, творчість – у кожній клітині тексту, або як це влучно виділено в назві, – інтертекстосвіті полум'яного митця слова.

У наступних параграфах «Антропонім», «Топонім», «Асоціонім як троп і предмет зображальної публіцистики», «Інтертекстосвіт публіцистики письменника» з притаманною дослідниці скрупульозністю окреслено координати ономастичного простору Олесь Гончара.

Монографія породжує безліч асоціацій, в ідейно-тематичнім її підґрунті – культивування письменницької праці, поліаспектне копітке проникнення в сутність феномена Олесь Гончара, якого прагнули звинуватити в прислужництві тоталітаризму. Вона наповнена конкретними фактами, концептами духовної величі націєтворця, який піднісся до світових вершин культури, залишив безсмертні твори, як імперативні заповіді, кожним рядком стверджує причетність

митця до найважливіших подій. Можна сказати, що все, усі наведені жанрові структури, зведені в динамічну систему дослідницею, підносять Олеса Гончара на п'єдестал безсмертя і в такій інтерпретації він постає автором, творцем і біографічним героєм. Фігура ж безіменності узагальнює всеєдність автора й героя. Принагідно згадаємо тут новели «Геній в обмотках», «Жінка в сірому»... В естетичному, філософському й публіцистичному пафосі, як це аргументується в дослідженні професора Валентини Галич, виражається широка парадигма асоціативних, полісемантичних значень слова, здійснюється взаємозв'язок «конкретного й абстрактного, суб'єктивного й об'єктивного, національного й загальнолюдського», відтворюються «реалії суперечливої дійсності з її позитивними й негативними проявами» [1, с. 689]. А синтезована в одну ідейно-естетичну цілість публіцистика Олеса Гончара на тлі літературного процесу, суспільно-психологічних змін доби постає мірилом духовності й моральності суспільства.

Чи не вперше в науковій практиці автор монографії вводить у парадигмальний контекст автобіографічний синерген Олеса Гончара з конкретикою його редакторської діяльності в обрисах: «Літературне редагування публіцистичних творів Олеса Гончара та його редакторська діяльність» з висвітленням таких аспектів: – теоретичний «Особливості літературного редагування публіцистики», – предметно-авторський «Олесь Гончар – редактор», «Редагування та цензура в радянських умовах», «Саморедагування: прагматика тексту».

У мікроскопічному зорі Валентини Галич лабораторія естетизації й етизації тексту (навіть з наведенням графічного оформлення, рукописного варіанта, де видно політ думки, варіанти, вставки, стрімкість переходів і логі-

чних вивершень фінальних акордів (1, с. 769—797). Процес правки, саморедагування, зміни в коректурі видань умотивовані не примхами, а постійною, вдумливою, залишковою енергією від тексту, утриманням у пам'яті його робочих варіантів і прагненням у відповідності з психічними, настроєвими та соціопсихологічними суспільними змінами ввести в останній завершальний момент ще якісь виправлення, філігранно відшліфувати слово та наповнити його всім тим, що оживається одним містким, укарбованим у вічність словом – Олесь Гончар.

На завершення скажемо, що ця фундаментальна праця Валентини Галич не лінгвостилістична, не журналістська, не літературознавча. Вона сонатна за формами, аналітична за змістом, поліаспектна за синтезацією матеріалу, і, як золотий перетин, гармонійно поєднує суміжні науки, щоб викристалізувати нею побачений профіль митця на тлі епохи з неповторним колоритом слова аж на його мікроклітинному рівні. Ця праця ілюструє й те, чого авторка навчилася в Олеса Гончара: філігранно довершувати форму, інтегрувати думки в єдину систему, виокремлювати автобіографізм і інтертекстуальність у тримірності – Олесь Гончар був таким, яким він є у своєму дванадцятитомнику, – він у теперішньому й буде в майбутньому, своїми образами, ідеями, кожним порухом думки, відграненого людинолюбного слова, усім змістом свого життя веде нас у стверджувану ним будущину.

Література

1. Галич В. М. Олесь Гончар – журналіст, публіцист, редактор: еволюція творчої майстерності : монографія. – К. : Наук. думка, 2004. – 816 с.

2. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів / пер. з англ. Мар'яни Гірняк. – Л. : Літопис, 2004. – 384 с.

Відомості про авторів

Бондар О. В., аспірант кафедри «Загальна педагогіка та історія педагогіки» Старобільського факультету Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Вихватенко М. Т., кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки, директор-декан Старобільського факультету Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Вернік В. Ю., асистент кафедри історії та українознавства Луганського національного аграрного університету, здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України.

Габріель Ф., директор Центру з підготовки педагогічних кадрів університету м. Авіньйона (Франція), доктор наук.

Качеровська Т. В., доцент кафедри гуманітарних наук Технологічного інституту Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Кизилова В. В., кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Красильников К. І., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Красильникова Л. І., кандидат історичних наук, завідувач НДЦ археології та етнографії Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Курило В. С., президент Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України.

Лаврова О. В., вихователь дошкільного закладу № 4 м. Переяслав-Хмельницького.

Логінов А. В., асистент кафедри інформаційних технологій та систем Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», учитель інформатики Ровеньківської гімназії №1.

Негодяєва С. А., асистент кафедри української літератури Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», учитель української мови та літератури Ровеньківської гімназії №1.

Нестеренко Л. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», почесний професор, член-кореспондент МАНПО.

Павлова О. І., аспірант кафедри педагогіки Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Трегубенко О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Харченко Т. Г., кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Черв'якова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член-кореспондент МАНПО.

Цюп'як І. К., кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії та політичної теорії Дніпропетровського національного гірничого університету.

Юрків Я. І., аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Баришева О. І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бровко О. О. кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Вихватенко М. Т., кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки, директор-декан Старобільського факультету,

Глуховцева К. Д., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології та загального мовознавства.

Гончарова С. В., викладач правознавства, голова циклової комісії гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, Брянківський технолого-економічний технікум Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Гончаренко Н. О.,

Грицьких О. В., аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, учитель першої категорії СШ №1 м. Луганська.

Грушевська Н. О.,

Єськова Л. В., викладач Луганського будівельного коледжу Української державної будівельної корпорації «Укрбуд».

Ігнатуша А. Л.,

Караман О. Л., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

Кисельова О. О., кандидат географічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.