

Молодь і ринок

ЩОМІСЯЧНИЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 8 (55) серпень 2009

Видається з лютого 2002 року

Статті, опубліковані в журналі, зараховуються як фахові з педагогічних наук (підстава: Постанова ВАК України №2 05/5 від 08.06. 2005 р.)

Засновник і видавець: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Україна, 82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24
Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ №12270–1154 ПР від 05.02.2007 р.

Головний редактор

Мирон ВАЧЕВСЬКИЙ, д.пед.н., професор, Науковий кореспондент АПН України,
член Національної спілки журналістів України

Заст.головного редактора

Григорій ЛЕВЧЕНКО, к.пед.н., Вчений секретар апарату Президії АПН України
член Національної спілки журналістів України

Редакційна колегія:

Валерій СКОТНИЙ, д.філос.н., професор, академік
Василь МАДЗИГОН, д.пед.н., професор, академік,
член Національної спілки журналістів України
Олег ТОПУЗОВ, д.пед.н., професор, член Національної спілки журналістів України
Микола ЄВТУХ, д.пед.н., професор, академік
Микола КОРЕЦЬ, д.пед.н., професор
Володимир КЕМІНЬ, д.пед.н., професор
Марія ЧЕПЛІ, д.пед.н., професор
Василь ВИННИЦЬКИЙ, д.філол.н., професор
Мирослав САВЧИН, д.психол.н., професор
Микола ЗИМОМРЯ, д.філол.н., професор
Віктор СИДОРЕНКО, д.пед.н., професор, академік
Олександр КОБЕРНИК, д.пед.н., професор
Іван МИХАСЮК, д.е.н., професор, академік
Олександр ШПАК, д.пед.н., професор, академік,
член Національної спілки журналістів України
Іван ВОЛОЩУК, д.пед.н.
Степан ДАВИМУКА, д.е.н., професор, член Академії економічних наук
Наталія ПРИМАЧЕНКО, відповідальний секретар, заст.головного редактора,
член Національної спілки журналістів України
Іван ВАСИЛИКІВ, член Національної спілки журналістів України

Адреса редакції: Україна, 82100, Дрогобич, вул. Івана Франка, 24
Тел., 8 (067) 2677635; 8 (03244) 76-111, 3-12-76; E-mail: vachevsky@meta.ua

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
(протокол № 8 від 31.08.2009 р.)

Посилання на публікації "Молодь і ринок" обов'язкові

Редакція приймає замовлення на випуск тематичного номера або окремого розділу за кошти замовника

Редакція приймає замовлення на розміщення реклами.

Редакція розглядає рукописи, подані в першому примірнику машинопису.

Редакція зберігає за собою право скорочувати і виправляти матеріали. Статті, підписані авторами, висловлюють їх власні погляди, а не погляди редакції. Рукописи авторам не повертаються.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, статистичних даних та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Підписано до друку 09.09.2009 р. Ум. друк. арк. 16,59.

Папір офсетний. Друк офсетний. Наклад 100 прим. Формат 60 x 84 1/8. Гарнітура Times New Roman.

Віддруковано у поліграфічній фірмі "КОЛО"

Свідоцтво АО № 450488 від 06.08. 1999 р.

82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Бориславська, 8

тел.: (03244) 2-90-60

© Молодь і ринок, 2009

Молодь і ринок

№8 (55) серпень 2009

ЗМІСТ

Валерій Скотний Знання і мудрість.....	6
Олександр Шпак Педагогічна діагностика в системі роботи класного керівника.....	12
Надія Кудикіна Проблема лідерства у професійній освіті: дефінітивна характеристика основних понять дослідження.....	19
Дмитро Гоменюк Методологічне забезпечення дослідження проблеми підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу: середовищний підхід.....	23
Лілія Морська Семантика понять процедури змістової валідації дидактичного тесту.....	28
Мирон Вачевський Промисловий маркетинг металургії та історії розвитку виробництва заліза.....	32
Юрій Михайлівський, Тетяна Гера Психологічна підготовка учнів до самостійної роботи з креслення.....	38
Любов Гончаренко Розвиток в учнів основ міжкультурної комунікації.....	42
Роман Шологон Фізична реабілітація при захворюванні гепатобіліарної системи на санаторно-курортному етапі.....	46
Інна Варнавська Текст як основа формування професійного мовлення майбутніх спеціалістів спортивного профілю.....	51
Анжеліка Івасівка, Григорій Коссак Мікробіологічний експеримент у школі.....	54
Аркадій Білинський, Роман Стеців Екологічні аспекти забруднення природного довкілля відходами сільськогосподарського виробництва.....	57
Марія Гергеа Риси індивідуального композиторського стилю М. Скорика у творчості раннього періоду (на прикладі “Варіацій” для фортепіано).....	61
Марія Ярмо Феномен “фольклорної фонемі” як метод опрацювання фольклорних джерел у творчості Мирослава Скорика.....	66
Андрій Душний Молода генерація Львівської баянної школи: творчий портрет Ярослава Олексія.....	70
Сергій Немченко Принципи рефлексивного управління загальноосвітньою школою.....	74

Росіна Римар Новітні тенденції української духовної музики (на прикладі Псалму № 50 “Помилуй мене, Боже, по милості твоїй” М. Скорика).....	78
Петро Турянський, Мирослав Фрайт Камерно-вокальна та естрадно-пісенна творчість Мирослава Скорика.....	81
Михайло Ковбасюк Педагогічні основи диригентсько-хорової підготовки вчителя музики.....	83
Леся Савка Художньо-конструкторська діяльність студентів на заняттях к конструювання і моделювання одягу.....	86
Ольга Хміль Організація навчання у загальноосвітніх закладах Франції.....	90
Вероніка Паскар Гносеологічний аналіз ціннісного змісту початкової освіти.....	95
Марія Каралюс, Зоряна Гнатів-Мацієвська Концерт для віолончелі з оркестром Мирослава Скорика: образний світ та драматургія.....	100
Оксана Сможаник Вокально-симфонічна творчість Мирослава Скорика.....	103
Катерина Івахова Дидактичні особливості фортепіанного циклу “З дитячого альбому” М. Скорика.....	107
Зоряна Жигаль Готовність вчителів музики до застосування методу відносної сольмізації.....	110
Оксана Ковальчук Порівняльна типологія навчання пунктуації французької та української мов.....	115
Інна Ромащенко Використання інтерактивних методів навчання у формуванні готовності до іншомовного спілкування у студентів-маркетологів.....	118
Ірина Мінчак Особливості змісту полікультурної освіти майбутнього вчителя іноземної мови.....	123
Ольга Лебідь Феномен рефлексивної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.....	126
Роман Вишнівський Методи виховання у творчості Івана Франка.....	129
Галина Савчин Іван Филипчак і діяльність товариств “Руська Бесіда” та “Просвіта”.....	134
Світлана Панова Визначення числових характеристик за експериментальними даними у наукових дослідженнях.....	137
Олександр Дрогайцев Теоретичні питання формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання гуманітарних дисциплін.....	141
Наталія Вачевська Маркетинг в розвитку професійно-технічної освіти	143
Наталія Примаченко Закономірності міжнародного етикету маркетингової культури у підприємницькій діяльності.....	148

a b c d a b c d a b c d a b c d a b c d a b

Редакційно-видавнича рада і редакційна колегія журналу "Молодь і ринок" щиро вітають Вас

Ця знаменна дата – підсумки багатовікової боротьби за волю і свободу нашого народу. Незалежність є святом усіх, хто проживає в нашій державі робить її могутньою і квітучою.

*Державна Незалежність України –
Це звільнена з важких оков земля,
Це сяйво Боже, що в сумні хвилини
Серця і душі наші звеселя.*

уривок з вірша "Незалежність"
Віктор Романюк
поет, публіцист, громадський і культурний діяч
м. Стрий

УДК 001.9

Валерій Скотний, доктор філософських наук, професор, академік, ректор
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ЗНАННЯ І МУДРІСТЬ

“Властивість мудрої людини полягає в трьох речах: перше – робити самому те, що вона радить робити іншим, друге – ніколи не виступати проти справедливості і третє – терпляче зносити слабкості людей, котрі оточують її”.

Л. Толстой

Проблема місця та меж пізнання в освітньому процесі виходить за межі суто академічного інтересу і змикається з соціально-культурними колізіями сучасної цивілізації. Ця проблема є не тільки однією з головних тем філософської рефлексії; вона безпосередньо визначається глобальними масштабами потрясінь ХХ століття, коли особливо серйозно постало питання про технологічні і гуманістичні ліміти використання пізнавальних результатів, про соціальну небезпеку позаморального знання, про збереження аксіологічних пріоритетів людських шукань істини. У цих умовах ціннісним принципом педагогічної діяльності стає знання, яке усвідомлює свої можливості у сфері соціальності, яке здатне втілюватися у людських долях відповідно до ідеалів гуманності, моральності та мудрості [5, 84]. Остання – постійний актуалітет усіх філософських міркувань, атрибут самодостатності кожної людини, зрештою, мета навчально-педагогічного процесу.

Ключові слова: знання, мудрість, софійність, деміурги, ейдоси.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Результатом навчання водночас повинно бути і знання. Стосовно цього поняття особливих неузгоджень немає. Знання – це підсумок пізнання, володіння його даними, інформація про світ. “Багато повинні знати вчені мужі”, – вважав *Геракліт*. Знання – це завжди право на істину. Якщо це право реалізується, то пізнавальний результат одержує статус знання, якщо ні, то в цьому випадку даний результат оголошується гадкою чи замінюється вірою. “Знання, – писав *П. Коппін*, – як необхідний елемент і передмова практичного ставлення людини до світу є процесом створення ідей, що цілеспрямовано, ідеально відбивають об’єктивну реальність у формах її діяльності та існують у вигляді певної мовної системи. Різні сторони складного явища, яке називається знанням, не просто співіснують, а неминуче передбачають одна одну” [7]. Тобто знання задається перетином процесів пізнання та усвідомлення істини, способом рефлексії над пізнавальними результатами відповідно до історичних норм та правил тверджень у відповідному співтоваристві – науковому, мистецькому, політичному тощо.

Мудрість також пов’язана зі знанням. Властивістю мудрої людини є не тільки поєднання

“любви і правди”, володіння “великим розумом”, але й “досвід і знання життя” (*В. Даль*). Як же співвідносяться між собою мудрість і знання? Не варто заперечувати, що між ними є певна спільність, що мудрість не може обійтися без знання. Але тут виникає проблема: чи кожне знання веде до мудрості? Останнє має першочергове значення для сучасного освітнього процесу, якому властива сучасна тенденція раціональної універсалізації пізнавальної активності.

Пізнавальний результат ще не є знанням. Необхідна певна рефлексія над ним, щоб визначити його в статусі віри, гадки чи знання. Форму істини, що пов’язана з конституюванням знання, не можна абсолютизувати, оскільки вона не вичерпує всіх форм оцінки пізнавального результату. Наприклад, значну роль в історії людського освоєння світу відіграла поряд зі знанням (як теоретичної форми пізнання та усвідомлення істини) *мудрість* або *софійність* (як “життя в істині”, що не зводиться тільки до теоретичної рефлексії). Мудрість виступала як свого роду “досвідченість”, обтяжена етичною духовністю, оракульським пророкуванням глибини буття, бачення яких відкриває вищі цінності праведного життя. Мудрість включає і компоненту, що пов’язана зі знанням, але вона підкоряється завданню буттєвого входження у

світ значимих подій, найвищих життєвих цінностей [5, 85]. З духовного боку мудрість, швидше, є різновидом свідомої орієнтації на розуміння основ життя.

Мудрість у процесі своєї еволюції завжди була проблемою. Про це яскраво свідчить досвід античного філософування. *Геракліт*, стверджуючи, що “справжній філософ – знавець багатьох речей”, водночас говорив: “Багатознаність розуму не навчає”. Він не обходить і самого *Піфагора*, заявляючи, що той “займався збиранням знань більше від усіх людей на світі і, понасмикавши собі ці твори, подав за свою власну мудрість багатознаність і шахрайство” [13, 196]. Між тим, як писав *Діоген Лаертський*, “філософію філософією (любомудрістю), а себе філософом (любителем мудрості) вперше почав називати *Піфагор*”. При тому, “мудрецем же, за його словами, може бути тільки бог, а не людина. Адже передчасно було б філософію називати “мудрістю”, а того, хто вправляється у ній – “мудрецем”, так якби він загострив уже свій дух до граничної межі; а філософ – це просто той, хто відчуває прагнення до мудрості” [4, 66].

Поет і законодавець *Солон*, який входив до *Семі мудреців*, стверджував, що “перший у мудрості – бог” [4, 71]. Так само і *Платон* був переконаний, що Бог – найвища інстанція мудрості. Для нього мудрість – “щось споконвіку божественне” [11, Т.1, 227] і “дійсно суцша мудрість якимось чином виявляється перед людиною, хоча б трохи причетною до правильного, божественного розуміння” [11, Т.3, 497]. Разом з тим *Платон* уважав, що “з богів ніхто не займається філософією і не бажає стати мудрим, оскільки боги і так вже мудрі; і взагалі той, хто мудрий, до мудрості не прагне”. Займаються ж філософією “ті, хто перебуває посередині між мудрецами і невігласами”, а сама мудрість – це одне із найпрекрасніших на світі благ...” [11, Т.2, 134].

Мудрість – це божественна Софія. За глибоким переконанням *С. Булгакова*, вчення *Платона* про “Ідею” є не чим іншим, як *Софією*. Божественна Софія є основою світу, умовою його творення, тим, що “виринає” світ із небуття. Кожна істота має свою ідею – норму, вона шукає і творить себе відповідно до певного їй зразка. Одночасно Софія – багатозначне поняття: воно виступає не тільки як принцип побудови світу, а й як гносеологічна точка зору – умова пізнання і розуміння. Софія є посередником між Богом і людьми, вона їх захищає перед Богом, доносить думки Бога до людей і перекладає його думки на зрозумілу мову.

Джерелами образу, імені *Софії*, з одного боку,

є біблійні книги, авторство яких пов’язують з царем *Соломоном*: у них представлена Премудрість Бога – в якості Божественної художниці, котра бере участь у створенні Богом світу, в образі Божої улюбленої дитини, котра веселиться і грається перед Його поглядом. З другого боку – це ідеї давніх *гностиків*, що дійшли до Нового часу у вигляді *езотеричних* учень. У вченні гностика II ст. *Валентина* про створення світу Божественною повнотою важливе місце займає “доля” одного з еонів повноти – *Софії*. У результаті певного бажання – досягнути власними силами велич Божественного Отця – *Софія-Хохма* (мудрість) відпала від вищого духовного світу, народивши при цьому “дочку” – *Софію Ахамот*, яка дала начало тварної матерії; місце цієї другої *Софії* – якраз на межі “повноти” і “тварності” (божественного і людського). Падіння *Софії* не остаточне, і тенденція її “долі” – відтворення і повернення в “повноту” (божественність) [2].

Якщо уважно придивитись до теоретичних побудов софіологів – *В. Соловйова*, *П. Флоренського*, особливо *С. Булгакова*, то вони в своїй основі мають саме цей гностичний міф. *П. Флоренський* писав, що у *Гамера* і *Гесіода* слово *sofia* вживалося “в смислі *технічного* знання, тобто здатності втілювати певний задум в дійсність”, а давньоєврейське слово “*Хохма*” – *мудрість* – має витоки в загальносемітському корені зі значенням “бути розумним, мудрим”, первісно – “бути сильно розумним” [12]. Хоча в дофілософському слововживанні терміном *sofia* визначалось певне вміння, майстерність у технічному плані, однак у семантичній структурі цього слова містилась можливість його філософського і богословського значення як *ідеї софійності*.

Софіологічна модель пізнання висуває слово як принцип смислопобудови в якості “парадигми буття і свідомості” (*С. Кримський*). “Софіологічний образ пізнавальної діяльності передбачає паралелізм між символічними формами культури і певною єдиною “мовою розуму”. Цей паралелізм історично (в середньовічному світогляді) виступає як відношення між світом речей (книгою природи) і текстами культури (книгою життя) через уособлення ними єдиного “божого слова” або універсальної “мови розуму”. Софіологічна модель набуває характеру теоретико-пізнавальної системи на основі *патристики* і пізнішого християнського богослов’я, хоча основні її образи укорінені в міфологічному розумінні подій як “сюжетів” людської діяльності [6, 194]. Завдяки

такому трактуванню подій міф стверджує особливу духовну космогонію, в якій “достатньо експліцитно співвіднесені сторони світу, боги і тварини, пори року, стихії, органи тіла, квіти, іноді геометричні форми, деякі геометричні сфери, соціальні ранги, спеціальні атрибути” [10]. Потім ці “сюжети” з міфології перемістилися в реальне життя давньогрецького полісу, з якого і починається “одісея” людського розуму і мудрості.

Мудрість (*софія*) впевнено зайняла належне їй місце вже у філософії досократиків. В Афінах до *Сократа* не було філософів (якщо не рахувати прибульця *Анаксагора*), але в афінян був *Солон*, мудрець, обов’язковий і шановний член сімки мудреців у будь-якому її складі. Саме він, коли сім мудреців люб’язно передавали право на першість від одного до іншого, поклав кінець цій високоморальній суперечці, віддавши першість божеству [3, 33]. Тобто *Софія* (мудрість) належала тільки Богам. Серед інших людських професій мудрість (*софія*) визначалася як уміння управляти людьми з доброї волі; особливість цієї науки в тому, що вона перебуває під особливим покровительством божества. В Афінах п’ятого століття до нашої ери була сильна школа філософії, тільки філософія ця була не природничо-дослідницька, а *релігійно-етична*. Афінські мудреці були поетами-ліриками або трагіками.

В *Єврипіда* люди розумні, логічні, вони аргументовано захищають у суперечці свою життєву позицію. Але що вони витворяють, не кажучи вже про те, які жорстокі і підступні вони у ставленні до своїх ближніх, що вони роблять із собою! *Софокл* журиться про людську спільноту, але людину він любить і скрізь турбується, щоб і в найглибших потрясіннях трагічний герой зберігав свою гідність. *Софокл* мудрий, але чим він мудріший за *Єврипіда*? І той, і другий не знають, де благо і де справедливість для людей. Тільки боги своїм втручанням вирішують людські конфлікти. Тому *Сократ*, який ставить конкретні питання: що є істина, що є справедливість сама собою, благо саме собою, і взагалі, *що є що* незалежно від гадок та інтенцій, вразив співвітчизників своїм закликem пізнати себе. Знати, що ти нічого не знаєш, – ще не все благочестя *Сократа*. Прагнути до знання, але істинного, а не примарного, постійно переслідуючи істину, але *божественну, а не суєтну бути другом мудрості, ніколи не вважаючи себе мудрецем*, – ось мудрість платонівського *Сократа*. Антична трагедія відкрила йому шлях і дала точку опори, яка дозволила здійснити переворот у філософії.

Сократ ставив питання про справедливість, благо, гідність, про любов до мудрості і про складові цієї любові до мудрості, але самих собою, а не стосовно поведінки людини у відповідній ситуації [3, 37–38].

Поза всім мудрість *Сократа* полягала в тому, що він *нікого не вчив, але в нього вчилися, хто чому міг і хто чого хотів*. *Ксенофонт* став його учнем після того, як одного разу *Сократ*, зустрівши його, запитав, де можна купити їжу? Той відповів без зусиль, але коли було поставлене питання, де можна зробитися прекрасною і доброю людиною, *Ксенофонт* не зміг відповісти і пішов за *Сократом*. У пам’яті *Ксенофонта* його наставник назавжди залишився вчителем добропорядності, знаменитої афінської “калокагатії”, яка передбачала *добрі* природні задатки, але виявлені і розвинуті в людині *добрим* вихованням [9].

За спогадами *Ксенофонта*, *Сократ* вів бесіди зі слухачами про необхідність *виховання і навчання ремеслу*, про шанування батьків і про вірність друзям, про помірність у здобуванні життєвих благ і про дбайливе господарювання, про красиве і прекрасне, про високу любов і про державну мудрість, – словом, про найсуттєвіші людські турботи. Причому керував він розмовою з тактом і благородством, не дратував співрозмовника незрозумілими, “темними” словами або *софістикою*, а обережно і ненав’язливо підводив до усвідомленого прийняття істинного погляду чи переконання [8, 23]. Хоча платонівський *Сократ* далекий від цих педагогічних добродіянь, проте *Ксенофонт* чітко малює образ великодушного наставника.

Швидше всього, *Сократ* був цілком щиро впевнений, що мудрості неможливо навчити так, як вчать ремеслу в майстерні: там є певний набір правил і навичок, низка постійно повторюваних операцій, послідовність і схему яких можна пояснити і показати, запам’ятати і перейняти. Мудрою людину робить той *внутрішній бог*, який допомагає видобувати уроки з досвіду минулого життя: досвід сам собою навчити не може, і різні люди із схожих поворотів долі роблять для себе різні висновки. Цю божественну милість справжньої мудрості можна передати близькій людині хіба що в тісному і дружньому одностайному спілкуванні, з руки в руку, як силу магнетизму [3, 52]. Однак поряд із *божественною софією* вибраних богами мудреців існує й успішно діє *людська софія деміургів* (творців). І “хто запитує богів про те, що можна знати завдяки рахунку, мірі, вазі, і про подібні речі, той чинить нечесливо”, – ось чому,

за словами *Ксенофонта*, навчав своїх слухачів *Сократ*. “Що боги надали людям пізнавати і робити, тому, – говорив він, – повинні вчитися [8, 9]. Що ж це за софія деміургів?”

Увага до практичних питань завжди була в центрі уваги давніх мислителів. Для афінян, співвітчизників *Сократа*, завжди стояла проблема: корисна чи небезпечна філософія? Ті, хто займається мудрістю, зовсім ігнорують практичні питання або виявляють у них таку сутність, що заморочать і обведуть навколо пальця кого завгодно. Інша річ – конкретне ремесло. Великий *Протагор* виявив свої філософські задатки перед *Демокритом* тим, що вмів і тямуючи складав у в’язанки дрова, коли юнаком працював їх носієм [4, 376]. І сам *Сократ* починав шлях мудреця каменотесом за прикладом і під керівництвом батька. “Деміург, – говорить *Платон*, – поглядає на незмінно сущий ейдос і користується ним як зразком при створенні будь-якої речі, повідомляючи їй відповідний їй призначенню вид і застосовність – тоді його твір прекрасний, якщо ж він бере за зразок річ уже існуючу, отже, приречену на знищення, його чекає невдача” [3, 56]. Досвід спостереження за природою речей не обіцяє істинного знання, доки навіть у природному, народженому і смертному, недосконалому індивіді ми не досягнемо, не побачимо його вічного і незмінного зразка. Про виріб ремісника нічого й говорити – він зроблений за зразком, який стояв перед мисленнєвим поглядом творця до і під час роботи спрямовував, визначав усі його дії.

Діоген, який ніколи нічого не створив своїми руками за своїм задумом, дорікав *Платонові* за його *ідеї* стола або чаші: стіл я бачу, чашу я бачу, але ні “стільності”, ні “чашності” не бачу. За переказом, *Платон* відповів так: “Щоб бачити стіл і чашу, у тебе є очі, а щоб бачити стільність і чашність, у тебе немає розуму” [4, 251]. *Платонівський Сократ*, зустрічаючись із подібною розумовою сліпотою своїх співрозмовників, закликав на допомогу стан ремісників, які обслуговували афінський народ (“деміургів”, тобто тих, хто “працює на народ”). Розум деміурга заповнений образами його майбутніх творінь; зрозуміло, образи ці настільки досконалі і прекрасні, якими, мабуть, ніколи не бувають творіння людських рук, образи ці не підвладні часу, обставам.

Сократ приніс у філософію свою *мудрість деміурга* – мудрість творця, який висікає з каменю сколок з ідеального зразка. Філософи до *Сократа* поділили світ на істину та її привид, мінливе і чуттєве вважали ілюзією, істину почали

шукати поза відчуттями в побудовах розуму, вважаючи, що думка тому й існує, щоб відкрити істинне буття. За маскою речі ховається її природа, зверху – розмаїття речей, глибше – одноманітність “стихій” – основних корінних елементів. *Сократ* уперше відкрив для філософії новий світ, – світ населеної образами душі, світ “ейдосів”, ідей, світ “ідеального”. І перший указав на те, що образ речі в душі не тільки слід враження, яке відбулося, але й зразок для творення нових речей. Ось чому він і слова не міг сказати, не згадуючи деміургів. *Сократ* відкрив для філософської мови цю область аналогій і метафор, якою були природні, родові або політичні зв’язки, відкрив область творчої діяльності людини [3, 70 – 71].

Якби *Сократ* не був деміургом і сином деміурга, він учив би інакше? І якби не були *Платон* і *Аристотель* спадкоємцями сократівської мудрості, чи знайшли б вони для філософії іншу мову? Явно чи неявно, усвідомлено чи неусвідомлено мірою всіх речей стала для цих трьох великих філософів творча діяльність людини, а не природний і даний людині незалежно від її волі й активності ритм природних процесів. Це – вимога життя, відгук філософії на швидкий розвиток техніки й науки в сучасному їй світі. Професійне мистецтво і наукове знання, “*техне*” і “*еністеме*”, обговорюються у філософії тепер невіддільно одне від другого, а часто і як прями синоніми, і щораз частіше в цей синонімний ряд включається і “*софія*”. Ремісник і раніше вважався “божественним мудрецем, коли за його мистецтвом убачали чаклунську і магічну силу; тепер божественна софія прикрасила себе атрибутами ремісницької майстерності: досконалість вибраного зразка, точність виконання, добротність витвору” [3, 72]. Філософія заговорила тепер мовою майстерень або мовою *життєвої мудрості*. Мета діяльності філософії, тоді ще не зовсім відома і зрозуміла, також знаходилася в людському житті, серед його “деміургів” (кожна людина – творець, яка “працює” зрештою на соціум). Життя постійно змінюється, але воно вірне своєму “ейдосу”, якщо вбачати в ньому риси будування, перетворення природи, планомірної і доцільної діяльності.

Отже, мудрість була властива не тільки богам або природі, але й людям. Проблема полягала тепер у визначенні ступеня мудрості різних діячів мислителів і кожної окремої людини (“хто мудріший”). *Геракліт* називає *Гомера* “мудрішим за всіх еллінів”, хоч і він, як й інші люди, міг бути обдуреним явищами [13, 197]. У *платонівському* “*Теететі*” *Сократ* поставив проблему: “Чи може

одне і те ж знання одночасно бути мудрістю?” [11, Т.1, 223]. Тут мудрість розглядається як хибна гадка. Для *Платона* в “Протагорі” мудрість – повна протилежність безрозсудності, а наймудріші – ті, хто знає природу речей [11, Т.1, 223]. І все ж мудрість і знання – різні поняття, які перебувають у різних площинах.

Ця відмінність полягає в тому, що знання є результатом *ейдетичної* моделі пізнання, котра заснована на перевазі *ейдосів* (як чуттєвих форм ідей). “З епістемної точки зору *ейдетична* модель розглядає пізнання як діяльність щодо розкриття форми (самості) речей, їх виявленості, завдяки якій вони виходять із тіні неусвідомленості, стають очевидними, постають перед тілесним і духовним поглядом людини як відповідні змістам її буття. В античному варіанті тут маєтись на увазі аналогія між пізнавальною діяльністю і роботою скульптора, який надає форму хаосам вражень і тим самим відкриває осмислене буття, реалізує ідеї як предметні феномени” [6, 192]. Іншими словами, *ейдетична* модель трактує пізнання через виявлення паралелізму реального та ідеального, як переведення закритого і незакритого (явного), що постає в результаті як знання, як істина, “сущє”, рівно доступне й очам творця, і внутрішньому погляду мислителя (*М. Гайдертер*).

Відмінність мудрості від знання постійно підкреслюється великими давньогрецькими мислителями. Мудрий, вважав *Платон*, не завжди є всезнаючим. Мудрим є люди, протилежні невігласам, “хоча, як говорять, їм багато невідомо” [11, Т.3, 160]. В платонівській “Апології” *Сократ* говорив: “Я видаюсь мудрішим від інших, але хіба тільки тим, що, недостатньо знаючи про Аїд, я так і вважаю, що не знаю” [11, Т.1, 98]. З іншого боку, той, хто знає, не завжди є мудрим. “Так звані знання зовсім не роблять мудрою людину, котра займається ними і їх засвоює” [11, Т.3, 483]. Можна знати, що найкраще, але чинити інакше, поступаючись силі задоволення або страждання. Знанню можна навчитися, а мудрості – ні, оскільки мудрість є добродіяльністю, а не просто знанням [11, Т.1, 409]. Мудрість, отже, причетна до процесу пізнання тією мірою, якою він визначає *практичну* діяльність людини, і насамперед її діяльність *моральну*. Філософи-кіренайки вчили, що “знаюча людина утримується від поганих учинків, уникаючи покарання і поганої слави, оскільки вона мудра” [4, 133]. *Платон* стверджував, що “потрібно вважати мудрою людину доброю і благою”. Бути мудрим – це означає не бути “невігласами в питаннях добродіяльності, а отже, і

невігласами взагалі” [11, Т.3, 499]. Так само й *Аристотель* підкреслював, що мудрість є знанням про благо [1]. Отже, мудрість – не просто знання, а знання особливе, знання добродіяльності, знання про благо, або, як сьогодні говорять, осягнення вищих ціннісних смислів буття.

Наділяючи мудрістю досвідне знання, вбачаючи мудрість у різних видах ремесел і мистецтва – в діяльності деміургів, античні мислителі вбачали заразом у такого роду мудрості певну ієрархію відповідно до глибини пізнання. Це пояснюється тим, що в “ейдетичній” моделі пізнання предметна розкритість його ситуації доводиться до зорової, предметної констатації не тільки речі, але й її образу” [6, 192]. Така ціннісна орієнтація (поза своєю логічною спрямованістю) передбачає необхідність очевидного (того, що *бачиться*). Однак такого роду мудрість, говорить *Платон*, “втікає від нас, коли ми наближаємося до розумності так званих мистецтв учених занять та інших подібних речей, які належать до знань, тоді як ніщо з цього не заслуговує такого означення, якщо мудрість цих занять звернена на людські справи” [11, Т.3, 482]. А в “Законах” *Платон* стверджує: “Найбільш справедливо було б назвати найбільшою мудрістю прекрасну і величну гармонію. До неї причетний той, хто живе відповідно до розуму” [11, Т.3, 160].

Мудрість для *Платона* – це знання вічних речей, це уможливне знання причини всього існуючого. Античні мислителі були переконані, що душа повинна бути мудрою, але вони, звісно, знали про відносність людських уявлень про мудрість. За словами *Платона*, “більшість людей зовсім розходяться один з одним у поглядах, яка ця мудрість” [11, Т.3, 488]. Адже *софістами* (від грецького слова *sofia* – мудрість) називали не тільки таких філософів-мудреців, як *Протагор*, але й так званих “вчителів мудрості”, під якою в першу чергу розумілася красномовність. Пізні софісти підміняли мудрість поверховою “багатознаністю” і деякі з них навіть уважали, що “мудрий той, хто заробив найбільше грошей” [11, Т.1, 153]. Використовуючи *софізми*, вони стали основоположниками *софістики* (“софізм” і “софістика” також походять від слова *sofia*). Тому, прагнучи подолати відносність людських уявлень про мудрість, *Піфагор*, *Сократ*, *Платон* та їх послідовники вищу мудрість убачали в надлюдському началі світу. *Платон* писав: “Дійсно суща мудрість якимось чином виявляється перед людиною, хоча б трохи причетною до правильного, божественного розуміння” [11, Т.3, 497].

a b c d a b c d a b c d a b c d a b c d a b

27 серпня 2009 року
153 рік від дня народження Івана Франка

Великий письменник України Іван Якович Франко народився 27 серпня 1856 р. в Галичині на зеленому підгір'ї Карпат в присілку Гора села Жагуєвичів (нині Івана Франка), Дрогобицького повіту, в родині сільського коваля. Мати Марія з родини Кульчицьких проста вродлива селянка, дуже співуча, знала багато народних пісень.

Прекрасна природа Прикарпатського краю, життя народу, рідна мова стали джерелом його творчості.



Франко Іван Якович
(1856 – 1916)

видатний український письменник,
вчений, перекладач, філософ,
громадський діяч

*"Який я декадент? Я син народа,
Що вгору йде, хоч був запертий в лъох;
Мій поклик: праця, щастя і свобода,
Я є мужик, пролог, не епілог".*

Іван Франко

“Треба” витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суспільний культурний організм, здібний до самостійного культурного і політичного життя, відпорний на асимілюючню роботу інших націй...”

Іван Франко

Олександр Шпак, доктор педагогічних наук, професор
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В СИСТЕМІ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Автор розглядає діагностичні можливості класного керівника по формуванню економічних рис учня загальноосвітньої школи.

Ключові слова: економічне виховання, економічна освіта, діагностична карта.

Єдиний спосіб точно передбачити майбутнє – це створити його.

Алан Кей

Постановка проблеми. Прийдешні зміни, ми переконані, будуть продиктовані двома чинниками: зростанням єдиної світової економіки та правом вибору споживача. Ми повинні виходити (і усвідомлювати) з того, що світ сьогодні – це не просто єдиний велетенський ринок електроніки, автомобільної індустрії, фінансових послуг тощо, а й єдиний освітній ринок.

І в цьому освітньому ринку наставник молоді повинен не лише глибинно володіти системою знань, орієнтуватись в новітніх технологіях, а й вміти визначати анатомо-фізіологічні, психологічні, продуктивно-потенційні можливості об'єкта педагогічного впливу, який одночасно є і суб'єктом педагогічного процесу. Іншими словами, педагог мусить бути медиком душі людини, вміти не лише поставити науково обґрунтований діагноз, а і мистецтвом свого поклику, і компетентністю, разом із суб'єктом, батьками, спроектувати дорогу у світ знань таким чином, щоб "люди в усьому світі змогли брати участь у найкращих навчальних курсах, які ведуть найвідоміші вчителі" (Білл Катер).

Чому сучасний вчитель не може використати ресурсні можливості учня? Відповідь проста: *він їх не знає*. На питання "Чи проводите ви діагностування знань учнів зі свого предмету?" з 48 вчителів Володарського і Ставищенського районів Київської області 31 дали негативну відповідь і звинувачувати їх в цьому було б невірно. А хіба може бути іншою ситуація, коли в курсі людинознавчої науки – педагогіки, на діагностику відведено ... аж 2 години. Глибоко переконаний, що без діагностичних умінь, вироблення своєї власної психолого-предметної діагностики, школа залишиться на узбіччі змін, втратить, на нашу думку, можливість продуктивно навчати учнів:

- розвивати їх знання та навички зі спеціальних предметів і робити це швидше, краще, ефективніше;

- розвивати загальні навички і застосовувати знання як у спеціальних сферах, так і у споріднених галузях;

- розвивати індивідуальні вміння і навички, які легко можна застосовувати в різних сферах діяльності.

Ми стверджуємо: діагностика – рушій інтелектуального розвитку, невичерпна школа пізнання для вчителя, а для учня – психологічний саморух до формування свого "Я".

Ми переконалися в цьому в процесі науково-практичної діяльності, розробивши і впровадивши в життя рекомендації для класних керівників по вивченню стану економічного виховання у школі, а також "Діагностичну карту інтегрального оцінювання позиції учнів в економічній діяльності" з чіткою інструкцією по її використанню.

Наукові пошуки і публікації з проблеми. Останнім часом з'явився ряд цікавих досліджень з цієї актуально-прогностичної теми. Скажімо, В.Бондар, Л.Даниленко, В.Олійник, Н.Островерхова, розробили і вдосконалюють систему діагностичних вмінь для керівників освітніх установ. Спеціальну програму впровадження в життя діагностичної системи має Центральний інститут менеджменту.

В економічному вихованні питаннями діагностики займаються М. Вачевський, Н.Грама, Л.Карашук, А.Ласкавий, І.Прокопенко, О.Падалка та інші. Так, Н.Грама через систему діагностичних вмінь дослідила економічну грамотність дошкільників, І.Прокопенко – вплив зовнішніх економічних факторів на формування економічного мислення, О.Шемякін – формування економічної відповідальності поведінки старшокласників.

Ми виходимо з того, що діагностування як система “прозорого бачення і проектування” вдосконалюється і стає для освітянина не лише “дзеркалом” душі суб’єкта, а й фактором перетворення його потенційних можливостей в найпотужніший резерв людської цивілізації.

Мета статті – спроектувати та розкрити для класних керівників змістову сутність діагностичної карти інтегрального оцінювання позиції учнів в економічній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вивчення стану економічного виховання учнів у школі повинно здійснюватись одночасно на двох взаємодоповнюючих рівнях: органів народної освіти, адміністрації шкіл та класних керівників.

Головним завданням органів народної освіти й адміністрації шкіл є визначення загального стану виховного процесу, оцінка його результатів у плані реалізації соціального замовлення. Завданням класних керівників є виявлення рівня вихованості кожного окремого учня як члена колективу й майбутньої продуктивної сили суспільства. Основним показником результативності процесу економічного виховання виступає готовність учнів до економічної діяльності.

Ця готовність як результат виховного процесу може і повинна розглядатися у динаміці (з соціальної та педагогічної точок зору). Для суспільства в цілому важливо, щоб випускники школи, керуючись корінними економічними інтересами суспільства, використовуючи економічні знання, вміння, навички, працювали ефективно, економили продукти праці, бережливо ставилися до природного середовища, раціонально витрачали час. Цей критерій стає головним, коли потрібно дати загальну оцінку виховній роботі в школі, місті, виявити причини невдач у вихованні. У цьому випадку ефективність виховної роботи визначається на основі динаміки соціальних показників.

Наприклад, у виробничій діяльності школярів такими показниками є: випуск готової продукції і ріст продуктивності праці, економія електроенергії, збереження шкільних приміщень і майна; раціональне споживання бюджетних асигнувань, засобів спецрахунку тощо.

Запропоновані нами “Рекомендації щодо вивчення стану економічного виховання в школі” для працівників народної освіти й адміністрації шкіл були побудовані з урахуванням специфіки шкільної підготовки і передбачали доцільність формування у навчально-виховному процесі наступних якостей та умінь:

- розвинутого економічного мислення, почуття власника, реального господаря;

- вміння прогнозувати свою діяльність;
- економічно визнаного ставлення до праці та її результатів;
- потягу до підвищення трудових доходів, якості життя;
- орієнтації на раціоналізацію праці та підвищення її економічної ефективності;
- готовності брати участь у різноманітних формах економічної діяльності, пов’язаних з ринковою економікою;
- участі в управлінні виробництвом;
- здатності до морального вибору в ситуаціях, пов’язаних з економічною діяльністю;
- вміння перемагати економічні труднощі та кризові ситуації;
- здатності ефективно використовувати діючий механізм соціально-економічного захисту своїх та суспільних інтересів;
- потреби в особистісному самовдосконаленні та оновленні економічних знань.

Ми вважаємо, що корінні зміни у сфері економічної освіти учнівської молоді повинні відбуватися насамперед у самій ідеології цього напрямку формування особистості. Абстрактно-гуманістичні декларації мають бути замінені новими, теоретично орієнтованими на практику положеннями (насамперед діяльнісним підходом), які враховують економічну доцільність праці як для конкретної особи, так і для суспільства в цілому. Економічна освіта покликана підняти ефективність трудової діяльності випускників освітніх закладів як в умовах великомасштабного, так і індивідуального промислового та сільськогосподарського виробництва та сфери послуг.

Про виняткову значущість економічної освіти для життєдіяльності кожної людини незалежно від ступеня та характеру її включення в систему суспільних економічних відносин свідчить її відображення в державних освітніх стандартах, а також включення з 2001 року предмету “Основи економіки” до інваріантної частини навчального плану загальноосвітніх шкіл.

Особливістю педагогічного критерію сформованості в учнів готовності до економічної діяльності є рівень мотивації, на якому і виявляється істинна позиція особистості. Завданням конкретного педагога є виявлення у школярів не тільки наявності якостей дослідника, але й причин, які заважають їх зростанню на рівні “вчитель-учень”. Полегшить реалізацію даного завдання Діагностична карта інтегрального оцінювання позиції учнів в економічній діяльності, яка повинна стати основою індивідуального підходу до особистості школяра, приклад якої ми наводимо.

Діагностична карта
ІНТЕГРАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ
В ЕКОНОМІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

№ п / п	Рівні виявлення ознак				
	Ознаки	а	б	в	г
1.	Вміння працювати в колективі і жити його інтесами	Бере активну участь в житті колективу. Вміє поєднувати суспільні та особисті інтереси, ставить до колективної праці як до особистої справи. Вміє поставити мету, розподілити обов'язки, чітко організувати роботу. Швидко переходить від слів до діла. Шукає найбільш економічні шляхи, без конфлікту підкоряється розумним рішенням і вимогам. Бореться за честь колективу, його згуртування.	Бере участь в житті колективу. Прагне внести посильний вклад у рішення органів учнівського самоуправління. Вміє поставити мету і окреслює умови її досягнення, але тільки в умовах зовнішнього спонукання. Часто не доводить справу до кінця, витрачає час на марні розмови. Готовий прийти на допомогу, береже честь колективу, але не бере на себе ініціативу по зміцненню згуртованості колективу.	У житті колективу бере участь, може поставити мету діяльності, визначити раціональні способи її досягнення, розподілити функції та обов'язки, легко підкоряється вимогам колективу і старших. Приходить на допомогу товаришам, але особистої ініціативи при цьому не виявляє.	Не виявляє готовності до спільної праці на загальну користь. Доручену справу якщо і виконає, то неякісно, з великими витратами коштів, свого і чужого часу. Конфліктує з товаришами, допомагає їм ситуативно, залежно від особистого настрою.
		д	е	ж	з
2.	Прагнення до раціоналізації, підвищення продуктивності, якості й ефективності праці.	Завжди прагне якісно і своєчасно виконати план суспільно значимої діяльності, є цілеспрямованим. Перед тим, як приступити до виконання завдання, аналізує, яким в ідеалі має бути результат, що сприятиме йому, а що буде заважати. Тому посилено вдосконалює процес праці. Засвоює передовий досвід, раціонально використовує робочий час, організовує робоче місце, дотримується трудової дисципліни, правил тех-	Може завжди виконувати трудові доручення вчасно, якісно, проявляти творчу ініціативу в умовах змагання, бо від цього залежить престиж. Прагне до правильного виконання завдання, до точності, чистоти, засвоює передовий досвід, використовує спеціальну літературу, дотримується трудової дисципліни, веде облік результатів праці, не без уваги ставиться до недобросовісної праці товаришів. Не прагне передати ним знайдені	Прагне виконати доручену роботу точно, вчасно або навіть раніше строку. Проявляє ініціативу, вносить ідеї для вдосконалення, економить у випадку, коли несе відповідальність за якість роботи і якщо робота значима і цікава для нього. Стимулює творчість інших, у боротьбі за економію добирається значної ефективності праці колективу, веде боротьбу проти ледарства й пасивності в досягненні колективної праці.	Роботу виконує вчасно, виходячи із обставин, діяльність свою не планує, матеріали не економить. Не намагається засвоювати досвід, знахідки своїх товаришів. Не прагне до реалізації способу діяльності й удосконалення її продукту.

**Продовження діагностичної карти
ІНТЕГРАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ
В ЕКОНОМІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

№ п / п	Рівні виявлення ознак				
	Ознаки	д	е	ж	з
2.		ніки безпеки, веде облік результатів праці, правильно оформляє документацію, активно бореться проти ледарювання, пасивності.	раціональні прийоми, але й не робить з них таємниці.		
		є	и	к	л
3.	Економічне ставлення до продуктів праці й природного середовища.	Бережливо використовує сам і бореться за розумне використання шкільного майна, особистих речей, предметів і засобів праці, електроенергії, продуктів харчування, матеріальних цінностей поза школою. Активно бере участь у поході бережливих.	Бережливо ставиться до продуктів своєї та чужої праці, по-господарськи – до шкільного майна, електроенергії, води, особистих речей. Але активної участі у формуванні подібного ставлення в інших не бере. Не бореться з марнотратством, безгосподарністю інших.	Бережливо ставиться до продуктів тільки своєї праці і праці своїх близьких. Вважає себе відповідальним за чистоту, збереження шкільного майна та навчальних посібників, води, енергії, тепла. У поході бережливих участі не бере й не ставиться до їхньої діяльності серйозно.	Марнотратно, безладно ставиться до всього. Не шанує свою і не береже чужу працю. У поході бережливих участі не бере, ставиться до всього негативно. Спостерігаються випадки елементарного руйнування шкільного майна, чужих речей.
		м	н	о	п
4.	Уміння узгоджувати особисті потреби й економічні можливості їх задоволення.	Матеріальні і духовні потреби розумні та відповідають рокам. Добре знає матеріальні можливості та вимоги сім'ї. Прагне поповнювати бюджет сім'ї і задовольняти свої вимоги за рахунок особистої праці. Негативно ставиться до морально несправедливих потреб своїх однолітків.	Матеріальні і духовні потреби розумні та відповідають рокам. Добре знає можливості та вимоги сім'ї, зважає на них. Не вимагає задоволення своїх вимог, але й не робить спроб своєю працею поповнити бюджет сім'ї аби реалізувати свої запити.	Матеріальні і духовні потреби завищені. Використовує всі засоби для їх задоволення: вимагає в батьків, не зважаючи на їх можливості; добре навчання розглядає як засіб дії на батьків для задоволення своїх вимог, використовує і особисту працю. Виявляє споживацьке ставлення до життя.	Матеріальні вимоги провідні, завищені. Намагається, щоб його оточували престижні речі. Основний шлях їх отримання – вимагання у батьків, так звані комерційні операції. Можливості сім'ї в рахунок не беруться, особиста праця не в пошані, вимоги інших членів сім'ї не хвилюють.

Продовження діагностичної карти
ІНТЕГРАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ
В ЕКОНОМІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

№ п / п	Рівні виявлення ознак				
	Ознаки	р	с	т	у
5.	Рациональна організація бюджету часу.	Організований: вміє планувати свої та колективні справи на день, тиждень, місяць, аналізуючи затрати часу; ощадливо ставиться до свого й чужого часу, вимагає цього від інших. Активно бере участь у всіх контрольних заходах свого колективу, учнівської організації з режиму економії часу.	Уміє планувати свої та колективні справи на день, тиждень, місяць, аналізує затрати часу, дає їм аргументовану оцінку, але при наявності постійного контролю та стимулювання з боку дорослих та колективу. Негативно ставиться до марнування часу, в той же час сам не завжди раціонально використовує його.	Уміє планувати, враховувати, контролювати значимі для нього справи. Бережливо ставиться до свого і байдуже до чужого часу. Бере участь у контрольних заходах з режиму економії часу, нетерпимий до неорганізованих, але сам не рахується з можливостями і часом інших.	Неорганізований і при виконанні завдань діє безсистемно, ситуативно. Не усвідомлює особистого суспільного значення економії часу та його раціональної організації. Час для нього не має ніякої цінності.

Інструкція до карти

Діагностична карта інтегрального оцінювання позиції учнів в економічній діяльності включає в себе 5 основних ознак. До кожної ознаки подаються 4 рівні сформованості, позначені індексами. Наприклад, за 1-ою ознакою "Вміння працювати в колективі і жити його інтересами" такими індексами будуть а, б, в, г. Кожен індекс має свій зміст.

Проти прізвища учня, який досліджується, виставляється за кожною ознакою той індекс, якісний зміст якого найбільш повно характеризує поведінку учня. Наслідком має бути результат із 5 індексів. Підставивши їхні цифрові значення і підрахувавши суму балів, можна встановити орієнтовно рівень готовності учня до економічної діяльності й визначити відповідно до цього програму педагогічного впливу на нього.

Кількісні значення індексів: а–7, б–5, в–4, г–1, д–5, е–4, ж–1, з–1, є–7, и–6, к–3, л–0, м–7, н–6, п–2, р–0, с–7, т–5, у–4.

Відповідно до набраних балів, учні можуть бути віднесені до однієї з чотирьох груп, які характеризують певну позицію учня щодо економічної діяльності.

Активна соціально спрямована позиція (35 балів). Учні даної групи завжди активно беруть участь у житті колективу. Уміють поєднувати особисті і суспільні інтереси. Швидко

переходять від слів до діла. Завжди прагнуть якісно та своєчасно реалізувати план суспільної діяльності, посильно вдосконалити її, раціонально використовують робочий час, організовують робоче місце, дотримуються правил техніки безпеки, ведуть облік результатів праці. Бережливо ставляться до суспільного майна. Їхні матеріальні і духовні вимоги розумні, розвинені в нормальних для даного віку межах.

Пасивно позитивна позиція (34 – 22 бали). Учні цієї групи вважають себе колективістами і вносять значний вклад у загальну справу, якщо це стосується престижу їхнього колективу, якщо проводиться змагання або їх контролюють, стимулюють до ефективної організації діяльності. Щоб раціонально і економно діяти, вони мають бути в ситуації емоційного напруження. Вони володіють необхідними вміннями здійснювати економічну діяльність, але в них не сформувалась вимога реалізувати їх. Тому завданнями виховання будуть: розширити сферу суспільних інтересів через підняття особистих і групових інтересів до рівня суспільно важливих і надання їм особливого змісту.

Егоїстично спрямована позиція (21 – 9 балів). До цієї групи входять два типи школярів. Перші – зовні успішно займають колективістську позицію, економно і раціонально вирішують поставлені завдання. Економічні вміння і навички

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В СИСТЕМІ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

добре оформлені. Але джерелом активності таких учнів є особистий престиж, вузькі особисті інтереси. Вимоги завищені і задовольняються за рахунок інших. Головне завдання педагога –

Третій етап – обробка отриманих результатів і атестація учнів. В проіндексовану таблицю вносилися числові значення і була підрахована загальна сума балів (табл.1).

Таблиця 1

№ п/п	Склад класу	1-ша ознака	2-га ознака	3-тя ознака	4-та ознака	5-та ознака	Всього
1	Акуленко	б-5	д-5	к-3	н-6	т-5	24
2	Аржников	г-1	з-1	л-0	р-0	у-4	6
3	Власкіна	а-7	д-5	к-3	м-7	т-5	27

перебудувати мотиваційну сферу дитини. До другого типу належать школярі з вузькою особистою мотивацією та завищеними вимогами, але для них характерна відсутність економічних вмінь і навичок. Завдання педагога – перебудувати мотивацію й розвинути необхідні економічні вміння й навички учня.

Пасивно негативна позиція (8 – 0 балів).

В учнів цієї групи не сформовані на належному рівні економічні вміння й навички. Вони не тільки не вміють, а й не хочуть раціонально будувати свою діяльність і економно використовувати сировину й продукти праці, не вміють жити в колективі. Одна з причин конфліктів – халатне ставлення до праці й часу інших. Мотиви поведінки нестійкі, ситуативні, вимоги завищені, особистих трудових зусиль до їх реалізації докладається вкрай мало.

Апробація Діагностичної карти інтегрального оцінювання позиції учнів в економічній діяльності проводилась в різних школах Києво-Святошинського, Броварського, Володарського районів Київської області.

Робота проводилась в три етапи.

Перший етап – підготовчий. Його мета – детальне ознайомлення педагогів-дослідників з технікою впровадження Діагностичної карти. На цьому етапі педагоги вивчали зміст і спрямованість карти, а також навчилися визначати за допомогою бальних оцінок міру розвитку економічного мислення й готовності до економічної діяльності.

На другому етапі вчителі зробили заміри готовності до економічної діяльності у своїх класах і провели атестацію учнів на основі отриманих даних. Заміри проводилися фронтально, вчитель брав для оцінки по черзі кожну ознаку, оцінював рівень її сформованості у кожного учня свого класу, орієнтуючись на шкалу індексів. Результати замірів були представлені у вигляді таблиці, куди були внесені індекси по всім 5 ознакам.

Кількість балів, яку набрав учень, дозволила віднести його до однієї з визначених груп за рівнем готовності до економічної діяльності.

Але цим не вичерпуються можливості Діагностичної карти. Отримані дані можна використовувати для атестації класу в цілому. Варто тільки визначити кількість учнів, віднесеної до тієї чи іншої групи, вилічити процент від загального числа атестованих і врахувати виявлену тенденцію під час проведення виховної роботи в класі.

Діагностичну карту можна використовувати також як основу для складання узагальненої незалежної характеристики готовності до економічної діяльності як окремих учнів, так і класу в цілому. Для цього поряд з класним керівником оцінювання проводять і вчителі різних предметів, які працюють у цьому класі. Кожен з цих вчителів визначає готовність до економічної діяльності з позиції свого предмету, а в результаті з'являється можливість багатогранніше і повно вивчити дитину. Підвищується рівень об'єктивності характеристики, іноді нейтралізується ставлення до конкретного учня. Методика роботи з картою така ж, але для наочності варто представити результат у вигляді таблиці (табл.2).

В даному випадку аналіз таблиці показав, що оцінки рівня готовності учнів до економічної діяльності, дані класним керівником, учителями праці і математики (оцінювалися тільки хлопці) мають певні розходження, що може бути пояснено як кращим знанням класним керівником своїх вихованців у суспільно корисній праці, так і оцінюванням учнів з позиції інших вчителів відповідно до специфіки дисципліни, яку вони викладають, хоч оцінки щодо окремих школярів інколи співпадали. Отримані результати дозволять класному керівникові проаналізувати розходження і збіг думок різних педагогів в оцінці учнів і точніше окреслити програму виховання господаря-громадянина в процесі урочних і

Таблиця 2

Клас	Учитель	1-ша група (35 балів)		2-га група (34-22 бали)		3-тя група (21-9 балів)		4-та група (8-0 балів)	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
8-А	Класний керівник	–	–	17	53,1	17	53,1	1	3,1
	Учитель праці	–	–	14	43,7	6	18,6	1	3,1
	Учитель математики	–	–	12	37,5	16	50	1	12,5

позаурочних занять, в організації суспільно корисної діяльності.

Ще один варіант застосування Діагностичної карти пропонує участь активу класу в оцінюванні рівня готовності школярів до економічної діяльності, що дозволить повніше врахувати дитячу сферу життєдіяльності, не завжди добре відому вчителям, подивитися на дітей їх очима, порівняти їх оцінки зі своїми. У школі №2 м.Вишневе Київської області подібна робота була проведена з активом 7-А та 7-Г класів (табл.3).

Висновки. Запропонований варіант діагностичної карти, звичайно, вимагає подальшої розробки і конкретизації з урахуванням ряду пропозицій. Але в той же час апробація підтвердила цілеспрямованість його практичного застосування.

Як показала практика, ефективнішим є фронтальний аналіз, оцінка всіх учнів по черзі за кожною ознакою, ніж оцінювання окремого учня одразу за п'ятьма ознаками. Фронтальний аналіз дає можливість отримати об'єктивнішу картину щодо економічного виховання учнів, а також є

Таблиця 3

	1-ша група (35 балів)		2-га група (34-22 бали)		3-тя група (21-9 балів)		4-та група (8-0 балів)	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Класний керівник	–	–	28	79,5	7	20,5	–	–
7-А Актив	5	14	29	83	1	3	–	–
Класний керівник	–	–	25	66	11	28,5	2	5,5
7-Г Актив	–	–	18	47	13	35	7	18

Індекси виставлялися спочатку класним керівником, а потім активом класу. Порівнюючи оцінки класного керівника і активу класу, бачимо, що у другій групі вони в основному співпадають, але спостерігається суттєве розходження у 1-й і 4-й групах.

Апробація даної карти виявила наступні труднощі. Класні керівники і вчителі з різних предметів не включають учнів до 1-ї групи, оскільки вважають, що перші рівні другої, четвертої та п'ятої ознак завищені для учнів 8–14 років, отже, діти не можуть відповідати висунутим на цих рівнях вимогам. На нашу думку, необхідно конкретизувати перші рівні всіх ознак відповідно до рівня дитини.

Крім того, деякі труднощі в оцінці учнів були викликані недостатньою компетентністю деяких педагогів, а тим більше дітей у питаннях економічного виховання. Цікаво відзначити прагнення класних керівників до заміни поняття “готовність до економічної діяльності” поняттям “спрямованість особистості”, звідси і помилки у атестації.

економічніший у часовому плані. Використання описаної нами методики дозволяє визначити рівень готовності до економічної діяльності кожного учня й здійснити диференційований підхід до його виховання. Але цим не вичерпуються можливості Діагностичної карти – її можна використовувати всім як основу для складання узагальненої незалежної характеристики класу.

1. Трихін І., Шпак О. Шкільне виховання. – Дрогобич: Вимір, 2004.

2. Франселла Ф., Банністер Д. Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987.

3. Хейне П. Экономический образ мышления. – М.: Новости, 1991.

4. Шемякин А. Экономическое воспитание школьников: Вопросы истории и практики. – М.: Педагогика, 1986.

5. Шпак О., Терес В. Педагогічне керівництво економічним вихованням учнів. – Дрогобич: Вимір, 2002.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2009

Надія Кудикіна, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри методики і технологій дошкільної освіти
Інституту дошкільної початкової і мистецької освіти,
м. Київ

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ДЕФІНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті висвітлюється об'єктивно існуюча проблема лідерства у професійній освіті; наголошується на необхідності теоретичного забезпечення процесу визначення лідера студентської навчальної групи та впливу на процес навчання; розглядається понятійно-категоріальний апарат як пізнавальний інструментарій наукового дослідження цієї проблеми.

Ключові слова: лідер, лідерство, студентська навчальна група, стиль лідерства, професійна освіта.

Постановка проблеми. Трансформація соціально-економічного простору в Україні в контексті загальноєвропейських та світових тенденцій розвитку суспільства зумовлює необхідність дослідження різноманітних проблем професійної освіти, однією з таких, нині недостатньо вивчених наукою, є соціально-психологічний феномен *лідерство*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увага дослідників до проблеми лідерства передусім пов'язана з тим, що від дій лідера значною мірою залежить успішність діяльності конкретного колективу (виробничого, наукового, навчального тощо). У професійній освіті такими колективами є кафедра як основна навчально-наукова група, що здійснює навчальну, методичну, науково-дослідну роботу з однієї або пов'язаних між собою наукових спеціальностей [2, 302] і студентська група.

Формулювання цілей статті. Предметом нашого дослідження є розгляд проблеми лідерства в контексті професійної освіти студентів, об'єднаних у навчальну групу. Синонімами назви "навчальна група" є термінологічні словосполучення "навчальна група студентів" та "студентська навчальна група". Дослідження будь-якої наукової проблеми передбачає визначення пізнавального інструментарію. Такою функцією наділений понятійно-категоріальний апарат. У наукознавстві він визнаний одним із провідних пізнавальних засобів, що застосовуються в науковій праці і відіграє істотну роль в отриманні об'єктивно істинних наукових знань. За допомогою понятійно-категоріального апарату забезпечується оптимальний зв'язок засобів наукового пошуку і його результату, з'ясовується

сутність робочих дефініцій і межі їх продуктивного застосування, ефективність та відповідність понятійного апарату завданням, що мають бути розв'язані дослідженням, визначається порівняльна пізнавальна цінність понять і категорій, на які спирається науковий пошук. Метою даної публікації є визначення понятійно-категоріального апарату дослідження проблеми лідерства у професійній освіті у межах попередньо визначеного предмету наукового пошуку – проблеми лідерства в навчальній групі студентів.

Теоретичним дослідженням з'ясовано: навчальна група студентів – це сукупність дорослих людей, що виконує суспільно необхідну функцію в загальній структурі суспільства, поділу праці і діяльності. Така група об'єднується на основі спільності цінностей, інтересів і спільної справи (здобуття професійної освіти). Студентська навчальна група формується на нормативно визначений період, котрий залежить від спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня здобуття професійної освіти. Вона утворює *формальну упорядковану групу* – відносно відособлене об'єднання певної кількості осіб (зазвичай до 30), які перебувають у достатньо стійкій взаємодії та протягом тривалого періоду. У навчальній групі студенти мають спільні цілі, виконують певні, зумовлені навчальним планом, навчально-пізнавальні дії професійної спрямованості, у процесі виконання колективних завдань та соціально-гуманітарної діяльності залежать один від одного, координують спільну діяльність і сприймають себе як частину єдиного колективу. Поняття студентська навчальна група є узагальнюючою сутнісною характеристикою колективних суб'єктів суспільних відносин, що

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ДЕФІНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

утворилися в результаті історичної диференціації суспільства як єдиного цілого на окремі структурні складові.

З довідкових джерел [3; 4] відомо, що дослідження проблеми лідерства розпочалося в американській соціальній психології у 30-ті роки XX ст. Із загального масиву наукових напрацювань того часу виокремлюється кілька теорій лідерства. Серед них найпопулярнішими визнано: теорія лідерських ролей, теорія рис лідера, теорія лідерства як функції групи і теорія лідерства як функції ситуації. У теорії лідерських ролей американський соціальний психолог Р.-Ф. Бейлс стверджує, що лідерство – це реалізація членом групи особливої ролі. З роллю лідера пов'язують розв'язання актуальних для групи проблем, забезпечення у групі належного психологічного клімату і розв'язання проблем людських стосунків [3; 4].

Американський соціолог Е. Богардус [3, 187] у теорії рис лідера стверджує, що лідером може стати людина, яка від природи наділена унікальними лідерськими рисами. Тому не кожен може бути лідером. Практика не підтвердила цю теорію. Наявність у людини певних рис ще не робить її лідером. Лідером у групі стає той, хто чітко розуміє поставлені завдання і бачить шляхи їх виконання, діючи при цьому на вищому рівні, ніж інші члени групи. У 50-ті роки XX ст. цю теорію змінила теорія лідерства як функції групи американських психологів Р. Крачфілда і Д. Креча і теорія лідерства як функції ситуації Р.-Ф. Бейлса, Т. Ньюкома. За теорією лідерства як функції групи, лідерство є результатом внутрігрупового розвитку, і вся група бере участь у цьому процесі, а лідер – це особа, яка має в групі найвищий статус і найкраще дотримується її норм. У теорії лідерства як функції ситуації стверджується, що одні і ті ж люди в різних групах можуть займати різне положення, а значить лідерство – результат складного і багатогранного впливу різних факторів і ситуацій [3, 187]. У центрі сучасної теорії лідерства – питання емоційного інтелекту (згідно з теорією емоційного інтелекту однією з ключових характеристик лідера є його емоційний потенціал – здатність управляти своїми емоціями, відчувати і розуміти почуття оточуючих), характеристики та формування лідера “цифрового віку”, лідера епохи глобалізації [1, 454].

Аналіз викладеного засвідчує, що розуміння проблеми лідерства пов'язане із змістом таких основних понять: лідер, лідерство, формальна група та ін.

Людською практикою доведено: лідерство може реалізуватися лише у конкретному

об'єднанні людей – групі. Студентська навчальна група має такі характеристики формальної упорядкованої групи:

1) наявність спільної мети у всіх членів групи. Мета може формуватись як поєднання індивідуальних цілей чи задаватися ззовні відповідно до завдань навчально-пізнавальної діяльності;

2) ототожнювання членів групи з колективом і психологічне визначення колег на основі спільних інтересів, принципів, ідеалів, подібності та взаємодоповнюваності характерів, темпераментів тощо;

3) усвідомлення учасниками належності до групи і відмінності (тимчасової) від інших людей, представників інших колективів;

4) постійна взаємодія між членами колективу (безпосередні контакти, особисті розмови, взаємодопомога). У формальній групі люди спілкуються між собою, надаючи формальній взаємодії у процесі здійснення професійної діяльності “людської форми”. Взаємодія учасників колективу дає змогу компенсувати обмеженість фізичних та інтелектуальних можливостей кожної окремої особистості, виконувати успішніше певну діяльність завдяки духу змагання, згуртованості колективу та його структурованості.

У професійній освіті навчальні групи студентів мають всі ознаки формальної упорядкованої групи. Вони створюються за рішенням керівництва навчального закладу відповідним наказом. У такий спосіб навчальні групи студентів виділяються як структурні підрозділи професійного навчального закладу, вони мають чітко визначену кількість осіб і термін існування. Основною функцією студентської групи є професійна освіта. На думку фахівців, і це підтверджено чисельним досвідом різноманітної за змістом діяльності людей, для ефективної роботи формальної групи в її складі обов'язково має бути людина, що виконує роль лідера. Він спонукає колектив до дій щодо реалізації визначеної мети.

Лідер – особа, яка здатна впливати на інших людей з метою інтеграції спільної діяльності. Серед характерних висловів про лідерів такі: “Лідером не можна стати в результаті призначення ... ви є лідером тоді і лише тоді, коли люди слідують за вами добровільно” (Дж. Коллінз); “Лідери пробуджують у людях енергію, генеруючи та підтримуючи творче напруження, заохочуючи прагнення до реалізації мрії і при цьому говорячи правду про те, що є насправді” (П. Сендж) [1, 454].

Термін *лідер* вживають у двох значеннях: 1) індивід,

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ДЕФІНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

що наділений найважливішими корисними (з позицій групових інтересів) якостями, завдяки яким його певна діяльність є найефективнішою. Такий лідер є зразком, своєрідним “еталоном” наслідування; 2) особа, за якою певна спільнота визначає право прийняття рішень, важливих з позицій групового інтересу. Авторитет такого лідера ґрунтується на здатності згуртовувати, об’єднувати інших для досягнення групових цілей [4, 211].

Роль формального лідера у студентській навчальній групі традиційно передається старості групи. Навчальна діяльність студентської групи буде успішнішою, якщо реальний лідер колективу і особа, що офіційно визнана навчальним закладом як староста групи, співпадають.

Лідер – це той, хто в певній ситуації бере на себе більшу відповідальність за виконання групових задач. У вітчизняній психології, яка ґрунтується на принципі діяльнісного опосередкування, стверджується, що лідером є член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної специфічної, достатньо значущої ситуації, щоб забезпечити організацію сумісної колективної діяльності людей для найбільш швидкого і успішного досягнення спільної мети [3, 187].

Лідер є провідним суб’єктом колективної діяльності. Він визначає дії щодо перспективних і актуальних цілей групи, передбачає результат, володіє намірами і домаганнями, котрі сприяють суб’єктивній та об’єктивній успішності діяльності. Він характеризується ініціативністю, яка обіймає як мотивацію, а крім того, уявлення про способи її реалізації. Він бере на себе відповідальність за організацію діяльності колективу у відповідності до можливостей, здібностей, об’єктивних умов та вимог до діяльності та відповідальність за її наслідки.

Щоб стати лідером, особистість свідомо або на підсвідомому рівні змінює всю свою організацію, використовує всі свої психічні можливості і здібності, як ресурси для здійснення діяльності колективу на оптимальному рівні.

Лідер – це особистість, що наділена певними знаннями, уміннями і здатна цілеспообразно використовувати власні особистісні, психічні, пізнавальні, професійні ресурси.

Лідер структурує діяльність колективу, відповідно до власних організаційних можливостей та завдань, які потрібно розв’язати на шляху до мети.

Лідер вибудовує ієрархію сукупності завдань за критеріями часу та їх значущості. Водночас він забезпечує оптимальне і цілісне

функціонування всіх членів колективу відповідно до їх особистісних ресурсів. Здійснює психологічне забезпечення діяльності суб’єктивно та об’єктивно оптимальним чином, здобуває необхідну інформацію і будує оптимальну стратегію досягнення мети [3, 187]. Кожному лідеру притаманний свій стиль керівництва, що визначається способами досягнення спільної мети та його ставленням до членів групи. Стиль керівництва є результатом взаємодії особистих рис, потреб, мотивів, уявлень про себе, позицій, цінностей, знань, навичок. Отже, стиль лідерства залежить від індивідуальності лідера.

Індивідуальність – унікальне своєрідне поєднання психічних особливостей людини, що відрізняє її від інших людей. Проявляється в рисах характеру, темпераменті, звичках, специфіці інтересів, у якостях пізнавальних процесів (відчуттях, сприйманні, пам’яті, уяві), в здібностях, потребах, індивідуальному стилі діяльності тощо. Особистість лідера формальної групи неповторна в своїй індивідуальності [3, 154].

Лідер характеризується активністю, що має дві основні форми – ініціативу та відповідальність.

Ініціатива [від фр. initiative від лат. initialis – початок] – активна, провідна роль у будь-яких діях, заповзятість. Лідер групи характеризується *ініціативністю* – він виявляє ініціативу, уміє самостійно запроваджувати, розв’язувати, започатковувати щось [2, 259].

Іншою важливою характеристикою лідера є *відповідальність*. “Філософський енциклопедичний словник” це поняття характеризує як міру відповідності поведінки особи, групи, про шарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношення обов’язку і міри його виконання суб’єктом (особою, групою, класом). Відповідальність виникає на основі соціальних норм і реалізується як через певні форми контролю (громадська думка, статут, закон), так і через усвідомлення суб’єктами духовно-практичної діяльності своєї суспільної ролі [5, 87].

Оскільки лідерство у студентській навчальній групі характеризує відносини домінування і підпорядкування у формальному об’єднанні людей, науковий інтерес становить стиль лідерства.

Стиль лідерства (англ. *Leader* – ведучий, керівник) (керівництва) – система прийомів впливу лідера на членів групи, які перебувають під його керівництвом. Від стилю керівництва залежить ефективність діяльності групи, рівень усвідомленості загальних цілей кожним її членом.

Поняття “стиль лідерства”, як і поділ лідерів

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ДЕФІНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

на авторитарних, демократичних і анархічних, запровадив у своїх працях К. Левін (згодом як варіант при описі стилю лідерства почали використовувати терміни “директивний”, “колегіальний” і “ліберальний”). Авторитарним називають стиль лідерства, за якого людина діє самостійно, директивно, не рахуючись з думкою оточуючих, чітко розподіляючи обов’язки і суворо контролюючи роботу групи чи колективу. Основні важелі авторитарного стилю управління групою – власні рішення, вказівки, інструктаж та якісні оцінки щодо дій членів групи. Авторитарний лідер зосереджує у власних руках всі основні функції управління. Він не дає можливості обговорювати прийняті рішення, не підтримує ініціатив окремих членів групи, низько оцінює їх можливості і здібності, вважає, що “все знає сам”. У таких групах за відсутності авторитарного лідера робота різко сповільнюється або зовсім припиняється [3, 344].

На відміну від авторитарного, демократичний стиль лідерства визначається як колегіальний чи колективний. Демократичний лідер спрямовує діяльність групи, спираючись на допомогу і підтримку її членів. Враховуючи нахили і здібності своїх підлеглих, він оптимально розподіляє між ними конкретні обов’язки. Порада, прохання, інформація, використання знань членів групи, довірлива інтонація є характерними для спілкування демократичного лідера з групою. Всі проблеми, які виникають, обговорюються колективно. Існує критика і самокритика. Остаточне рішення приймається колегіально. У таких групах спостерігається позитивний психологічний клімат. Група характеризується ініціативністю і творчою діяльністю. За тимчасової відсутності лідера вона на основі обговорення проблеми сама приймає рішення і не знижує продуктивності своєї роботи.

За ліберального стилю лідерства лідер практично відмежовується від активного управління групою і поводить так, ніби він є її рядовим членом, надає учасникам групи повну

свободу дій. У таких групах часто немає згоди при розв’язуванні завдань, виникають конфлікти, від чого знижується продуктивність діяльності групи. У соціально-психологічних дослідженнях встановлено, що стиль лідерства залежить від рівня розвитку групи. Так, у постійно діючих виробничих колективах часто спостерігається демократичний стиль лідерства, у корпораціях – авторитарний, а в асоціальних групах – анархічний. Стиль лідерства і стиль керівництва іноді не є тотожними одній і тій самій групі. Це зумовлено різницею між функціями лідера і керівника [3, 344].

Згідно із сучасними уявленнями фундамент ефективності діяльності лідера формальної групи забезпечує низка факторів, зокрема так звана тріада чинників – ідеї (ideas), інформації (information) та взаємодії або партнерства (interaction).

Висновок. Отже, аналіз змісту наведених дефініцій засвідчує: для ефективного функціонування лідер студентської навчальної групи повинен володіти певними особистісними, соціальними і пізнавальними навичками та свідомо застосовувати фактори, котрі забезпечують успішне лідерство. Показником сформованості лідера є оптимальний рівень організації різноманітних справ навчальної групи, яку він очолює.

1. *Енциклопедія освіти / Акад. ред. наук України; головний редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*

2. *Нечволод Л.І. Сучасний словник інішомовних слів. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.*

3. *Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов – К. “Академвидав”, 2006. – 424 с.*

4. *Соціологічна енциклопедія / Укладач В.Г. Городяненко. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.*

5. *Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / За ред. В.І. Шинкарука. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.*

Стаття надійшла до редакції 11.08.2009

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

*“Пора, діти, добра поглядіти
Для власної хати,
Щоб газдою, не слугою
Перед світом стати!”*

Іван Франко

*“Земле моя, всеплодющая мати,
Сили, що в твоїй живе глибині,
Краплю, щоб в бою сильніше стояти,
Дай і мені!”*

Іван Франко

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

УДК 377.35.016:629

Дмитро Гоменюк, директор Навчально-наукового центру професійно-технічної освіти
Академії педагогічних наук України,
м. Київ

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДЛЯ АВТОСЕРВІСУ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД

У статті розглядається методологічний аспект наукового дослідження проблеми підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу та характеризується середовищний підхід як його складова частина.

Ключові слова: автосервіс, професійна підготовка, кваліфікований робітник, професійно-технічна освіта, навчально-виробниче середовище, конкурентоспроможність.

Постановка проблеми. Методологічне забезпечення дослідження проблеми підготовки у професійно-технічних навчальних закладах кваліфікованих робітників автосервісного профілю передбачає опору на конкретні наукові підходи тощо. Науковий підхід – це послідовне дотримання дослідниками певного ставлення до освітнього процесу та його реалізації у теоретичній та виробничій підготовці учнів ПТНЗ і формуванні їх особистості. В наукових джерелах наводяться характеристики системного, діяльнісного, індивідуального, особистісно-орієнтованого, інформаційного та інших підходів. Останнім часом значного поширення в освіті набуває використання середовищного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення психологією поняття *діяльності* як активності суб'єкта спрямованої на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб, професійна підготовка особистості як її конкретизована активність у соціальному, навчальному і професійному середовищі, що спрямована на задоволення пізнавальних, професійних, економічних і культурних потреб, пояснюють значення середовищного підходу в методологічному забезпеченні дослідження проблеми підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу.

Дефініція *середовище* у якості наукової категорії використовується у багатьох галузях наукового знання: філософії, соціології, економіці, психології, соціальній педагогіці. Вплив середовища на навчання, виховання й формування особистості фахівця предметно досліджує професійна педагогіка.

Загальне поняття *середовище* розуміють як

оточення, сукупність соціальних, економічних, політичних і матеріальних умов різного характеру (природних та створених людиною), в яких розгортається діяльність людського суспільства та розвивається жива природа. Середовище чинить свій вплив на людину безпосередньо або опосередковано. У контексті нашого дослідження *середовище* розуміємо як оточення, яке за законом детермінізму в педагогіці [2] та законом відповідності змісту професійно-технічної освіти актуальному стану виробництва та ринку праці [3] здійснює вплив на підготовку кваліфікованих робітників.

Метою статті є характеристика середовищного підходу в контексті проблеми методологічного забезпечення наукового дослідження проблеми підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу методологічно доцільно охарактеризувати соціальне та навчально-виробниче середовище як фактори, що впливають на процес і результат професійно-технічної освіти. У довідковій літературі [8, 325 – 326] *соціальне середовище* розглядається як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, що значною мірою детермінують її свідомість, поведінку і діяльність.

Соціальне середовище здійснює інтегративний вплив на особистість через економічні, політичні, соціальні та інші відносини. Соціологи зазначають: соціальне середовище можна розглядати як єдність загального, особливого й одиничного. Структурно соціальне середовище є складним багатокомпонентним утворенням. Воно

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДЛЯ АВТОСЕРВІСУ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД

характеризується численними рівнями, складними зв'язками та відносинами між елементами. Розрізняють соціальне середовище у широкому розумінні, отже, як загальне поняття. Воно позначається дефініцією *макросередовища*, та охоплює виробничі сили, матеріальні й ідеологічні відносини, класи і соціальні верстви (до нього належать учні, педагоги, студенти), нації, виробничі, державно-політичні та громадські організації, системи виховання, засоби масової інформації та ін. Характер впливу макросередовища на особистість залежить не тільки від загальних соціальних умов, а й від регіональних та інших територіальних особливостей її життєдіяльності. Побутовими спостереженнями та соціологічними дослідженнями доведено, що соціальне середовище у місті і селі дуже відрізняється, а розбіжності між ними є такими факторами, вплив котрих істотно позначається на матеріальних і духовних умовах життя людей, на формах поведінки, спілкування і діяльності міського і сільського населення, професійної діяльності й самореалізації особистості [8, 325 – 326].

У вузькому розумінні, як одичне, поняття “соціальне середовище” репрезентується дефініцією *мікросередовищем*. Це безпосереднє соціальне оточення людини – сім'я, учнівський чи виробничий колектив, неформальна група (коло однолітків), громадські організації за місцем проживання та навчання, неформальні об'єднання за інтересами тощо). Мікросередовище є сполучною ланкою між особистістю і суспільством, саме його *особливості визначають* рівень і характер можливостей для самоактуалізації, саморозвитку і самореалізації, прояву індивідуальних здібностей і творчого потенціалу особистості.

Мікросередовище визначає спосіб життя учня професійно-технічного навчального закладу, котрий позначається на результативності професійної підготовки особистості. Як зазначено в Економічному енциклопедичному словнику [5, 356], *спосіб життя* – це “характер, вид і спосіб життєдіяльності окремої людини, групи людей, соціального прошарку, верстви населення, певних класів і суспільства загалом. Він визначається рівнем розвитку та характером економічної системи, природними умовами, соціальними, правовими, політичними, ідеологічними факторами, конкретною історичною ситуацією в країні, менталітетом народу, впливом зовнішніх обставин та іншими факторами, які детермінують поведінку і діяльність соціальних суб'єктів. Науково доведено, що у межах економічної

системи, передусім суспільного способу виробництва, чітко простежується вплив способу життя на розвиток основної продуктивної сили (людини-робітника): освіта членів її родини, кваліфікація, рівень організаційної, технологічної, економічної культури. “Основними формами конкретизації способу життя є поняття “рівень життя”, “якість життя”, “стиль життя”, “стандарт життя”. Рівень життя визначається такими показниками, як середній рівень реальної заробітної плати, прожитковий мінімум (рівень бідності), рівень освіти населення, частка витрат населення на споживання (т.зв. споживчий кошик) та ін. (див. *Рівень життя*). Якість життя – складна соціологічна категорія (відображає не лише економічний, а й культурний, екологічний, духовний та інші надбудовні аспекти). Щодо суто економічних аспектів способу життя акцентують увагу на його якісних характеристиках: змісті праці, якості освіти та кваліфікації, харчуванні, комфортності житла, якості медичних послуг, довкілля, тривалості вільного часу, якості та модності одягу, якості сфери послуг загалом, стані здоров'я населення, в т.ч. психічного, рівні стресових ситуацій, морально-психологічному кліматі, душевному комфорті та ін. Поняття “спосіб життя” щільно пов'язане з категоріями “цінність” і “ціннісні орієнтації”. Цінність має об'єктивні виміри (сукупність предметів матеріальної та духовної діяльності, відповідних суспільних відносин між людьми, що при цьому формуються, в контексті ціннісних відносин; справедливості та несправедливості, добра і зла тощо) і суб'єктивні виміри (способи, критерії, інструменти такого оцінювання), що реалізуються в різноманітних орієнтирах діяльності певних суб'єктів суспільних відносин – настановах, цілях, заборонах, переконаннях, а також інтересах і вольових вчинках. Цінності, які є панівними у певному суспільстві на конкретних етапах його розвитку, деякі західні вчені називають національним характером (стійкими особистісними характеристиками).

У розробленій для американців програмі способу життя виділено три основні категорії цінностей та відповідно дев'ять підтипів життя споживачів: 1) споживачі, якими управляють потреби (найбільш знедолені й ті, хто живе в нужді); 2) споживачі, якими управляють зовнішні фактори (всі три групи, які виділяють серед них, купуючи товари, заклопотані лише тим, що про них подумують люди); 3) споживачі, якими управляють внутрішні фактори (чотири групи, що виділяються серед них, є незначними за кількістю, організовують своє життя у такий спосіб, щоб

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДЛЯ АВТОСЕРВІСУ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД

задовольнити власні потреби). Основними цінностями у західноєвропейських країнах є рівність прав чоловіків і жінок, резидентів та емігрантів, здорових людей та інвалідів; право вибору за жінкою народжувати дитину чи перервати вагітність; зосередження на сімейному житті й добрих справах; хороша робота, гордість за свою працю, висока заробітна плата; забезпечення безпеки праці, широкий рух на захист довкілля; підтримка антиядерного руху та ін.” [5, 356]. Конкретизують поняття “соціальне середовище” термінологічні словосполучення “соціальні зв’язки” і “соціальна група”. *Соціальні зв’язки* – зв’язки взаємодії (взаємозумовленості, взаємопроникнення, взаємозаперечення та ін.) між окремими індивідами, групами та колективами індивідів, а також соціальними верствами і групами, які мають певні соціальні цілі у межах соціальної системи. До соціальних цілей належать як прагнення педагогічного колективу професійно-технічного навчального закладу надати професійну кваліфікацію учням ПТНЗ, так і прагнення учнів здобути професійно-технічну освіту. “Прагнення окремих індивідів, трудових колективів задовольнити свої соціальні потреби та інтереси спонукає їх до взаємодії, внаслідок чого і виникають соціальні зв’язки. Оскільки в процесі такої постійної взаємодії виникають соціальні закони, то соціальні зв’язки у теоретичному аспекті виражають зумовленість соціальних законів і категорій, у яких конкретизуються ці закони. За формами детермінізму розрізняють однозначні, ймовірнісні і кореляційні соціальні зв’язки; за типом процесів та соціальних законів, в яких виражається сутність цих процесів, – соціальні зв’язки функціонування і розвитку; за глибиною пізнання сутності соціальної системи – соціальні зв’язки першого порядку, другого порядку тощо” [5, 344].

Безпосереднє відношення до підготовки кваліфікованих робітників має поняття *соціальна група*, котре розглядають як сукупність людей, які об’єднані спільними інтересами, необхідністю задоволення особистих, колективних, загальних потреб, а також відповідними цінностями і виступають колективними суб’єктами соціальних зв’язків і відносин. Поняття соціальна група охоплює будь-яке соціальне об’єднання людей, починаючи від сім’ї, трудового колективу і закінчуючи соціальною верствою, класом і нацією. Отже, воно стосується також і навчальної групи, педагогічного колективу професійно-технічного навчального закладу. “Вперше визначення соціальна група сформулював англійський

економіст Т. Гоббс, який розглядав її як певну кількість людей, об’єднаних спільними інтересами або спільною справою. Основними системотворчими елементами соціальної групи є інтереси (як взаємодія індивідуальних, колективних і спільних для певної групи інтересів), в основі яких лежать відповідні потреби, виконання спільних функцій і видів діяльності та їх роль як колективних суб’єктів соціальних зв’язків і відносин. Усе це передбачає домінування єдності між членами соціальної групи” [5, 336]. Її рівень визначається через групову сумісність, що вживається у такому сенсі: це показник згуртованості групи, який відображає можливість безконфліктної взаємодії членів групи при виконанні спільної діяльності. Рівень групової сумісності визначають через оцінку міжособистісної комунікації і узгодженості спільних сенсомоторних дій. Групову сумісність має різні рівні прояву – нижчий, середній, вищий. Нижчий розглядається як психофізіологічна сумісність темпераментів і характерів членів групи, сенсомоторна узгодженість при виконанні спільних дій і згуртованість, що характеризується частотою актів спілкування і взаєморозумінням. “За середнього рівня групової сумісності спостерігається узгодженість функціонально-рольових очікувань, тобто наявність у членів групи уявлень про те, яку діяльність, з ким і в якій послідовності повинен виконувати кожен в умовах спільної діяльності. Вищий рівень групової сумісності, що характерний лише для колективів, передбачає ціннісно-орієнтаційну єдність, колективістичну ідентифікацію і адекватність покладання відповідальності за успіх або неуспіх успішній діяльності” [7, 349]. Групову сумісність вищого рівня є основою корпоративної культури (латин. *corporatio* – об’єднання, співтовариство). Об’єднаннями корпоративного типу вважаються не лише суто корпорації, а й різні виробничі колективи, зокрема й підприємства автосервісу. В одному із значень корпоративну культуру розглядають як “комплекс відносин між суб’єктами корпорації, виражених у загальноприйнятих нормах, цінностях, а також взаємодіючих факторів, який охоплює досвід минулого і теперішнього, структурні характеристики і погляди керівників” [5, 377]. Унікальність корпоративної культури полягає в тому, що вона є результатом групової сумісності членів конкретного підприємства, досягненням системи внутрішніх ціннісних настанов і правил, “кодексу честі”, які панують у виробничому колективі. Без сумніву, для майбутнього робітника автосервісу готовність до прояву корпоративної

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДЛЯ АВТОСЕРВІСУ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД

культури є важливим результатом його професійно-технічної підготовки.

Групова сумісність передбачає сумісність міжособистісну – взаємне прийняття людьми один одного у процесі спілкування чи спільної діяльності. Міжособистісна сумісність “ґрунтується на схожості (або взаємній доповнюваності) їх потреб, мотивів, переконань, ціннісних орієнтацій, темпераментів, характерів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та інших властивостей і якостей, що приносить їм задоволення від процесу взаємодії і одержаним результатом. Обов’язковим атрибутом міжособистісної сумісності є наявність взаємної симпатії, взаємоповаги і впевненості в позитивних результатах спільної діяльності” [7, 349]. Врахування міжособистісної сумісності суттєво впливає на результат навчальної діяльності у процесі здобуття молоддю професійно-технічної освіти.

Педагогічні аспекти соціального середовища вивчають соціальна педагогіка, теорія виховання і дидактика, адже соціальне середовище як сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, факторів, відносин тощо, в яких існує особистість і які так чи інакше впливають на її свідомість, поведінку і діяльність, є постійним джерелом поповнення суб’єктного досвіду учня, формування його когнітивної сфери, ставлень до майбутньої виробничої діяльності, реалізації духовного та професійного потенціалу. Чинники, які безпосередньо впливають на особистість у соціальному середовищі, можна класифікувати за двома групами – суспільні та матеріально-фізичні. До першої належать первинні колективи, морально-психологічний клімат у колективі, педагогічний процес, соціальне середовище певного регіону, виробничої практики тощо, а до другої – матеріальні умови життєдіяльності та навчання особистості у конкретній родині та освітньо-виховній системі.

Означені чинники соціального середовища є об’єктивними детермінуючими факторами потреб, інтересів, зацікавлень, ціннісних орієнтацій, процесу самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості.

Конкретними середовищами і водночас компонентами цілісної системи підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу є соціально-економічне середовище, в якому працюватимуть випускники ПТНЗ, навчально-виробниче середовище навчального закладу та *конкретне професійне середовище*, що являє собою сукупність різноманітних умов, які безпосередньо впливають на особистість того, хто

здобуває професійну освіту певного рівня кваліфікації, у процесі передбаченої освітньою програмою видами практики. Кожне із названих середовищ має свої специфічні особливості. Для кожного з них характерні свої типові умови, які суттєво впливають на підготовку кваліфікованих робітників.

Соціально-економічне середовище України, в якому нині розгортається процес підготовки кваліфікованих робітників для автосервісу, характеризується як ринкове. Перспективи підготовки кваліфікованих робітників до діяльності в умовах ринкової економіки – одна з надзвичайно багатоаспектних проблем професійної педагогіки. За умов переходу України до ринкової економіки стає очевидним, зазначає Н.Г. Ничкало, “що *головна мета всіх суб’єктів освітньої політики і освітнього процесу полягає у необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці й трансформування їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців*” [6, 134].

Сучасні освітні програми мають передбачати підготовку кваліфікованих робітників до використання інноваційних виробничих технологій, оскільки саме вони забезпечують конкурентні переваги підприємств автосервісу на ринку праці. Підготовлені у такий спосіб робітники швидше зможуть отримати робоче місце порівняно з тими, хто у процесі професійної підготовки засвоїв застарілі виробничі технології.

За результатами дослідження Н.В. Кудикіної, забезпечення конкурентоспроможності випускників ПТНЗ відбувається насамперед через зміни змісту освіти, його адаптації до умов ринкової економіки, що досягається за рахунок змістового наповнення варіативного компоненту навчання, завдяки якому певною мірою вдається вплинути на формування конкурентоспроможного кваліфікованого робітника [1]. Отже, ринковий характер соціально-економічного середовища зумовлює необхідність підготовки конкурентоспроможних кваліфікованих робітників.

Суттєвий вплив на підготовку кваліфікованих робітників для автосервісу чинять й інші соціально-економічні фактори, і передусім *ринку праці автосервісу* як середовище майбутньої виробничої діяльності випускників професійно-технічних навчальних закладів відповідного профілю. Автосервіс можна тлумачити в широкому та у вузькому розумінні цього слова, зазначає О.Д. Марков. У широкому розумінні *автосервіс* – це інфраструктура автомобільного транспорту, все, що забезпечує використання,

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДЛЯ АВТОСЕРВІСУ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД

експлуатацію, підтримання і відновлення роботи автомобіля протягом усього “життєвого” циклу.

Автосервіс є складним явищем системного характеру, яке охоплює такі підсистеми:

- підсистему з торгівлі автомобілями;
- підсистему підтримання та відновлення роботи автомобілів протягом усього терміну їх експлуатації;
- підсистему, що забезпечує технічну експлуатацію автомобілів;
- підсистему, що забезпечує використання автомобілів;
- підсистему, що забезпечує безпеку руху й усунення шкідливих наслідків автомобілів.

Автосервіс як інфраструктура автомобільного транспорту вбирає всі ці підсистеми, які в сукупності спрямовані на реалізацію однієї мети: забезпечення соціальної і економічної ефективності автомобіля.

Поняття “автосервіс” використовують крім того у звуженому розумінні слова. У такому разі ця дефініція характеризується як система підтримання і відновлення працездатності автомобіля протягом усього терміну експлуатації. Її складають: інформаційна підсистема, котра з одного боку дає інформацію про споживачів послуг автосервісу, а з іншого надає необхідну інформацію для його клієнтури; підсистема управління запасами; підсистема обслуговування клієнтури; підсистема продажу автомобілів, запасних частин і матеріалів; підсистема технічного обслуговування і ремонту автомобілів.

Протягом усього терміну експлуатації ця система повинна забезпечити у межах вимог клієнтури та технічних вимог автомобіля його справність, безвідмовність і максимальний коефіцієнт технічної готовності, а також мінімальні витрати часу клієнта на підтримання і відновлення роботи його автомобіля [4].

Забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців автосервісу актуалізує проблему організації у професійно-технічному навчальному закладі *навчально-виробничого середовища*, адекватного вимогам ринку праці. Середовищний підхід безпосередньо у професійно-технічному навчальному закладі передбачає перенесення акценту в діяльності викладача з його впливу на особистість учня на формування навчально-виробничого середовища, у якому відбуваються самонавчання і саморозвиток майбутніх кваліфікованих робітників. За такої умови у взаємодії із середовищем включаються механізми внутрішньої активності учнів як суб'єктів власної освітньої діяльності.

Висновок. Навчально-виробниче середовище професійно-технічного навчального закладу автосервісного профілю – це певним чином організовані умови теоретичного і виробничого навчання, що стимулюють розвиток і саморозвиток кожного учня, це система умов для особистісного й професійного розвитку майбутніх кваліфікованих робітників.

Навчально-виробниче середовище ПТНЗ може бути сприятливим, тобто таким, що забезпечує повноцінну підготовку особистості до майбутньої виробничої діяльності в умовах ринку праці, або несприятливим, таким, що не дозволяє повною мірою використати потенційні можливості системи професійно-технічної освіти щодо підготовки кваліфікованих робітників. Стихийна організація навчально-виробничого середовища професійно-технічного навчального закладу не забезпечує сприятливих умов щодо підготовки кваліфікованих робітників, водночас за умови його цілеспрямованої організації навчально-виробниче середовище характеризується потужним освітньо-виховним потенціалом.

Отже, реалізація середовищного підходу в методологічному забезпеченні дослідження проблеми підготовки у професійно-технічних навчальних закладах кваліфікованих робітників автосервісного профілю є значущим для забезпечення якісної науково-дослідної роботи з цієї теми.

1. Кудикіна Н.В. Конкурентоспроможність як фактор переваги майбутніх кваліфікованих робітників у працевлаштуванні // *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання: Збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції* / Упорядники: Миропольська М.А., Купченко Л.М., Алексєєва А.В., Савченко Н.В. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – С. 27 – 35.

2. Кудикіна Н.В. Наукове розуміння впливу об'єктивних чинників на професійну освіту дорослих // *36.наук, праць: Освіта дорослих в Україні: IX Міжнародна науково-практична конференція*. – К.: “ЕКМО”, – 2008. – 156 с.

3. Кудикіна Н.В. Стандарт як відображення взаємозв'язку професійно-технічної освіти з соціально-економічною реальністю // *Педагогічний процес: теорія і практика* // *36. наук. праць Вип. 2*. – К.: “ЕКМО”, 2008. – С. 110 – 116.

4. Марков О.Д. Організація автосервісу. – Львів: Оріяна-Нова, 1998. – 332 с.

5. Мочерний С.В., Ларіна Я.С., Устенко О.А., Юрій С.І. Економічний енциклопедичний

СЕМАНТИКА ПОНЯТЬ ПРОЦЕДУРИ ЗМІСТОВОЇ ВАЛІДИЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ

словник: У 2 т. Т.2 / За ред. С.В. Мочерного. – Львів: Світ, 2005. – 616 с.

6. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття: Зб. матер. підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту

“Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні” / Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін. – Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2007. – С. 134 – 148.

7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов – К. “Академвидав”, 2006. – 424 с.

8. Соціологічна енциклопедія / Укладач В.Г. Городяненко. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2009

УДК 348.147

Лілія Морська, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри англійської філології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

СЕМАНТИКА ПОНЯТЬ ПРОЦЕДУРИ ЗМІСТОВОЇ ВАЛІДИЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ

У статті здійснено аналіз семантики понять процедури змістової валідизації дидактичного тесту та обґрунтовано її складові компоненти, а також охарактеризовано змістове наповнення критерійної валідності як того поняття, що сприяє розумінню феномену змістової валідизації.

Ключові слова: валідність, дидактичні тести, критерії.

Постановка проблеми. Дидактичні тести стали активно використовуватися у практиці української освіти. Вони виконують роль одночасно інструменту прикладної діагностики для внесення корективів у педагогічний процес та засобу поповнення фактологічної бази педагогічної теорії й окремих методик викладання предметів регулярною інформацією про реальні досягнення в опануванні освітніх стандартів, про розвиток тих, хто навчається, про недоліки та труднощі у навчанні тощо. Отже, такі тести є важливим складовим компонентом освітнього процесу загалом. І тому на часі є проблема забезпечення якості дидактичних тестів, вимоги до яких постійно зростають.

Дидактичні тести створюються у багатьох навчальних закладах для внутрішніх потреб. Їх, як правило, не стандартизують, не валідизують, не перевіряють на надійність, бо, зазвичай, не бачать у цьому необхідності або не вміють робити. Проте, зауважуємо, що така необхідність є, бо вважаємо, що доцільно працювати з діагностичним інструментом, цінність якого доведена, аніж використовувати тест, в результатах якого немає впевненості.

У зв'язку з відносно молодим (принаймні в Україні) віком досліджень з педагогічної діагностики в наукових публікаціях з'являється велика кількість нових понять і термінів (в тому

числі перекладених із арсеналу західної тестології). В дидактичному тестуванні, що, зазвичай, супроводжується ідеями психодіагностики, особливо на етапі його експериментальної адаптації або перевірки методики, необхідно якомога коректніше користуватися психолого-педагогічною термінологією. Не дивлячись на те, що стосовно проблематики валідизації тестів терміносистема у психології розроблена значно детальніше, ніж у загальній педагогіці, це не дає підстави для її перенесення у дидактичну тестологію у повному обсязі без критичного аналізу [6, 38].

Тому **метою статті** є визначити загальні та специфічні елементи процесуального аспекту валідизації, проаналізувати загальні риси концепції валідизації в дидактичній тестології з точки зору становлення її терміносистеми. Результатом такого аналізу стане аргументоване зіставлення двох паралелей термінології валідизації – тестологічної та експериментальної, що буде основою для визначення їх співвідношення, спільного та відмінного, доцільної сфери та умов застосування.

Огляд останніх досліджень та публікацій.

Хоч термін “валідність” відомий для європейської науки вже давно, в Україні (а ще раніше в колишньому Радянському Союзі) за останні 25 років він вживався дуже рідко у психологічних, соціологічних і тим більше у педагогічних

СЕМАНТИКА ПОНЯТЬ ПРОЦЕДУРИ ЗМІСТОВОЇ ВАЛІДИЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ

дослідженнях. Лише в публікаціях останніх років педагоги з більшою сміливістю стали вводити це поняття, проте не зовсім розуміючи його основний зміст і сферу використання.

Характеристика валідності подається у провідних виданнях довідкового змісту. У словнику “Психологія” (під загальною редакцією О.В. Петровського і М.Г. Ярошевського) це поняття визначається як один із основних критеріїв якості тесту (від англ. valid – придатний). Тут також зазначається, що проблема валідності виникає у процесі розробки та практичного застосування тесту, коли ставиться завдання встановити відповідність між ступенем вираженості якості особистості і методом її вимірювання. Чим валіднішим є тест, тим краще відображається в ньому ця якість (чи властивість), заради вимірювання якої він створювався [9, 47].

Німецький учений Г. Вітцлак характеризує валідність методу як відповідність того, що вимірює психодіагностичний метод до того, що він призначений вимірювати. На думку згаданого автора, визначенням валідності встановлюється спектр дійсності, для якої метод подає репрезентативні дані [8, 93].

Не дивлячись на те, що термін “валідність” вважають загальнонауковим, ми не знайшли його висвітлення у фундаментальних загальнокультурних словниках. Немає цього терміна в “Педагогічному енциклопедичному словнику” (2002 р.).

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” валідність трактується як обґрунтованість й адекватність дослідницьких інструментів (операціоналізованих понять, вимірювальних операцій та експериментів) [3, 73].

На початку 80-х років минулого століття соціолог і фахівець з педагогічного вимірювання В.С. Аванесов під валідністю тесту розумів його здатність вимірювати те, для чого він був задуманий. На думку вченого, це поняття стосується не лише самого тесту, але й мети, ситуації та процедури його застосування [1, 136].

Позитивним є той факт, що рівень ознайомленості педагогічної громадськості з поняттями та ідеями валідації за останні 5 – 7 років суттєво змінився на краще, проте, не лише в педагогіці, але й у суміжних соціальних науках ситуація з оцінювання якості тестів ускладнилася заплутаністю термінології, а відтак залишається лише пріоритетом теорії, а практика продовжує дотримуватися традиційних спрощених процедур створення та використання педагогічних тестів.

У зв’язку з цим виникає питання про

семантичне насичення терміну “валідність”, тобто про його основні складові.

Нами досліджено, що вчені пов’язують змістову валідність тесту не лише з аналізом його відповідності до навчальних планів і програм (у західній педагогіці цей компонент називають курикулярною валідністю), але й визначення конструктивної та концептуальної валідності тесту.

Так, характеризуючи необхідність і значимість змістової валідації тесту, відомий польський дидакт В. Оконь зазначав, що тест для певного предмету не буде вдалим, якщо за його допомогою визначається лише рівень знань і не враховуються інші критерії, якщо надмірно виділяється лише один розділ програми за рахунок інших розділів, або якщо визначається лише інтелектуальний розвиток, пам’ять, а знання предмету залишається поза увагою тесту [7, 166].

Німецький учений К. Інгенкамп вважає, що жодний з елементів вимірювального інструментарію не є валідним загалом, він може бути таким лише у певному смислі [4, 43]. Ми, у свою чергу, погоджувачись із позицією відомого теоретика сучасної педагогічної діагностики, вважаємо, що всі ознаки валідності повинні бути конкретними, стосуватися певних критеріїв, аспектів методики діагностування.

Систематизація видів валідності, як методологічна проблема, є одним із головних питань у дослідженнях західних психологів і педагогів. Наприклад, американський учений А. Анастасіє виділяє три підходи до визначення валідності: валідність за змістом, валідність за критерієм, конструктивна валідність. Як додатковий вид автором згадується очевидна валідність [2].

Відзначаючи існування різних видів валідності, Г. Вітцлак вказує на змістову, конструктивну, прогностичну й педагогічну [8, 133 – 142].

Методолог психологічного експерименту Д. Кемпбел виділяє внутрішню та зовнішню валідність, вживаючи поряд зі згаданими двома видами ще й конструктивну валідність [5].

Виклад основного змісту дослідження. Отже, спектр термінів, що характеризують валідність, досить широкий та різноманітний, проте це не пояснює проблему систематизації понятійного апарату процесу валідації. Здійснивши дослідження типології видів валідності, ми прийшли до висновку про необхідність їх поділу на дві групи понять, що стосуються змістової та критерійної валідації. Слід враховувати те, що валідність власне дидактичного тесту пов’язана з адекватністю відображення того змісту засвоєного раніше навчального матеріалу, який учень чи студент опанував на момент тестування.

СЕМАНТИКА ПОНЯТЬ ПРОЦЕДУРИ ЗМІСТОВОЇ ВАЛІДИЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ

На основі здійсненого зіставно-функціонального аналізу згаданих у статті наукових досліджень, вважаємо, що у структуру поняття змістової валідизації входять такі компоненти: конструктна, концептуальна, куррикулярна та психологічна валідності.

Конструктна валідність відображає основні блоки діагностованого змісту навчального матеріалу, який на момент тестування повинен бути засвоєний учнями чи студентами, а також співвідношення цих блоків, ієрархію їх значущості та послідовність діагностування.

Конструктну валідність ще називають передбачуваною валідністю (*assumed validity*), якщо до певної міри підтверджується висунута тестологом гіпотеза про те, що створений тест і його результати корелюватимуть з іншими тестами, які вимірюють аналогічні ознаки (властивості, якості) тестованих (тобто, учнів чи студентів) [8]. Проте передбачувана і конструктна валідності не є аналогами одного і того ж поняття. Перший термін визначає не постійну, а певну тимчасово-ситуативну характеристику тесту на період здійснення методологічного експерименту щодо складання двох тестів.

Відображення змістового аспекту навчальної програми у структурі конструкту тесту визначає його куррикулярну валідність. Згідно цього показника тест може володіти високою, адекватною та неадекватною куррикулярною валідністю. Останній тип не позначає негативну оцінку тесту, оскільки така ситуація є можливою, коли метою тесту є діагностика певних психологічних, ситуативних впливів на якість засвоєного навчального матеріалу або коли існує декілька паралельних дидактичних тестів, створених різними розробниками.

Концептуальна валідність, у нашому розумінні, повинна бути орієнтована на відображення певної дидактичної та методичної концепції бачення навчального предмету автором навчальної програми, навчального підручника чи посібника та розробника тесту. Усі ці три позиції можуть радикально відрізнитися, наприклад, у прихильника традиційного лінійного викладу матеріалу і тих, хто дотримується проблемного, проектного чи інтерактивного методів навчання.

Наведемо інший приклад із галузі навчання іноземних мов: автори сучасної навчальної програми орієнтують вивчення іноземної мови у середній загальноосвітній школі на комунікативний метод навчання, а підручники розробляються за різними авторськими концепціями (наш аналіз дає підстави виділити щонайменше 6 авторських

підходів до розробки підручника з англійської мови для 7-го класу, серед яких: метод читання, граматико-перекладний метод, свідомо-перекладний метод, метод кооперативного навчання, ситуативний підхід до вивчення іноземної мови, інтерактивна технологія та метод проектів). Дидактичні тести, на жаль, як правило, розробляються без урахування концепції авторів підручників, а більше орієнтовані на програмну концепцію предмету.

При розробці чи експертній оцінці завдань дидактичного тесту доцільно ставити питання про те, в якій мірі тест може діагностувати прояв тих психічних і психологічних якостей тестованого, які є об'єктивно необхідними для виконання певних інтелектуальних операцій в ході вирішення тестових завдань. Саме з такої позиції розуміємо суть психологічної валідності тесту.

З метою розрізнення групи понять змістової валідності вважаємо за необхідне пояснити свою позицію стосовно критерійної валідності тесту.

Г. Вітцлак вважає, що критерійна валідність демонструє те, наскільки за результатами тесту можна робити висновок про той аспект особистості тестованого, який нас цікавить, причому як в теперішньому, так і в майбутньому. Для її визначення результати тесту порівнюють з певними зовнішніми критеріями (наприклад, зі шкільними оцінками) або порівнюють між собою результати різних тестів. В такому випадку мова йде про конкретну валідність критеріїв, яка встановлюється шляхом визначення кореляції між новими тестами й тими, що вже використовувалися [8].

Критерійна валідність у сучасному розумінні передбачає наявність не одного показника, а сукупності експериментально одержаних показників різних аспектів функціонування тесту як вимірювального інструменту. Саме тому інколи зустрічається синонім згаданої валідності у формулюванні "функціональна".

Одна із найскладніших проблем визначення критерійної валідності інструменту вимірювання – це вибір прийнятного критерію. Яким, наприклад, буде прийнятний критерій навчальних досягнень для перевірки навчальних здібностей? Дати відповідь на це питання непросто. Можна виділити чотири аспекти вибору критерійного виміру. По-перше, критерій повинен бути відповідним. Проте тут перешкодою стає суб'єктивність, оскільки людям властиві різні думки стосовно відповідності критерію. По-друге, критерійний вимір повинен бути неупередженим, що виключає можливість впливу зовнішніх чинників, що можуть надавати вимірюванню

СЕМАНТИКА ПОНЯТЬ ПРОЦЕДУРИ ЗМІСТОВОЇ ВАЛІДИЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ

характеру тенденційності. Інший аспект означає, що критерій повинен бути надійним, тобто якомога точнішим і чіткішим. По-четверте, необхідно, щоб критерій був доступним, тобто таким, якого можна реально отримати. Як правило, під час створення тестів важко знайти такий критерійний вимір, який би поєднував усі перелічені вимоги.

Загалом у дидактичних тестах побутують умовно прийняті критерії (показник успішності, досягнутий рівень освіти, результат навчання у вигляді елементів спеціальної підготовки), а також конкретні проміжні критерії (міцність сформованості умінь виконувати певні завдання тощо).

У розумінні критерійної валідності використовують конвергентну та дискримінативну валідності (терміни, введені Д. Кемпбелом), де конвергентна валідність є кореляцією тесту з іншими змінними, з якими він теоретично повинен корелювати, а дискримінативна валідність, навпаки, визначає відсутність значної кореляції тесту з тими змінними, з якими він не повинен корелювати [2, 144].

Для дидактичних тестів рубіжного та підсумкового контролю, а також для селективних тестів особливе значення має прогностична та ретроспектна валідності [6, 62]. Прогностична валідність тесту пов'язана з можливістю за його допомогою прогнозувати поведінку тестованого через певний проміжок часу, при цьому особливого значення набуває фактор довготривалого процесу. Ретроспектна валідність визначає валідність самого вимірювання, що проводилося раніше, в тому числі його умов й чіткості дотримання процедур тестування.

Оскільки дидактичне тестування завжди має ознаку корекційності, для нього на практиці важливого значення набуває педагогічна валідність, яка характеризує можливість для педагога за умови однотипних результатів застосування певної методики давати однозначні типові діагнози та рекомендації, що ведуть до успішної корекції навчальних успіхів.

Висновок. Отже, на основі концептуального підходу до аналізу змісту й структури понять, що відображають хід валідації тестів, ми прийшли до висновків: 1) про необхідність чітко розрізняти поняття “змістова”, “концептуальна”, “конструктивна” і “куррикулярна” валідності, виокремлюючи їх як такі, що не співпадають за обсягом охоплення процесу валідації, мають свою специфіку відображення різних аспектів складного процесу діагностування цінності тесту; 2) про те, що у структурі змістової валідації її складовими є: концептуальна, конструктивна,

куррикулярна, психологічна й очевидна валідності, причому останній компонент відображає неправдиві діагностичні ознаки тесту, виступає в ролі так званої фонові валідності, але водночас є значеннєвим для сприйняття користувачами (тестованими) та зацікавленими у процедурі тестування особами.

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании / В.С. Аванесов. – М.: Наука, 1982. – 200 с.

2. Анастаси А., Урбан С. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбан. – СПб.: Питер, 2004. – 688 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Гол. ред. В.Т. Бусел. – Київ: Ірпінськ: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.

4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

5. Кемпбел Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М.: Прогресс, 1980. – 348 с.

6. Нестеренко Н.Д. Система содержательной валидации дидактических тестов в современной педагогике / Наталья Дмитриевна Нестеренко. – Дисс... канд. пед.наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2006. – 206 с.

7. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 232 с.

8. Психодиагностика: теория и практика. Пер. с нем. / Под общ. ред. Н.Ф. Талызиной – М.: Прогресс, 1986. – 132 с.

9. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2009

a b c d a b c d a b

“Героїзмом можна назвати тільки таке діло, де мука і терпіння одиниці здобуває або окуплює добро цілого народу”.

Іван Франко

“Правда против сили!
Боем проти зла!
Міжнарод похилий
Вольності слова!”

Іван Франко

a b c d a b c d a b

Мирон Вачевський, доктор педагогічних наук,
професор кафедри менеджменту та підприємництва
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ПРОМИСЛОВИЙ МАРКЕТИНГ МЕТАЛУРГІЇ ТА ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИРОБНИЦТВА ЗАЛІЗА

У статті показано необхідність всебічного вивчення промислового маркетингу в галузях людської діяльності, показано основні принципи маркетингу, напрямки сучасного розвитку наукових досліджень та розвитку металургії і виготовлення металів. Висвітлено питання, які вивчають студенти та учні професійно-технічних училищ, набуваючи відповідну спеціальність та рівень професійних компетенцій.

Ключові слова: промисловий маркетинг, чавун, домен, доменні печі, залізо, фосфор, сірка, вуглець, домішки, домновий газ.

Актуальність проблеми. Промисловий ринок протягом останніх десятиріч бурхливо зростає практично в усіх країнах світу. Це зростання набуває поступового розвитку і в Україні, як товарів промислового призначення, так і споживчого, а також товарів у виді послуг.

Промисловий маркетинг включає суть маркетингу, види діяльності в галузях енергетичній, хлібопекарській, швейній, будівельній, рекреаційній індустрії, машинобудуванні та використанні металів і розвитку металургії, а також інших напрямках, де використовуються трудові ресурси, засоби виробництва та предмети праці, які в сукупності створюють матеріальні блага для ринку споживача. Ці питання вивчаються учнями професійних закладів освіти та студентами ВНЗ.

Аналіз останніх публікацій. Проблемі маркетингу та його вивчення у ВНЗ присвячено значну кількість робіт авторами: А. Афонін [1], Г. Андрусенко [2], А. Балабанова [3], С. Гаркавенко [4], В. Герасимчук [10], М.М. Єрмошенко [10], А. Павленко [12] та ін. Більшість публікацій досліджують проблеми організації виробництва та збуту товарів та послуг, не вдаючись до підготовки маркетологів у сфері промислового маркетингу освіти та формування у них професійних компетенцій.

Метою статті є вироблення нової методики навчання та формування у майбутніх маркетологів педагогів високого рівня професійних компетенцій у галузі промислового маркетингу із вивчення теми розвитку металургії і виробництва металів.

Виклад основного матеріалу. Історія матеріальної культури людства нерозривно пов'язана з використанням металів та металургією.

Ще задовго до н.е. людство нарівні з камінням використовувало метали: мідь, золото, срібло. Ці метали в земній корі знаходяться у вільному стані. З часом (IV – V ст. до н.е.) навчилися отримувати з руд мідь, олово, свинець. Цей період назвали мідним віком. Ближче до нової ери почали варити сплави. Першим із них була бронза (сплав міді з оловом), тому вік назвали бронзовим. Цей сплав був значно твердішим і міцнішим за відомі на той час метали. Інструменти, виготовлені із бронзи, були довговічнішими, ніж мідні.

Залізо використовували давно. Спочатку, ймовірно, метеоритне, а потім (кінець II тис. до н.е.) навчились отримувати з руд. На зміну бронзовому віку прийшов залізний. Ця назва віку зберігається й понині, оскільки основними конструкційними матеріалами і сьогодні є сплави на основі заліза¹.

Зазначимо, що приблизно в другому тисячолітті до н.е. людина знайшла метод отримання заліза із руди. Спочатку для цього використовували вогнища, а пізніше спеціальні плавильні ями – сиродутні печі. В них розміщувалась руда і дерев'яне вугілля. Необхідне для горіння повітря спочатку подавалося природною тягою, а пізніше використовували спеціальні міхи. Внаслідок чого отримували залізо у вигляді тістоутворюючої маси із включенням шлаків і не спалених залишків дерев'яного вугілля. Внаслідок низької кількості вуглецю сиродутне залізо було м'яким, вироби із нього швидко затуплялися, гнулися, і воно не гартувалося.

¹ Збожна О.М. Основи технології. Навчальний посібник. – Тернопіль: Карт-бланш. – 2002. – 486 с. (С. 221 – 255).

ПРОМИСЛОВИЙ МАРКЕТИНГ МЕТАЛУРГІЇ ТА ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИРОБНИЦТВА ЗАЛІЗА

Поступово процес виробництва заліза вдосконалювався: покращувалася форма плавильних печей, підвищувалася їх потужність. Метали та сплави почали отримувати різними способами. Найчастіше пірометалургійним (від грецьк. “піро” – вогонь і металургія). Розвиток невеликих доменних печей призвів до виробництва високо вуглецевих сплавів, які не підлягали ковальській обробці внаслідок підвищеної хрупкості. Такі метали в різних країнах називали по-різному, а в Англії “pigiron” свинне залізо, старослов’янська назва пішла від “чушка” – свиня.

Пізніше високі ливарні властивості чавуну стали використовувати для виробництва артилерійських гармат, ядер, виливки колон.

До II половини XVIII ст. чавун виплавляли безпосередньо із руди в доменних печах. Пізніше його стали виробляти із ливарного чавуну і брукху у невеликих доменних печах. Такі печі стали прототипами печей, які появились у другій половині XVIII ст. – вагранок.

В 1621 р. Англієць Дод Додлей оформив патент на виробництво чавуну із використанням кам’яного вугілля. Цей метод на початку не мав великого успіху, конкуренти і далі використовували дерев’яне вугілля.

Використання в доменному процесі кам’яного вугілля повернулись тільки у XVIII ст. Цю проблему успішно вирішили металурги, власники залізничного заводу – батько і син Дербі. Перші спроби безпосередньо використовувати кам’яне вугілля в доменній печі не давали належного результату, так як вугілля містило велику кількість попелу та інших домішок, особливо сірки. Тому для виплавки чавуну Абрахам Дербі молодший став використовувати кокс – тверде паливо підвищеної міцності. Кокс отримували шляхом нагріву кам’яного вугілля до температури 950 – 1050°С без доступу повітря.

Використання коксу вимагало збільшення кількості повітря, яке подавалося у доменну піч. Дербі винайшов на своєму заводі нове обладнання повітряних приводів, використав парову машину Ньюкомена, яка приводила в дію насоси, які подавали відпрацьовану воду на водяні колеса, що були двигунами повітряних міхів. Це дозволило збільшити обсяг повітря, яке подавалося в доменну піч.

Використання нових систем подачі повітря дозволило значно збільшити розміри доменних печей і прискорити процес виплавки в доменних печах, це привело до значного підвищення виплавки чавуну.

Чавун варять у печах-домнах, які є складовою

частиною одного з елементів технологічної системи виробництва чавуну.

Технологічна система складається з шести елементів.

В агрегаті кожного елемента відбуваються певні фізико-механічні або фізико-хімічні процеси, внаслідок яких сировина перетворюється на чавун.

Для підвищення продуктивності доменних печей, зменшення витрати палива та поліпшення якості чавуну руду спеціально готують до перероблення:

- перший процес – подрібнюють вальцями або у млинах;

- другий процес – сортують отримані куски руди за розмірами на решетах і ситах;

- третій процес – збагачують промиванням водою, гравітацією, магнетією, флотацією у спеціальних машинах-сепараторах;

- четвертий процес – грудкують М грануляторах;

- п’ятий процес – виготовляють офлюсований агломерат на агломераційних машинах;

- шостий процес – підготовлену руду (куски розміром 20 Н/мм), паливо і флюси, взяті у певній кількості, пошарово завантажують у доменну піч, де внаслідок фізико-хімічних процесів сировина перетворюється на чавун.

Слід зазначити, що першу в Україні доменну піч розпалили в 1800 р. на Луганському чавуноливарному заводі, а перший чавун зварили в 1873 р. на Юзівському (нині Донецькому) металургійному заводі.

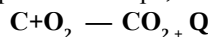
Домна працює за принципом зустрічних потоків: шихта рухається згори вниз, а гарячі потоки газу, який утворився внаслідок згорання палива, – назустріч, тобто знизу вгору. Зволожено, збагачене киснем (до 30%) і нагріте повітря, необхідне для горіння палива, вдувають упіч через фурми (від нім. “Form” – форма), розміщені у верхній частині горна печі. Залежно від розміру печі їх може бути до 60. Повітря нагрівають у повітронагрівниках. Біля кожної печі є по тричотири повітронагрівники. Впровадження високотемпературного (1200 – 1300°С) дуття поліпшило техніко-економічні показники печей: збільшилась продуктивність, зменшилась витрата палива.

Домна працює безперервно протягом п’яти – десяти років, потім її ставлять на капітальний ремонт. Шихту у піч завантажують певними порціями (колошами) через засипний апарат, який розміщено у верхній частині печі – колошнику. Періодично льотками, які розташовані у горні, випускають чавун і шлак. Доменний газ із печі виходить безперервно газовивідними трубами, розташованими у верхній частині печі.

ПРОМИСЛОВИЙ МАРКЕТИНГ МЕТАЛУРГІЇ ТА ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИРОБНИЦТВА ЗАЛІЗА

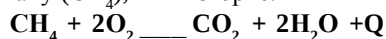
Під час варіння чавуну в домні відбуваються такі процеси:

1. Горіння палива. Завантажена в піч шихта опускається до рівня фурм і паливо згоряє в потоці гарячого повітря, яке подають під тиском:

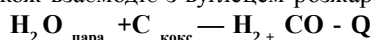


Температура підвищується до 1600 – 1800°C. Оксид вуглецю (CO_2) піднімається, проходить через розжарений кокс, взаємодіє з вуглецем і відновлюється до CO . $\text{CO}_2 + \text{C} \rightarrow 2\text{CO} - \text{Q}$

Природний газ складається в основному з метану (CH_4), який згоряє:



Це не є кінцевою реакцією, оскільки CO_2 відновлюється вуглецем до CO . Водяна пара також взаємодіє з вуглецем розжареного коксу:



2. Відновлення заліза. Залізо із сполук, в яких воно міститься в руді, відновлюється за допомогою оксиду вуглецю (CO), водню (H_2) і розжареного коксу (C). Оксиди заліза відновлюються послідовно від вищих оксидів до нижчих і далі до чистого металу: $\text{Fe}_2\text{O}_3 \rightarrow \text{Fe}_3\text{O}_4 \rightarrow \text{FeO} \rightarrow \text{Fe}$

Відновлення починається за температури 400 – 500°C, а закінчується – за температури 1300 – 1400°C (у розпарі печі). За цих температур залізо перебуває в твердому стані й має вигляд твердої пористої маси ($T_{\text{пл. заліза}} = 1539^\circ\text{C}$), яку називають “губчатим” залізом. До температури 950°C має місце непряме відновлення заліза, яке відбувається за участю CO і H_2 . За вищих температур у розпарі печі відбувається пряме відновлення оксидів заліза за допомогою розжареного коксу (вуглецю): $\text{FeO} + \text{C}_{\text{г. кокс}} \rightarrow \text{Fe} + \text{CO} - \text{Q}_3$.

3. Навуглецювання (насичення) заліза. У стовбурі печі за температур понад 400 – 500°C поряд із відновленням заліза відбувається його навуглецювання та отримання цементиту.

Отриманий цементит (Fe_3C) добре розчиняється у залізі й утворює з ним сплав. Із збільшенням вмісту вуглецю температура залізівуглецевих сплавів знижується і якщо вміст вуглецю дорівнює 4,3%, становить 1147°C. У горні температура перевищує 1800°C. Утворений сплав стікає в горно.

4. Відновлення домішок. У шихті разом з основними елементами – залізом і вуглецем – завжди містяться домішки, а також сполуки інших, не завжди бажаних елементів, таких як сірка, фосфор, манган і кремній тощо. Постійними корисними домішками, які поліпшують властивості чавуну, є манган і кремній, а шкідливими, що надають чавуну, а потім і сталі,

крихкості, – сірка та фосфор. Відновлення мангану та кремнію відбувається за температури відповідно 1100 і 1450°C.

Відновлені домішки Mn і Si, розчиняються в залізі, входять до складу сплаву та поліпшують його властивості.

Сірка потрапляє в шихту разом із рудою, коксом або флюсами. Частина сірки окислюється у верхній частині печі та виноситься з печі разом із домновим газом, а частина – переходить у шлак:



Решта сірки переходить у розплав, оскільки FeS добре розчиняється у ньому.

Для виведення сірки необхідна висока температура і надвишок флюсів – CaO , а це спричиняє збільшення витрат палива та зменшення продуктивності печі. Тому дуже часто сірку з розплавленого чавуну виводять поза піччю (в окремих агрегатах).

Фосфор потрапляє до шихти так само, як і сірка, тобто з рудою, коксом і флюсами. Він знаходиться, головним чином, у вигляді мінералів $3\text{CaO} \cdot \text{P}_2\text{O}_5$ і $3\text{FeO} \cdot \text{P}_2\text{O}_5 \cdot 8\text{H}_2\text{O}$. Фосфор відновлюється за допомогою оксиду вуглецю (CO), водню (H_2), а також твердого вуглецю (C) за температури 900 – 1100°C. Практично весь відновлений фосфор переходить у розплав.

Отриманий у доменній печі сплав називають чавуном. Він складається з заліза, вуглецю та домішок: мангану, кремнію, фосфору, сірки тощо.

5. Утворення шлаку (нім. “Schlacke”). У процесі складання шихти велику увагу приділяють кількості флюсів, оскільки склад шлаку впливає на хід фізико-хімічних процесів, які відбуваються в шихті, а також на вміст домішок у чавуні.

Утворений шлак стікає в горно печі та спливає на поверхню чавуну, оскільки він легший. Чавун із печі випускають у ковші-чавуновози, які перевозять його у сталеварні чи ливарні цехи, або розливають у виливниці. Шлак випускають у шлаковози.

Продукція доменної печі. У процесі перероблення залізної руди в доменній печі отримують чавун, шлак, доменний газ, доменний пил. Чавун – основна продукція, а шлак, домновий газ – побічна. У металургійній промисловості варять переробний, ливарний і спеціальний чавуни.

Спеціалісти металургійної промисловості підраховали, що майже половина руди переходить у шлак. Наприклад, домнова піч об’ємом 3000 м³ за добу перероблює 8500 т шихти, а видає 5000 – 5500 т чавуну.

Шлак випускають з печі через льотки в ковші –

ПРОМИСЛОВИЙ МАРКЕТИНГ МЕТАЛУРГІЇ ТА ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИРОБНИЦТВА ЗАЛІЗА

шлаковози. Ще донедавна гори відвалів шлаку забруднювали довкілля. Тепер шлак почали використовувати для виготовлення будівельних матеріалів: шлакової цегли, блоків, шлаковати тощо. Більшу частину шлаку після гранулювання використовують для виробництва цементу. Із шлаку виробляють мінеральні добрива, які знижують кислотність ґрунтів, оскільки містять CaO .

Під час згоряння 1 т коксу утворюється близько 5000 м³ газу. Доменний газ містить значну кількість горючих речовин: до 30% CO і 4% H_2 . Після очищення від пилу і шкідливих речовин доменний газ використовують як паливо для нагрівання повітря нагрівників, доменних та інших печей.

Використовують також тиск доменного газу чин лімітного газу. Наприклад, на домні “Криворіжсталь” поставили турбіну, що виробляє електроенергію, якою повністю забезпечують піч. Для нормальної роботи печі тиск газу під колошником має становити близько 0,25 МПа.

Доменний пил містить до 50% заліза. Його використовують у процесі агломерації залізних руд.

Основними показниками роботи доменної печі є продуктивність, питома витрата палива, собівартість чавуну.

Відзначимо про історію розвитку заліза та його виробництва. Сучасну цивілізацію неможливо уявити без заліза, так як 95% металопродукції, що виробляється у світі, припадає на різні сплави заліза. Протягом віків залізо відіграло і продовжує відігравати особливу роль важливого конструкційного металу та матеріальної культури людства.

Перше залізо, яке стали використовувати, було в природному стані. На відміну від міді, золота або срібла, які зустрічаються на Землі досить часто у вигляді злитків, залізо швидко окислюється і у чистому вигляді зустрічається дуже рідко. А природне самородне залізо в давнину часто падало із неба. Щорічно на поверхні Землі випадає тисячі тон метеоритного матеріалу який містить до 90% заліза. Як правило, такі метеоритні матеріали мають вагу декілька кілограмів. Найбільший залізний метеорит, знайдений на Землі, важив біля 60 тон. Не випадково єгиптяни називали залізо “Бенипет” – небесний метал, а греки – “сидероз”, тобто “Зоряний”.

Одне із найбільших старовинних виробів із заліза знайдено у Єгипті – це намисто із пробитих платин метеоритного заліза, знайдений на півдні Месопотамії (теперішній Ірак).

Слід зазначити, що метеоритне залізо

зустрічається досить рідко, тому перед людьми виникла задача навчитися отримувати залізо із руди. Для вироблення заліза із його окисів вуглецю вимагається температура біля 700°C. Проте, залізо отримане таким чином, являло собою запечену масу із металу, його карбідів, окисів і силікатів. Під час кування таке залізо розсіпається.

Перші спроби використати окисами заліза робили стародавні гончарі, які намагалися використовувати їх як фарбовані речовини. При тому також отримували залізні криці. Зручні для кування. При температурі 1075°C і більше для отримання криці флюси не вимагалися. Такої температури досягали, складаючи руду і дерев'яне вугілля шарами у яму або кам'яний горн. Вугілля підпалювали і через всі шари продували “сирим” повітрям. Спочатку майстри здійснювали продувку за допомогою своїх легенів, вдуваючи повітря через отвори знизу горна. Пізніше використовували міхи, зшиті із шкір тварин.

Згоряючи в струмені повітря, вугілля нагрівало руду і частково відновлювало її до стану заліза. Залишена частина окисів заліза разом із окисами інших домішок розплавлялися і утворювали рідкий шлак. На дні горна отримували крицю – метал пористого стану, тістовидної маси, що просякнута рідким шаром металу.

Багаторазовий нагрів кориці у нагрітому виді шлак “витискався” і отримували таким чином залізну поковку, що являла собою зварне ковке залізо або м'яку сталь. Вміст вуглецю в такій сталі – 0,12 – 0,26%; сірки, фосфору і інших домішок – дуже незначний.

Слід відзначити, що залізо завжди має домішки. Фосфор і сірка відносять до шкідливих домішок, так як підвищують ломкість заліза (хрупкість). Технічним називають сплав заліза і вуглецю, що містить 99,8 – 99,9% заліза, 0,1% домішок і 0,02% вуглецю. Але такий матеріал заліза м'який, тому практично не знаходить застосування. Особливість заліза полягає в тому, що у поєднанні з вуглецем різко підвищується його міцність і твердість. Таким чином, процес отримання заліза із руди одночасно підвищує механічні властивості заліза. Всі поєднання заліза із вуглецем можна поділити на дві групи: сталі і чавуни.

Сталі містять до 2% вуглецю, чавуни – більше 2%. Спочатку люди використовували тільки сталь. Чавун, який утворюється при сильному вугленасиченості заліза, не використався, так як був крихким і не піддавався куванню. Довгий час для виробництва сталі використовували сиродутний

ПРОМИСЛОВИЙ МАРКЕТИНГ МЕТАЛУРГІЇ ТА ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИРОБНИЦТВА ЗАЛІЗА

процес. Але відомо, що і стародавні металурги використовували тигельний метод виплавки заліза, міді, бронзи. Добутий метал переплавлявся в невеликих вогнестійких посудинах – тиглях. Таким чином метал очищувався від небажаних домішок для виготовлення холодної зброї – мечів, шабель, кинджалів, які мали міцність, добру гостроту і пружність.

Слід зазначити, що на процес виготовлення заліза впливає режим термічної обробки. Стародавні ковалі практично дослідили, що якщо нагрітий до червоного кольору метал опустити у рідину, його твердість різко підвищується. При тому вода в якій гартували розпечене залізо, ніколи не виливалася, її постійно зберігали і тільки доливали до неї нової. Така вода містила значну кількість вуглецю, який добре впливав на гартування виробів із сталі.

Значні технічні зміни в металургії пройшли у кінці XVIII – XIX ст. із винайденням парової машини. І як наслідок – зростання промислового виробництва і збільшення кількості машин. Це викликало підвищену потребу в металі і дало поштовх до розвитку металургії. Розвитку перешкоджала відсутність дерев'яного вугілля. Це вугілля було дорогим, запаси деревини були обмежені. Слід зазначити, що в 1558 році англійська королева Єлизавета заборонила виробляти вугілля із деревини. Тому в якості палива почали використовувати кам'яне вугілля.

В 1713 р. Абрахам Дербі-старший найшов метод очищення кам'яного вугілля від домішок шляхом його обігріву. Такий метод назвали коксуванням. Той же метод мав вагомі недоліки за відсутності потужних машин для подачі повітряного дуття. В 1735 році Абрахам Дербі використав для доменного дуття повітря парову машину, що значно підвищилося якість чавуну, а також значно зросла продуктивність праці. В той же час він виготовив чавунні рейки для вагонеток, що поклало початок появи залізної дороги. А в 1779 р. Абрахам Дербі-внук побудував перший у світі міст із вилитих чавунних деталей.

Наступним кроком у розвитку доменного процесу стало нагрівання повітря, яке подавалося у піч. Впровадження такого винаходу дозволило зменшити витрати коксу на третину, виплавку чавуну збільшити у півтора рази. В 1857 р. ідею Нельсона розвив англійський інженер Каупер, який запропонував оригінальну конструкцію доменного повітряного нагрівача (каупера), що дозволило нагрівати повітря до 600 – 700°C. Сучасні каупери дозволяють нагрівати повітря перед подачею його у піч до 1200°C.

До середини XIX ст. існуючий пудинговий

процес переробки металу не задовольняв вимоги металургів за довгої тривалості, трудомісткості і низької якості металу, а тигельний метод, що дозволяв отримувати добру сталь, був дорогим і використовувався мало.

Слід відзначити, що російський вчений-металург Аносов Павло Петрович поставив собі за мету перетворити залізо видобування із ремесла в науку. Після закінчення в 1817 р. Гірничого корпусу в Петербурзі він отримав скерування на заводи Золотоустівського гірничого регіону на Уралі. Проводячи експерименти із різними процесами отримання сталі, Аносов зумів отримати сталь високої якості, зменшив час виплавки в декілька разів. Йому вдалося отримати сталь безпосередньо із чавуну. Проведені досліді Аносова із добавками інших металів у залізо поклали початок металургії легованих сталей.

Значні зміни у виробництві ливарної сталі відбулися у першій половині XIX ст. В 1856 р. Генрі Бессемер отримав патент на винахід – конвертер, в якому проводилась продувка повітря розплавленого чавуну, що дозволило перетворювати чавун у сталь без додаткового нагріву.

В 1864 р. Француз П'єр Мартен розробив новий метод виплавки сталі, який назвали пізніше в його честь. Не дивлячись на те, що мартенівський процес був більш довготривалим, ніж бессемерівський, він забезпечував більш високу якість сталі. При тому сировиною для такого процесу могли бути металобрухт і відходи конвертного виробництва. Плавка в маркетингових печах контролювалась і нею можна було управляти. До початку XX ст. мартенівський метод за обсягами виробництва перейшов бессемерівський. Зазначимо, що в конвертері Г. Бессемера температура розплавленого чавуну низька (1200 – 1300°C), переробляти скрап (брухт метилу) не можна. Його температура плавлення набагато вища. Тому 8 квітня 1864 р. французькі металурги Е. Мартен і П. Мартен (батько і син) запропонували новий агрегат, який в честь винахідників назвали мартенівською піччю.

Процес плавлення металу в однованній печі проходить таким чином (на уроці необхідно мати плакат плавлення сталі в мартенівській печі). Ванна, в якій вариться сталь, має регенератори для нагрівання повітря та палива. Ванну викладають з вогнетривкої динасової або магнезитової чи доломітової цегли. У ванні сконструйовано вікна, через які завантажують шихту, беруть проби металу та шлаку на аналіз і слідкують за процесом варіння сталі. Ванна разом

ПРОМИСЛОВИЙ МАРКЕТИНГ МЕТАЛУРГІЇ ТА ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИРОБНИЦТВА ЗАЛІЗА

із склепінням утворює плавильний простір. Готову сталь випускають через отвори-льотки, розташовані внизу ванни. Отвори для випуску шлаку розташовані вище. Вікна закривають заслінками, а отвори щільно забивають вогнетривкою глиною. Перед випусканням сталі та шлаку спечені вогнетриви з отворів вибивають. На відміну від конверторів мартенівські печі – це агрегати безперервної дії. Їх зупиняють лише на капітальний ремонт через 200 – 1000 разів варіння сталі залежно від довговічності склепіння печі. Склепіння, викладене динасовою цеглою, витримує 200 – 350 разів варіння сталі, а хромомagneзитовою 300 – 1000 плавок². Об'єм ванн сучасних печей становить 200 – 900 т. У малих печах можна варити сталь 3 – 4 год. Час варіння сталі у великих печах досягає 18 год.

Технологічний процес варіння сталі в мартенівській печі з використанням скрап-рудного процесу складається з таких операцій: заправлення череня вогнетривами, завантаження та програвання твердих складових шихти, заливання розплавленого чавуну, розплавлення шихти, кипіння розплаву, розкислення та випускання готової сталі.

Завантажують шихту за допомогою спеціальних машин. Спочатку завантажують частину скрапу, потім сиплять до нього вапняк і залізну руду. Після прогрівання додають решту скрапу та нагрівають до температури плавлення чавуну. Розливають розплавлений чавун з ковша по спеціально встановленому жолобу.

Кипіння розплаву – це важливий момент варіння сталі. Із розплаву виділяється СО у вигляді бульбашок. При цьому розплав перемішується, вирівнюється його температура та хімічний склад. Після досягнення в розплаві потрібного вмісту вуглецю приступають до останньої операції технологічного процесу варіння сталі – розкислення. Для цього до розплаву додають визначену (розраховану) кількість феросплавів (**FeMn** і **FeSi**), унаслідок взаємодії їх із киснем зменшується вміст оксиду заліза (**FeO**) в розплаві. Після розкислення беруть контрольну пробу розплавленої сталі та шлаку на аналіз, відкривають льотку і по жолобу випускають сталь у ківш.

До основних техніко-економічних показників, які характеризують роботу мартенівських печей, належать продуктивність, витрати шихти та палива на 1 т готової сталі.

Висновки. Металургією називають науку про промислові способи отримання металів і сплавів. Виробництво металів – найважливіша галузь людської діяльності, яка забезпечує життєдіяльність людини, засобами виробництва, полегшує виробничі технологічні процеси на основі сучасних машин і механізмів, які виробляються із різних за складом та видом металів.

Людина має задовольняти свої потреби в їжі, одязі, житлі – найбільш нагальні та важливі. Їх потрібно виготовити, використовуючи не тільки людську працю, а й значну кількість засобів виробництва, які виготовляються із металу. Розвиток людства тісно пов'язаний із розвитком металургії та використанням металів.

Всі території земної кулі покриті металевими з'єднаннями – це лінії електропередач, залізничні рельси, автошляхи із дорожніми знаками, підземні будови. А таку галузь, як будівельна, не може обійтись без металу, що використовується в бетоні, та металоконструкціях.

1. Афонін А.С. *Маркетинг: Конспект лекцій*. – К.: МЗУУП, 1994. – С. 23.

2. Андрусенко Г.О. *Основи маркетингу*. – К.: НОК ВО, 1992. – 143 с.

3. Балабанова Л.В. *Маркетинг. Підручник*. – К.: “Знання-Прес”, 2004. – 645 с.

4. Вачевський М.В. *Суть і принципи маркетингу в діяльності підприємства // Економіка України*. – №12. – 2003. – С. 34 – 40.

5. Вачевський М.В. *Маркетинг формування професійних компетенцій. Підручник*. – К.: Вид. “Професіонал”, 2004. – 492 с.

6. Вачевський М.В., Скотний В.Г., Вачевський О.М. *Промисловий маркетинг. Навчальний підручник*. – К.: ЦУЛ, 2004. – 256 с.

7. Вачевський М.В., Примаченко Н.М. *Маркетингова культура у підприємстві*. – К.: ЦУЛ. – 2005. – 128 с.

9. Гаркавенко С.С. *Маркетинг. Підручник. Лібра*. – 1998. – 384 с.

10. Герасимчук В.Г. *Маркетинг. Теорія і практика*. – К., 1994. – 327 с.

11. Єрмошенко М.М. *Маркетинговий менеджмент. Навчальний посібник*. – К.: НАУ, 2001. – 204 с.

12. Павленко А.Ф. *Призначення і зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця з маркетингу // Маркетинг в Україні*. – 2003. – №1(17). – С. 53 – 60.

Стаття надійшла до редакції 16.06.2009

² Збожна О.М. *Основи технології. Навчальний посібник*. Тернопіль. Карт-бланш. – 2002. – С. 240 – 246.

Юрій Михайлівський, кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри педагогічних технологій
Тетяна Гера, старший викладач кафедри психології
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КРЕСЛЕННЯ

У статті визначено психологічні засади оптимальної організації навчання креслення. На основі аналізу психологічної структури графічної діяльності обґрунтовано алгоритм підготовки учнів до самостійної роботи з креслення. Розроблено психологічні рекомендації для вчителя щодо ефективної організації різних форм самостійної роботи учнів по засвоєнню графічної діяльності.

Ключові слова: графічна діяльність, самостійна робота, різноманіття, креслення.

Постановка проблеми. Актуальність реформування усіх ланок освіти в Україні впливає не лише з потреб європейської інтеграції, але й із переорієнтації навчання з предметоцентрованого на особистісноцентрований розвиток професійної, громадянської, соціальної, політичної самореалізації кожного українця. У зв'язку з цим навчально-виховний процес школи має сприяти здоровому, природовідповідному й доцільно організованому саморозвитку особистості учня, адже його власна активність є базовим чинником психічного розвитку взагалі. Такий підхід до навчання ґрунтується на тісних міждисциплінарних зв'язках академічної науки з прикладними галузями психології та методикою викладання шкільних предметів. У нашому дослідженні концептуально поєднано науково-психологічні закономірності раціонального учіння (як спеціально організованої вчителем самостійної пізнавальної діяльності учнів) із структурно-процесуальними характеристиками графічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Міждисциплінарний характер даного дослідження спрямовує науковий пошук у трьох різних царинах: психології, методикі (педагогіці) та кресленні. А.Д. Ботвінніков, Б.Ф. Ломов описали психологічний алгоритм формування графічних умінь і навичок [1]. Л.С. Виготський [2], М.В. Савчин, Л.П. Василенко [5] на основі детального вивчення психічного розвитку людини в онтогенезі обґрунтували психологічну доцільність різних видів педагогічного впливу на вікові особливості розвитку особистості.

Методику шкільного навчання, яка ґрунтується

на психологічно скоординованих навчальних програмах і планах, розробила І.С. Якиманська [8]. Вимоги до інтелектуального виховання в сучасній особистісноорієнтованій школі описала М.А. Холодна [7].

Останнім часом не з'являлися фундаментальні дослідження, присвячені психолого-педагогічним основам вдосконалення методики викладання креслення. Можливо це пояснюється тим, що креслення в школі на даний час вивчається як шкільний компонент.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальна діяльність учнів на уроках креслення ґрунтується на п'яти психологічних факторах: бажання вчитися; потреба вчитися; діяльне навчання: вправи, повторення, навчання на помилках; відгуки на навчання: реакція інших людей, похвала, критика; осмислення вивченого – “засвоєння”, оцінювання.

Психологічно важливим є усвідомлення зв'язків між різноманітними процесами. П'ять перелічених факторів взаємовпливають один на одного. Коли учень хоче вивчити щось (або потребує вивчити), нічого особливого не відбудеться, поки не почне діяти – виконає кілька практичних вправ, випробує різні методи або вивчить матеріал. Однак згодом важливо осмислити те, що зроблено. Найкраще це зробити, коли школяр отримує відгук на те, що і як вивчив. Відгук (не лише кваліфікована оцінка вчителя, але й емоційне схвалення будь-якою сторонньою людиною як оцінка самого факту старання) допомагає з'ясувати, що молодій людині ще потрібно вивчити, як найкраще продовжувати практичне навчання.

Психологічно доцільним є складання

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КРЕСЛЕННЯ

конкретного переліку вмінь і навичок, а також життєвих благ на базі цих навичок, які учень отримає в підсумку. Кожному учневі важливо подумати про наступний етап свого життя, після шкільного навчання. Яку винагороду зможе отримати він завдяки своїй важкій праці? Графічна діяльність не лише дисциплінує і робить людину акуратною, точною, але й розвиває її інтелект, поєднуючи складними нейронними асоціаціями дрібну моторику руки, окомір та аналітико-синтетичне мислення. Вагомим є вклад графічних навичок у формування відчуття гармонії, композиції, а звідси – естетичного смаку. Усвідомлення цього створить у школяра установку на креслення як життєво важливе вправління названих особистісних властивостей, навіть коли майбутню професію він не планує пов'язати з графічною діяльністю. Якщо людина час від часу буде нагадувати собі про те, що у неї вагомі причини докладати додаткових зусиль тепер, це допоможе їй зберегти мотивацію.

Важливим є аналіз того, що може стимулювати бажання учня працювати. Які саме винагороди заохочують його? Що більше молода людина дізнається про стимули, які позитивно впливають на неї, то краще зможе налагодити власне навчання.

Серед причин негативного ставлення до графічної діяльності – особистісні відносини з учителем (емоційне ставлення: симпатія, антипатія, упередження тощо). Однак попереднє налаштування школяра на те, що людина може вчитися і в тих, хто їй не подобається, відразу переміщає акценти з особистісних стосунків на предмет спільної роботи – на саме креслення.

Учителю варто ретельно аналізувати й обережно ставитися до того, що учень надто хоче вивчати (надмірний інтерес до конкретних тем чи окремих питань). І хоча завжди добре відчувати високу мотивацію під час навчання, варто стежити за тим, де розташовані основні цілі. Оскільки до кінця підліткового віку школярі ще не можуть ефективно розподілити власні сили, відповідальність за адекватне навчальне навантаження лягає на організаторів навчального процесу школи. Найбільшою небезпекою може стати витрачання часу й енергії на вивчення того, від чого дитина отримує задоволення, тоді як це не має істотного впливу на оцінки чи рівень освіти, знецінюючи при цьому інші теми навчальної дисципліни або й інші предмети загалом.

Завдання вчителя – допомогти учням встановити адекватну таксономію цілей, яка б відповідала загальношкільській ієрархії цінностей.

Залишається актуальним питання

самотивації навчання. Ідеться про ті предмети, теми, питання, які учень не особливо хоче вивчати, хоча вивчати їх необхідно. У навчальній програмі завжди будуть ті предмети, які самі викликають пізнавальний інтерес, а також інші – менш цікаві; і в дотриманні рівноваги між ними полягає вміння (і мистецтво) бути успішним учнем.

Насамперед, варто якнайбільше дізнатися про те, що саме потрібно вивчати. Це полегшить роботу та збереже час. Важливо виробити звичку реально використовувати очікувані навчальні результати. Навчальний план предмету майже завжди буде передбачати певні результати. Їх можна назвати цілями: “Наприкінці даної теми учні зможуть...”, і далі перелічено знання, вміння й навички, якими учні повинні оволодіти, щоб продемонструвати, що вони досягли навчальних результатів. Доцільним для учня є наперед дізнатися про ці очікувані навчальні результати, особливо, коли вони пов'язані з оцінюванням.

Важливо осмислити, чому необхідно вивчати те чи інше. Зазвичай для цього існують поважливі підстави, які впливають із психологічної доцільності процесу пізнання або внутрішньої логіки самого предмету. При вивченні креслення відбувається так, що спочатку потрібно опанувати теми “Креслярський шрифт”, “Геометричні побудови”, “Основи проєкціювання”, перш ніж людина зможе успішно засвоїти тему “Читання та виконання складальних креслень” і так далі. Навіть якщо тема “Креслярський шрифт”, “Основи проєкціювання” здається досить нудною чи непотрібною у даний час, але якщо людина знає, з якою метою слід витратити свій час і енергію, вона буде набагато краще готовою до того, щоб упоратися з цією темою.

Досвід пов'язаний із діяльністю. Конспекти, підручники та джерела в Інтернеті магічно не перетворюються на знання у мозку, якщо людина не зробить чогось із інформацією, яку вони містять.

Необхідно навчити учнів уникати довгого налаштування на виконання завдання, а якнайшвидше почати виконувати його. Тому план самотійної роботи (алгоритм виконання завдання) учневі пропонує вчитель, пояснюючи домашнє завдання. Наприклад, у роботі Преображенської [3] розроблено методику вивчення теми “Перерізи та розрізи”.

Розглянемо алгоритм розв'язування задач на побудову перерізів:

- 1) аналіз геометричної форми деталі;
- 2) виявлення місць доцільного введення січних площин;

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КРЕСЛЕННЯ

3) уявне представлення фігур перерізів (почергово);

4) почергова побудова перерізів, їхнє штрихування;

5) позначення січних площин і фігур перерізів, обведення перерізу.

При виконанні самостійної роботи з креслення дома учні стикаються з двома типовими проблемами: з одного боку – певна категорія підлітків (педантичної, іпохондричної та інших видів акцентуації) важко переживають, коли роботу не вдається завершити в короткі терміни й саме так, як це потрібно; з іншого боку – більшість учнів (наприклад, істероїдного типу акцентуації), навпаки, можуть постійно не завершувати роботу. Індивідуальний підхід до перевірки й аналізу домашніх і самостійних класних робіт дозволить диференціювати ці психологічні проблеми й надати адекватну педагогічну допомогу. Наприклад, для першої категорії школярів учитель наперед подає інформацію, що не завжди людина зобов'язана завершувати всю роботу з першої спроби, бо така громіздка і деталізована праця, як графічна діяльність, може потребувати не одного, а декількох днів для ефективної підготовки. Для учнів іншої описаної вище категорії необхідно зробити налаштування на самодисципліну, щоб повернутися до того, що залишили недоробленим. Важливо наперед указати на цінність їхніх вольових зусиль (“Не всі мають достатньо сили волі й дисциплінованості, щоб якісно доробити колись почату роботу, а тобі це вдалося – молодець, це по-дорослому”).

Діяльність не повинна бути нудною; усі предмети можна суб'єктивно зробити цікавими або потрібними, бо від них можна отримати особисту користь. Окреслимо дві категорії завдань, які учні виконують самостійно. До першої належать “речі, які у будь-якому разі доведеться робити”, такі як підсумкова графічна робота, контрольні завдання [4, 8] тощо. До іншої категорії належать ті “речі, які людина сама вирішує робити”, у тому числі (що дуже важливо) перевірка роботи, яку вже виконала, підготовка до контрольної і пошук цікавих аспектів власної навчальної програми.

Різноманіття – це психологічна родзинка діяльного навчання. Коли є великий вибір можливих занять, пов'язаних із практичним навчанням, легко буде змінювати спосіб дій, так щоб не робити одне і те саме впродовж довгого періоду. Різноманітність форм домашньої роботи з креслення можна представити такими прикладами завдань при вивченні основ

проекціювання: “Побудова третьої проекції за двома заданими”, “Побудова проекцій деталі за наочним зображенням”, “Добір з набору варіантів третьої проекції до двох заданих” тощо.

Одні завдання розраховані на 3 – 5 хвилин і їх можна виконувати будь-де. Наприклад, виділити з тексту і вивчити 5 етапів алгоритму побудови перерізу можна за 5 – 7 хвилин за робочим столом, а повторити їх, двічі проговоривши про себе, можна по дорозі до спортзалу за 3 хвилини.

Якщо умов змінити не можна, то урізноманітнити самостійну роботу можна через динаміку часу або встановлення “ритуалів”, які можуть бути емоційно підкріплені.

Осмислення вивченого – це найважливіший процес, на якому ґрунтується успішне навчання. Важливо не просто нагромаджувати інформацію. Щоб учні почали осмислювати матеріал, необхідно з ним щось робити: законспектувати, пояснити комусь іншому, застосувати його, створити на його основі запитання для самоперевірки, використати його під час розв'язання задач тощо. Найкраще засвоюється графічний матеріал у процесі перевірки робіт своїх колег-учнів, у поясненні виявлених помилок, у знаходженні помилок на картках-завданнях. Індивідуального підходу в організації самостійної роботи з креслення потребують учні, які з якихось причин пропустили виклад навчального матеріалу і потребують додаткової допомоги, щоб не порушити систему навчання. Психологічно доцільним є зробити такому учневі установку на те, що пропущений матеріал можна вивчити самостійно, що він зможе “наздогнати” клас, якщо сам додатково зробить такі навчальні процедури як конспектування навчального матеріалу з шкільного підручника, відповіді на запитання у кінці параграфа, виконання вправ.

Варто навчити учнів стежити за процесом своєї роботи. Наприклад, осмисливши певне запитання, можна відпочити, переключивши свою увагу на інший навчальний предмет. Однак учитель повинен застерегти учня, що довга “перерва” від щойно осмисленого з даного предмету може дати знанням легко “втекти” знову.

Потрібно використовувати відгук як допомогу в осмисленні. Ефективний спосіб осмислення – пояснити інформацію іншим людям. Словесне вираження ідеї і пояснення її комусь іншому є одним із найкращих способів зрозуміти її. Для цього згодиться будь-хто – принаймні хтось такий, хто готовий вислухати. Ще краще, коли співрозмовник знає щось про предмет розмови (наприклад, однокласник). Однією з форм самостійної роботи з креслення може бути

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КРЕСЛЕННЯ

домашнє завдання в парі. Наприклад, вивчення такої теми як “Читання складальних, будівельних та схематичних креслень”.

Важливо пояснювати речі подумки собі. Така вправа допоможе систематизувати те, що запам’яталося, і попередити про речі, яким треба приділити більше уваги, перш ніж вони засвоються твердо.

Як керувати своїм навчанням? – питання актуальне для дорослого, однак підлітки вже достатньо зрілі в інтелектуальному плані, щоби поставити собі таке питання. Хто керує навчанням? У школі – вчитель, вдома – батьки. Однак існує психологічна закономірність: коли ми працюємо для себе, починається справжнє навчання, бо це ґрунтується на відповідальності за власне навчання.

Рекомендації для вчителя креслення

По-перше, розробити всі навчальні завдання для самостійної роботи так, щоб вони були організовані за одним і тим самим постійним, зручним і вже відомим учням алгоритмом (дитина тоді не витратить зайвих зусиль на добір когнітивного стилю обробки даної конкретної інформації, а повністю буде націлена на зміст матеріалу, бо “форму”, вірніше, метод його вивчення вона вже засвоїла – це дисциплінує); по-друге, розробити завдання для домашньої самостійної роботи учнів так, щоб усі відповіді на запитання можна було б віднайти в текстах, записаних на конкретному уроці й перевірених учителем (це гарантуватиме наявність адекватного зразка і дозволить учителю перевірити розуміння учнем матеріалу даного уроку – забезпечить систематичність навчання); по-третє, розробити завдання для самостійної роботи вдома так, щоб учні моделювали конкретні графічні ситуації й залучали до них друзів, батьків ін. Ефективним засобом організації самостійної роботи учнів при вивченні курсу креслення, на нашу думку, є ведення робочого зошита. Ефективне використання змісту і структури “готових” зошитів із друкованою основою може стимулювати учнів до поглибленого вивчення графіки самостійно. Важливою психологічною вимогою до оформлення таких зошитів є сталий алгоритм пізнавальних дій, який має прочитуватися у структурі кожного блоку інформації. Наприклад, якщо навчальний блок, який входить до більшої теми, складається з двох частин, то він обов’язково має містити, з одного боку – новий матеріал і вправи для його закріплення, а з іншого – тренувальні вправи на повторення попередніх блоків інформації разом із щойно засвоєним

матеріалом, а також прості тести для самоперевірки.

Завдання вчителя на уроці креслення – навчити дитину самостійно працювати над завданням у зошиті. Для цього одні з перших уроків присвячують виробленню алгоритму із виконання типового завдання.

Лише послідовне виконання вказаних видів вправ дозволить дітям набути міцних навичок. Ця внутрішня структура самостійної роботи (особливо це стосується організації самостійних занять удома) вимагає суворої системи в організації занять – дитина повинна мати установку на регулярність і щоденну обов’язковість домашньої роботи з графіки, при цьому не важливо, чи є наступного дня урок креслення, чи його нема в розкладі.

Обґрунтуємо психологічні основи організації самостійної роботи учнів при вивченні креслення. По-перше, для вивчення графіки важлива активна участь усіх видів пам’яті: зорової, рухової, логічної. Тому все, що необхідно засвоїти самостійно, треба прочитати, почути, розглянути і записати чи зарисувати.

По-друге, учень повинен мати установку на щоденні самостійні заняття: несистематична робота з креслення, від випадку до випадку є малоефективною. Дитину треба навчити планувати собі завчасно самостійну роботу за днями тижня. Такий режим підкріплюється перевіркою (“що конкретно виконував учень дома”) вчителя на уроці в школі. Доцільним є періодичне нагадування батьками про зовнішній контроль за організацією такої роботи (однак психологічно важливим є залучення батьків лише до організаційних моментів, а не до самого процесу індивідуального самостійного навчання дитини).

По-третє, приступаючи до самостійної роботи, учень повинен записати і вивчити нові терміни.

По-четверте, перед виконанням вправ, які узагальнюють матеріал, дитина повинна ще раз повторити пройдене.

По-п’яте, учень має володіти вмінням аналізувати власну самостійно виконану роботу. Для цього доцільно виробити навички діяти за таким алгоритмом.

По-шосте, і для учня, і для вчителя важливо, щоб помилки були виявлені вчасно, бо пізніше їх викоринити буде важче.

Висновок. Психологічне обґрунтування доцільності алгоритмічних мисленнєвих дій у графічній діяльності дає підстави узагальнити методику організації самостійної роботи учнів.

Важливо навчити учня вчитися: правильно

РОЗВИТОК В УЧНІВ ОСНОВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

організоване навчання вчителем на уроці стає зразком організації самостійної роботи учня вдома. У процесі засвоєння навчальної діяльності відбувається процес інтеріоризації: зовнішній контроль і оцінка вчителя переходить у внутрішній план дій учня і стає його самоконтролем і самооцінкою.

1. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. *Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников.* – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.

2. Выготский Л.С. *Психология развития человека.* – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с.

3. Преображенская Н.Г. *Сечения и разрезы на уроках черчения в школе.* – М.: Просвещение, 1986.

4. *Програми для загальноосвітніх закладів. Креслення. 8 – 11 класи.* “Шкільний світ”. Київ, 2001.

5. Савчин М.В., Василенко Л.П. *Вікова психологія: Навчальний посібник.* – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

6. Сидоренко В.К. *Креслення. 8 – 9 клас. Підручник для учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів.* Київ. “Школяр” 2004. – 239 с.

7. Холодная М.А. *Интеллектуальное воспитание личности в условиях современного школьного образования // Психология XXI века /Под ред. В.Н. Дружинника.* – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с. – С. 846 – 859.

8. Якиманская И.С. *Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии.* – 1994. – №2. – С. 64 – 77.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2009

УДК 37.046.16

Любов Гончаренко, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики викладання гуманітарних дисциплін
Південноукраїнського регіонального інституту
посліпдипломної освіти педагогічних кадрів,
м. Херсон

РОЗВИТОК В УЧНІВ ОСНОВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті обґрунтовано необхідність розвитку основ міжкультурної комунікації в учнів, які проживають в умовах полікультурного соціуму, подано відомості про її види та типи, окреслено необхідність подолання комунікативних бар'єрів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, комунікативні бар'єри, культура.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли стрімко зростають економічні зв'язки, розширюється глобальна мережа передачі та отримання інформації, відбувається обмін культурними цінностями, виникає необхідність у пошуках конструктивних шляхів взаємодії між людьми. Одним із них є комунікація, яка дозволяє обмінюватися думками, відомостями, ідеями тощо, та передавати зміст від однієї свідомості до іншої за допомогою знакових систем.

Сучасна полікультурна ситуація підштовхує людину до набуття здатності комунікувати у великому міжкультурному просторі. У зв'язку з цим, одним із пріоритетних завдань системи освіти України є формування особистості, яка вільно орієнтується в полікультурному світі, розуміє його цінності та смисли, здатна до

взаємодії з представниками різних культур як в межах своєї держави, так й інших країн. Педагогічна робота у цьому напрямку створює основи для підготовки школярів до умов життя, що швидко змінюються, залучення їх до розуміння культурних досягнень людства, до побудови стосунків на принципах толерантності.

Оскільки міжкультурність є реальністю нашого життя і являє собою стосунки, що базуються на постійній взаємодії й співпраці між різними соціальними й культурними групами, визначається культурним обміном й пізнанням один одного в контексті турботи про збереження специфіки кожної місцевої спільноти, то проблема розвитку в учнів у загальноосвітніх навчальних закладах основ міжкультурної комунікації є надзвичайно актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Міжкультурна

комунікація формується в 50-ті роки XX століття як сфера знань, котра намагається пізнати вплив культури на комунікацію. Так, Е. Холл у своїх працях пише про взаємозв'язок комунікації й культури. На сучасному етапі вітчизняні та зарубіжні вчені значну увагу приділяють: теорії міжкультурної комунікації (В. Гудикунст, Ф. Клакхон, Т. Накаяма, А. Садохін, В. Сафонова, Г. Хофстед, Ф. Штротбек); діловій міжкультурній комунікації (П. Адлер, Д. Льюїс, А. Панфілова); досліджують проблеми міжкультурного спілкування (В. Заслуженюк, С. Кучеряну, В. Мірошніченко, Є. Денгуб, В. Присакар, Т. Рюлькер, А. Садохін); еволюцію теорії міжкультурного спілкування (С. Ніето); діалог культур (В. Біблер). Також існує низка досліджень, котрі присвячені розвитку міжкультурної комунікації за допомогою іноземної мови (Є. Пассов, В. Сафонова, І. Халєєва, Е. Холл). Незважаючи на те, що проблему міжкультурної комунікації досліджувала й досліджує низка вчених, питання розвитку в учнів основ міжкультурної комунікації потребує детальнішого розгляду.

Мета статті – обґрунтувати важливість розвитку основ міжкультурної комунікації в учнів, які проживають в умовах полікультурного соціуму.

Виклад основного матеріалу. Культурне розмаїття українського суспільства спонукає кожного індивіда до конструктивної взаємодії, до формування в собі позитивного ставлення до представників інших народностей, до розвитку знань про культури, що його оточують.

В умовах полікультурної реальності відбуваються контакти людей, котрі належать до різних лінгвокультурних груп, ці контакти можуть бути як позитивними, так і, на жаль, негативними. Тому в загальноосвітніх навчальних закладах має проводитися робота з розвитку в учнів основ міжкультурної комунікації, що дасть можливість дитині будувати стосунки з представниками інших соціокультурних груп, враховуючи позитивний досвід, набутий в школі.

У сучасному світі теорія та практика міжкультурної комунікації є однією з галузей досліджень, яка швидко розвивається та має величезний попит. Це зумовлено процесами глобалізації, які спонукають до розвитку сучасних технологій та засобів комунікації, впливають на інтенсивність міжкультурної комунікації, яка стикається, з одного боку, з проблемами створення єдиного поля міжкультурного спілкування та цілісної культури людства, з другого – пов'язана із проблемами мультикультуралізму.

Міжкультурна комунікація почала інтенсивно розвиватися в 50-ті роки XX століття як сфера знань, котра намагається пізнати вплив культури на комунікацію. У цей час Е. Холл дає загальний аналіз взаємозв'язку комунікації й культури, при цьому, на його думку, відбувається:

а) перехід від однокультурного до бікультурного співставлення;

б) поняття культури з макрорівня може переходити до мікрорівня;

в) визначено зв'язок культури з комунікативним процесом;

г) встановлена роль культури у впливі на людську поведінку [2].

На сучасному етапі існує багато підходів щодо визначення поняття “міжкультурна комунікація”, зокрема, міжкультурна комунікація – сфера, що вивчає взаємодію індивідів з різними зразками історично похідної поведінки; – такий вид комунікації при якому той, хто відправляє й той, хто отримує, належать до різних культур тощо [2]. Існують визначення даного поняття й у різних теоріях, зокрема в теорії рівневої перспективи культурної толерантності міжкультурною комунікацією є різні шляхи знання, котрі постійно пересікаються, змішуються; в інтегративній теорії кроскультурної адаптації ключовим постулатом є: індивіди здатні до розвитку й адаптації, адаптація відбувається через комунікацію, адаптація – складний і динамічний процес [2].

На думку І. Плужник, міжкультурна комунікація – здатність взаємодіяти з людьми іншої культури на основі врахування їх цінностей, норм, уявлень й можливість вибирати комунікативно цілісні способи вербальної й невербальної поведінки на макро- і мікрорівнях [3]. Отже, наведені визначення дають можливість зазначити, що міжкультурна комунікація – взаємодія представників різних культур, в межах якої відбувається взаємовплив, взаєморозуміння та усвідомлення відмінностей ціннісних орієнтацій партнера.

Сформовані навички міжкультурної комунікації суттєво впливають на розвиток полікультурної свідомості учня, адже вона спонукає до розуміння цінностей, норм, уявлень, способу життя представників інших культур, дає можливість через взаємодію збагнути культурний контекст певного народу. Тому кожен педагог, будуючи в умовах полікультурного простору навчальний процес, має спиратися на теорію міжкультурної комунікації, що дозволить виділити у змісті навчальних дисциплін такі блоки, котрі б відображали: національно-специфічні особливості засвоєння мовних та культурних систем й містили

інформацію про норми поведінки, що прийняті в тій чи іншій культурі; традиції, звичаї й обряди; традиційно-побутову культуру; інформацію про національну картину світу, котра відображає специфіку сприйняття навколишньої дійсності, особливості менталітету. Такими дисциплінами в першу чергу мають стати гуманітарні, котрі дають можливість поєднати комунікативний процес з процесом пізнання культурних відмінностей. Відповідно, спеціалістам гуманітарного профілю під час роботи з дітьми варто зважати на: перцептивні дії – відкривати учнів до спілкування, визначати характер переживань й стан школяра на основі вербальних та невербальних ознак; комунікативні дії – правильне, емоційне, образне, стилістично марковане мовлення, доречна міміка, жестикуляція; інтерактивні дії – використання кооперативного стилю спілкування. Разом з тим педагог-гуманітарій має навчити дітей різним комунікативним тактикам, зокрема, умінню вступати в контакт з представниками інших культурних груп і підтримувати його; обмінюватися думками; активно слухати на основі відображення сказаного; демонструвати уважність; перефразовувати сказане, демонструючи розуміння; ідентифікувати емоції іншої людини, створюючи атмосферу довіри; підтримувати увагу до співрозмовника, укріплювати довіру в міжособистісних стосунках; ставити питання відкритого, закритого та дослідницького типів [1]. В процесі такої педагогічної роботи формується вторинна мовна особистість, яка володіє здатністю реалізувати себе в межах діалогу культур.

Комунікація в міжкультурному контексті є особливим видом, бо її учасники належать до різних культур і мають усвідомити культурну різницю один одного. Часто, коли контактують дві людини, які відрізняються способом життя, ціннісними орієнтаціями, поглядами тощо, то процес комунікації ускладнюється такими факторами: комунікативними – мова, контекст, стиль, невербальна поведінка; психологічними – сприйняття, оцінка, атрибуція, стереотипізація, ідентифікація, емпатія, рефлексія; культурними – норми й цінності, базові уявлення, досвід. Тому, працюючи з дітьми у напрямку розвитку основ міжкультурної комунікації, учитель має наголошувати учням на необхідності знання та врахування специфіки ціннісних орієнтацій партнерів по спілкуванню, що забезпечує успіх комунікації.

Важливим фактором у розвитку міжкультурної комунікації школярів є власний

досвід спілкування дитини з представниками тієї чи іншої етнічної групи, що утворився у процесі взаємодії. Він дає можливість їй самій скласти враження про партнера, а не керуватися вже готовим (інколи не досить об'єктивним). Набутий таким чином досвід дозволить учню подолати бар'єри, які часто виникають під час комунікації. Комунікативний бар'єр – психологічна перешкода, що виникає на шляху передавання об'єктивної інформації. Вони бувають різні, до найпоширеніших під час міжкультурних контактів належать: бар'єри нерозуміння – фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний тощо; бар'єри соціокультурних відмінностей – соціальні, політичні, релігійні, професійні тощо. Коротко зупинимось на їх суті. Фонетичний – різниця знакових систем передавання повідомлення, наприклад, нерозуміння людьми один одного, бо вони говорять різними мовами. Семантичний, коли люди з різних причин не розуміють змісту сказаного, наприклад, дорослі не завжди розуміють жаргон молоді. Такий бар'єр виникає між представниками різних субкультур. Стилiстичний визначається різним стилем подачі інформації, це залежить від роботи лівої чи правої півкулі мозку. Логічний виникає тоді, коли один з комунікаторів не згоден з наведеними доказами іншого. Тобто логічний бар'єр виникає тоді, коли сторони, що взаємодіють, мають різні уявлення про суттєві основи судження. Соціальний, пов'язаний з приналежністю суб'єктів взаємодії до різних соціальних верств суспільства. Політичний виникає при різній ідеології й різних уявленнях про структуру та зміст влади. Релігійні визначаються тим, наскільки толерантною є сама релігія у ставленні до представників іншої віри [3]. Усвідомлення учнями ролі бар'єрів у побудові міжкультурної комунікації важлива, адже це допомагатиме їх долати, а також збагнути, що вони виникають тоді, коли у взаємодію втручаються негативні почуття та емоції. Бар'єри не виникають тоді, коли у ставленні один до одного існує почуття симпатії і про це треба знати дитині.

Працюючи з дітьми у напрямку розвитку в них основ міжкультурної комунікації, педагог має також зважати на види та типи такої комунікації. Так П. Донець виділяє такі типи міжкультурної комунікації: міжкультурна трансференція або міжкультурне запозичення, під час якого одна культура запозичує в іншій певні явища; міжкультурне співіснування, у випадку, коли одна культура живе й діє в умовах іншої культури; міжкультурна діяльність, під час якої носії однієї й іншої культури співпрацюють у процесі здійснення тієї чи іншої діяльності; міжпоколінна

комунікація, коли носій однієї культури взаємодіє з текстом другої культури іншого історичного періоду; міжсубкультурна комунікація, під час якої носій субкультури однієї національної культури спілкується з носіями іншої субкультури в межах тієї самої культури; міжсупракультурна комунікація, коли носій супранаціональної культури (що виділяється приналежністю до того чи іншого супраетносу, конфесії, соціально-економічної системи тощо) спілкується з носіями іншої супранаціональної культури; національно-культурна інвестиція та національно-культурна когніція, процес пізнання й аналізу носієм однієї культури іншої культури з метою виявлення її суттєвих та специфічних рис; досягнення міжкультурного взаєморозуміння, міжкультурне навчання, в процесі якого носії однієї й іншої культури звільняються від взаємних стереотипів та упереджень, мають довіру один до одного тощо; вторинна міжкультурна комунікація – ситуація взаємодії носія однієї культури з текстом (фільмами тощо) про іншу культуру; міжкультурна трансляція, під час якої носій однієї культури модифікує текст іншої культури з метою його використання в своїй культурі; опосередкована (двомовна) міжкультурна комунікація за допомогою перекладача; міжкультурний дискурс, що виникає під час усного спілкування носія однієї культури з носієм іншої культури на їх мові; дистантна (міжмовна) міжкультурна комунікація, під час якої носій однієї культури взаємодіє з письмовим текстом іншої культури на їх мові [1]. Знання про види міжкультурної комунікації допоможуть учителю правильно організувати навчальний процес, який має бути спрямований на набуття досвіду взаємодії дитини в полікультурному суспільстві.

Пріоритетного значення у роботі з дітьми треба надавати й знанням про види комунікації, особливо ці знання важливі для контактів в межах багатокультурного простору. Отже, існує вербальна комунікація. Вона використовує як знакову систему людську мову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних знаків, яка містить два принципи: лексичний й синтаксичний. Мовлення є універсальним засобом комунікації, бо під час передавання інформації найменше втрачається смисл повідомлення. А також – невербальна комунікація, яка містить такі основні знакові системи: оптико-кінетичну (жести, міміка, пантоміміка); паралінгвістичну (якість голосу, його діапазон, тональність); екстралінгвістичну (залучання пауз, плачу, сміху, сам темп мовлення тощо); організація простору й часу комунікативного процесу; візуальний контакт.

Зважаючи на види комунікації, педагог має пояснити дітям, що під час спілкування одні й ті ж жести в різних культурах мають різне значення. А також те, що негативно може сприйматися надмірна жестикуляція співрозмовником. Важливими для школярів будуть знання і про те, що організація простору й часу несе смислове навантаження на компонент комунікативної ситуації, наприклад, розташування партнерів обличчям один до одного сприяє виникненню контакту, символізують увагу до того, хто говорить, в той час, коли говорять у спину, може мати певне негативне значення. Те саме й з часом: приходити вчасно може символізувати ввічливість до співрозмовника, а спізнання як неповага. У деяких культурах цьому не надають значення, бо важливішою є сам факт зустрічі. Наприклад, затримка ділової зустрічі в американському суспільстві на 5 хвилин – порушення норм ділової поведінки, в арабських країнах навіть годинна затримка не є порушенням. Щодо візуального контакту, то очі повідомляють співрозмовнику про готовність підтримувати комунікацію або її перервати, підштовхує партнера до діалогу тощо. Наприклад в Західній культурі прямий погляд в очі співрозмовника сприймається як свідчення відкритості намірів, відвертості й прямолінійності. У Східних культурах такий погляд розцінюють як агресивність, грубість, нескромність. Тому учні, що комунікують у межах полікультурного соціуму мають зважати на такі розбіжності в невербальному спілкуванні представників різних етнічних груп. Доречно вчителю зосередити увагу дітей й на тому, що існують розбіжності й у вербальному спілкуванні, наприклад, ми не розуміємо американського гумору, вважаємо його примітивним, так само як і вони наш. Або в Японії не існує слова “ні”, бо японці, коли хочуть відмовити не говорять про це прямо, щоб не образити людину, тому заплутують своє висловлювання і часто промовляють: “Це буде складно зробити” тощо. Українці, росіяни, американці можуть це сприйняти як “приховують правду” і відповідно не продовжувати процес спілкування. Отже, знання про типи та види міжкультурної комунікації допоможуть учням виробити певні навички взаємодії з особами, які мають культурні відмінності.

Висновки. Зважаючи на зазначене вище, робимо висновок про те, що значення розвитку основ міжкультурної комунікації під час взаємодії учнів в умовах полікультурного суспільства важливе, бо дає можливість дитині: пізнати інші культури; подолати бар’єри соціокультурних відмінностей; набути міжкультурної

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ЗАХВОРЮВАННІ ГЕПАТОБІЛІАРНОЇ СИСТЕМИ НА САНАТОРНО-КУРОРТНОМУ ЕТАПІ

комунікативної компетентності; розвинути навички толерантної поведінки; набуті готовності жити в умовах полікультурного простору. Разом з тим, міжкультурна комунікація суттєво впливає на розвиток полікультурної свідомості учнів, бо спонукає до розуміння цінностей, норм, уявлень, способу життя представників інших культур, дає можливість через взаємодію збагнути культурний контекст певного народу.

Подальші дослідження даної проблеми варто проводити в напрямку підготовки вчителів до міжкультурної комунікації в умовах культурного розмаїття, а також обґрунтування ролі гуманітарних дисциплін у процесі розвитку основ міжкультурної комунікації учнів, студентів, вчителів та пошуку ефективних методик для розвитку в них навичок міжкультурної комунікації.

1. Донец П. Н. *Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных*

смыслов и языковых форм: автореферат дис. ... докт. филол. наук / П. Н. Донец. – Волгоград, 2004. – 40 с.

2. Мишиланова С.Л. *Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации / С.Л. Мишиланова, Т.М. Пермякова // Стереотипность и творчество в тексте. Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2005. – С. 340 – 350.*

3. Плужник И.Л. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / И.Л. Плужник // Ресурс доступный с <http://www.tnlib.ru/resources/abstract/pdf/Pluzhnik.pdf>.*

Стаття надійшла до редакції 04.03.2009

УДК 616.369

Роман Шологон, кандидат педагогічних наук, професор кафедри здоров'я людини Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ЗАХВОРЮВАННІ ГЕПАТОБІЛІАРНОЇ СИСТЕМИ НА САНАТОРНО-КУРОРТНОМУ ЕТАПІ

У статті висвітлюються проведені нами дослідження, які засвідчили про ефективність застосованих диференційованих методик лікувальної гімнастики в комплексній реабілітації хворих з гепатобіліарною системою в залежності від функціонального стану жовчного міхура і жовчовивідних шляхів, що сприяло в цілому підвищенню ефективності реабілітаційних заходів в умовах бальнеологічного курорту.

Ключові слова. Фізична реабілітація, гепатобіліарна система, лікувальна гімнастика, фізичні вправи, санаторно-курортне лікування.

Актуальність проблеми полягає в лікуванні і реабілітації хворих з гепатобіліарною патологією, незважаючи на значні успіхи досягнуті за останні роки.

Серед методів консервативної терапії для відновлення функціонального стану печінки, жовчного міхура і жовчовивідних шляхів показано санаторно-курортне лікування на бальнеологічному курорті Трускавець [1, 5]. Щорічно в умовах курорту проходять лікування біля 15 тисяч хворих на дану патологію. Реабілітація хворих в умовах санаторію переконує нас в тому, що результати

курортної терапії зумовлені не тільки застосуванням основних природних лікувальних факторів, а і засобів фізичної реабілітації [2, 6].

Особливе місце серед засобів фізичної реабілітації відводили лікувальній фізичній культурі, так як рухова активність найважливіша умова формування здорового способу життя, основа правильного проведення лікувально-реабілітаційних заходів [3, 6, 7]. В умовах курорту лікувальна фізична культура застосовується у всіх її формах: ранкова гігієнічна гімнастика, лікувальна гімнастика, самостійні заняття,

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ЗАХВОРЮВАННІ ГЕПАТОБІЛІАРНОЇ СИСТЕМИ НА САНАТОРНО-КУРОРТНОМУ ЕТАПІ

теренкур, рухливі і спортивні ігри. При призначенні хворому лікувальної фізкультури в умовах санаторію, як правило враховувався вік і стать хворого, основний і супутній діагноз, клінічний перебіг захворювання, стан серцево-судинної системи, ступінь фізичної підготовки та руховий режим, який хворому встановлений. Належна увага приділялась індивідуальному підходу до хворого у застосуванні фізичних вправ в залежності від характеру порушень моторно-евакуаторної функції жовчного міхура і жовчовивідних шляхів [3].

Застосування спеціальних фізичних вправ на заняттях лікувальної гімнастики хворим з хронічними захворюваннями жовчного міхура (холецистит) і жовчних шляхів (ангіохоліт або холангіт) сприяє зменшенню явищ запалення, відновленню функціонального стану гепатобіліарної системи, зменшенню клінічних проявів захворювання [2, 3, 4].

Мета дослідження – виявити ефективність реабілітаційних заходів у комплексному лікуванні із застосуванням диференційованих методик лікувальної гімнастики у хворих з гепатобіліарною патологією.

Результати дослідження. Під нашим спостереженням знаходилось 67 хворих із них 40 (60%) жінок і 27 (40%) чоловіків у віці 30 – 50 років з захворюваннями жовчного міхура і жовчовивідних шляхів у стадії ремісії. Хворих на хронічний холецистит було 43 (64%) чол., дискінезію жовчного міхура і жовчних шляхів 24 (36%) осіб.

Комплексна реабілітація хворих включала: санаторний режим, прийом мінеральної води “Нафтуся” тричі на день з температурою 37 – 40°C за 1 або 1,5 годин до прийняття їжі в залежності від секреторної і кислотоутворюючої функції шлунку, мінеральні ванни з температурою води 37°C від 20 до 30 хвилин №10 на курс лікування через день, аплікації озокериту на ділянку правого підребер’я при температурі 40 – 45°C від 20 до 30 хвилин №8 – 10 на курс лікування через день, гідротерапевтичні процедури диференційовано №8 – 10 ч/д з температурою 36 – 37°C (циркуляторний душ, підводний душ-масаж, душ Шарко), беззондові дренажі (тюбаж) з ксилітом або сорбітом 1 – 2 рази на тиждень [1, 4].

Лікувальну гімнастику проводили по розробленій нами методиці (Р.П. Шологон, 2001). Використання на заняттях лікувальної гімнастики диференційованих комплексів спеціальних фізичних вправ хворих на гепатобіліарну систему були направлені на:

- протидію застійним явищам;
- нормалізацію діяльності центральної нервової системи та нейрогуморальну регуляцію функції печінки і жовчовивідних шляхів;
- попередження дискінезій і загострення захворювання, максимальне подовження ремісії;
- покращення крово- та лімфообігу у черевній порожнині, та тонізуючу функцію жовчного міхура і жовчовивідних шляхів;
- загальне зміцнення організму.

При поступленні на лікування в санаторій хворі скаржились на періодичні болі і відчуття важкості в правому підребер’ї, диспепсичні явища, порушення стільця у вигляді закріпів або чергування закріпів з проносами.

В результаті проведення комплексного обстеження – клініко-лабораторних (загальний аналіз крові, сечі, аналіза крові на печінкові проби, біохімічний аналіз жовчі), інструментальних досліджень (багатомоментного дуаденального зондування, холецистографії, ехотомоскопії печінки та жовчних шляхів до і після пробного сніданку), з числа обстежених у 47 (70%) хворих виявлені порушення моторно-евакуаторної функції жовчного міхура і жовчовивідних шляхів. З них – у 31 (66%) хворого по гіпотонічно-гіпокінетичному типу (скорочення фази закритого сфінктера Одді, збільшення фази “В” та об’єму міхурової жовчі, при ехотомоскопії жовчного міхура відмічено його розтягнення і збільшення, спороження менше 1/3 його об’єму, через 40 хвилин після вживання пробного сніданку). У 16 (34%) хворих по гіпертонічно-гіперкінетичному типу відмічено збільшення тривалості фази часу закритого сфінктера Одді. Відбулось зменшення тривалості “В” – фази при збереженні нормального об’єму міхурової жовчі, чи тривале, переривчасте виділення жовчі, а при ехотомоскопії жовчного міхура через 40 хвилин після вживання пробного сніданку відбулося скорочення жовчного міхура більше ніж на 2/3 його об’єму. Спостереження також показали, що розтягнутий жовчний міхур дещо скоротився в своєму розмірі, та відмічено покращення евакуаторно-рухливості функції розтягнутого атомічного розташування жовчного міхура.

Методику лікувальної гімнастики будували при захворюванні на гепатобіліарну систему з врахуванням форми дискінезії, індивідуального підходу і диференційованого фізичного навантаження. При призначенні рухового режиму, ми враховували загальний стан хворого, реакцію серцево-судинної системи на навантаження при застосуванні функціональних проб, основний і супутній діагноз, ступінь порушення евакуаторно-

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ЗАХВОРЮВАННІ ГЕПАТОБІЛІАРНОЇ СИСТЕМИ НА САНАТОРНО-КУРОРТНОМУ ЕТАПІ

скорочувальної функції жовчного міхура і жовчовивідних шляхів, віку, статі хворого і його фізичної тренуваності.

Наявність та характер дискінезій жовчних шляхів теж впливає на побудову методики занять лікувальної гімнастики. В комплекси лікувальної гімнастики для хворих з функціональним порушенням скоротливості жовчного міхура включали вправи як загальнорозвиваючого, так і спеціального характеру, враховуючи найбільш правильні і вигідні положення для відтоку жовчі.

Хворим з гіпертонічно-гіперкінетичною формою дискінезії жовчовивідних шляхів на заняттях лікувальної гімнастики спеціальні вправи виконувались із вихідних положень: лежачи на лівому боці; так як це вихідне положення найкраще для забезпечення переміщення жовчі із жовчного міхура до шийки і по жовчовивідних шляхах (враховуючи топографію жовчного міхура); в упорі стоячи на колінах, при яких жовч у міхурі вільно переміщається під впливом сили ваги в сторону вивідного протоку, лежачи на животі, де з цього вихідного положення теж можна випорожнити жовчний міхур за рахунок пресорної дії на нього, що є наслідком підвищення тиску в черевній порожнині; та на правому боці.

Поряд зі спеціальними вправами, застосовувались вправи загальнорозвиваючі, вправи для м'язів живота та вправи на розслаблення, дихальні вправи з різних вихідних положень, з предметами і без них.

Тривалість заняття лікувальної гімнастики при щадно-тренуючому руховому режимі складає по 20 – 25 хвилин. Темп виконання вправ повільно-середній. Поряд з основною формою лікувальної фізичної культури, хворі займалися ранковою гігієнічною гімнастикою, теренкуром за маршрутом №2 з довжиною дистанції до 1000 м та крутизною підйому 5 – 10 °. Темп ходьби помірний – 80 – 100 кроків за хвилину.

Хворим з гіпотонічно-гіпокінетичною формою дискінезії жовчних шляхів на заняттях лікувальної гімнастики вправи спеціального і загально розвиваючого характеру виконувались із вихідних положень: лежачи на лівому і правому боці, на спині і животі, колінно-кистьовому положенні, а також сидячи та стоячи. Застосовувались дихальні вправи і вправи на розслаблення із різних вихідних положень, з гімнастичними палицями, медболами, біля і на гімнастичній стінці. Тривалість заняття лікувальної гімнастики при щадно-тренуючому руховому режимі складало 25 – 30 хвилин. Темп виконання вправ повільно-середній. Разом з тим, хворим рекомендувались ранкова гігієнічна гімнастика, теренкур за

маршрутом №2 – 3 з довжиною дистанції до 2000 м та крутизною підйому 10 – 15 °. Темп ходьби при проходженні дистанції – 80 – 100 кроків за хвилину.

Нижче наведені схеми побудови занять лікувальної гімнастики при захворюванні на гепатобіліарну систему, з врахуванням форми дискінезії жовчного міхура та жовчовивідних шляхів, та комплекси спеціальних фізичних вправ.

Комплекс спеціальних фізичних вправ лікувальної гімнастики при гіпертонічно-гіперкінетичній формі дискінезії жовчовивідних шляхів (при РР I – II)

Вправа 1. Вихідне положення – лежачи на спині. Виконати різновиди дихання (грудне, діафрагмальне, змішане). Повторити 6 – 8 разів.

Вправа 2. Вихідне положення – лежачи на лівому боці. Вирівняти ноги і перемістити ліву руку на пояс – вдих. При видиху підтягнути ліве коліно ближче до грудей і обхопити його рукою. Повторити вправу 4 – 6 разів. Темп повільно-середній.

Вправа 3. Вихідне положення теж саме. Відвести пряму руку і ногу в сторони – вдих, повернутись у в.п. – видих. Повторити вправу 4 – 6 разів. Темп повільно-середній.

Вправа 4. Вихідне положення теж саме. Підтягнути обидві зігнуті ноги до грудей – вдих, повернутись у в.п. – вдих. Повторити вправу 4 – 6 разів. Темп повільний.

Вправа 5. Вихідне положення – лежачи на правому боці. Вирівняти ноги і перемістити праву руку на пояс – вдих. При видиху підтягнути праве коліно ближче до грудей і обхопити його рукою – видих. Повторити вправу 4 – 6 разів. Темп повільно-середній.

Вправа 6. Вихідне положення теж саме. Відвести пряму руку і ногу в сторони – вдих, повернутись у в.п. – видих. Повторити вправу 4 – 6 разів. Темп повільно-середній.

Вправа 7. Вихідне положення теж саме. Підтягнути обидві зігнуті ноги до грудей – вдих, повернутись у в.п. – вдих. Повторити вправу 4 – 6 разів. Темп повільний.

Вправа 8. Вихідне положення лежачи на спині руки вздовж тулуба. У в.п. – вдих, при видиху підняти вгору пряму ліву ногу і руку – видих. Повернутись у в.п. Повторити по черговою ногою і рукою 4 – 6 разів. Дихання довільне. Темп повільно-середній.

Вправа 9. Вихідне положення лежачи на спині. Підняти руки вгору – вдих. При видиху зігнуте ліве коліно обхопити його руками, підтягнути до грудей – видих. Повернутись у в.п. Повторити по черговою ногою 4 – 6 разів. Дихання синхронне з рухом. Темп середній.

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ЗАХВОРЮВАННІ ГЕПАТОБІЛІАРНОЇ СИСТЕМИ НА САНАТОРНО-КУРОРТНОМУ ЕТАПІ

Схема побудови заняття лікувальної гімнастики при гіпертонічно-гіперкінетичній формі дискінезії жовчовивідних шляхів (при РР I – II)

Розділ і частини заняття	Зміст заняття і вихідні положення	Дозування		Цільова настанова Методичні вказівки
		Час у хв.	К-ть вправ	
1	2	3	4	5
I Підготовча частина	Різновиди ходьби. Вправи у русі. Дихальні вправи під час ходьби і на місці.	2 – 3		Поступове навантаження на організм. Оволодіння правильним диханням.
II Основна частина	I. Спеціальні вправи із вихідного положення лежачи на лівому і правому боці. II. Вправи спеціального характеру із вихідного положення лежачи на животі і спині. Діафрагмальне і змішане дихання. III. Спеціальні вправи із вихідного положення – колінно-кистьове.	16 – 19	6 – 8 4 – 5 3 – 4	Загальна і спеціальна дія фізичних вправ. Посилення рухливості діафрагми шляхом повного і змішаного дихання з метою посиленого відтоку жовчі. Вправи спеціального характеру повинні бути спрямовані на посилення кровопостачання органів черевної порожнини та тонізуючу функцію жовчного міхура і жовчовивідних шляхів з метою сприяння жовчевідтоку. Поєднання дихання з рухами.
III Заклучна частина	Ходьба, вправи в русі з глибоким диханням, вправи на розслаблення.	2 – 3		Зниження загального і спеціального навантаження. Вирівнювання дихання.
Всього:		20 – 25 хв	13 – 17	

Вправа 10. Вихідне положення теж саме. Підняти руки вгору – вдих. При видиху зігнуті обидва коліна, обхопивши їх руками підтягнути до грудей – видих. Повернутись у в.п. Повторити вправу 4 – 6 разів. Дихання поєднувати з рухами. Темп повільний.

Вправа 11. Вихідне положення лежачи на животі. Руки поклавши під підборіддя, лікті в сторони. Підігнути ліве коліно до лівого ліктя – видих, повернувшись у в.п. – вдих. Почергово повторювати з правою ногою. Повторювати вправу 4 – 6 разів. Темп повільно-середній.

Вправа 12. Вихідне положення теж саме. Руки зігнуті у ліктьових суглобах біля грудей. Випростати руки, прийняти упор лежачи на грудях, потім не відриваючи рук від підлоги, прийняти упор сидячи на п'ятках і повернутися у в.п. Вправу виконувати хвилювато. Повторити 4 – 6 разів. Темп виконання середній. Дихання довільне.

Вправа 13. Вихідне положення – колінно-кистьове. Прогнутись у попереку, підняти вгору пряму ліву ногу – видих, повернутись у в.п. – вдих. Повторити почергово по 6–8 разів кожною ногою. Темп середній.

Вправа 14. Вихідне положення теж саме. Прогнутись у попереку, підняти вгору ліву ногу і праву руку – видих. Повернутись у в.п. – вдих. Повторити почергово по 4 – 6 разів з другою рукою і ногою. Темп середній.

Вправа 15. Вихідне положення теж саме. Вдих. Підтягнути ліве коліно вперед між руками (положення напівшпагат) – видих. Повторити те саме іншою ногою. Повторити вправу 6 – 8 разів. Темп повільний. Дихання довільне.

Вправа 16. Вихідне положення теж саме. Підняти таз, випрямивши коліна – видих, повернутись у в.п. – вдих. Повторити вправу 4 – 6 разів. Темп виконання повільний.

Вправа 17. Вихідне положення колінно-кистьове. На „раз” підняти вгору пряму ліву ногу, одночасно грудьми нахилитись до підлоги. На рахунок „два” повернутись у в.п. Повторити по 4 – 6 разів кожною ногою. Дихання довільне.

Методичні вказівки. Наведений комплекс спеціальних фізичних вправ лікувальної гімнастики містить вправи різної складності. Тому його виконання здійснюється з врахуванням віку, статі, фізичної підготовленості і загального стану хворого. Протягом тривалих і регулярних занять фізичними вправами при суворому дотриманні вихідних положень – сприяє зменшенню явищ запалення, застійних явищ, покращенню скорочуючої функції жовчного міхура і жовчовивідних шляхів.

Висновки. Отже, проведені нами дослідження свідчать про ефективність застосовуваних диференційованих методик

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ЗАХВОРЮВАННІ ГЕПАТОБІЛІАРНОЇ СИСТЕМИ НА САНАТОРНО-КУРОРТНОМУ ЕТАПІ

Схема побудови заняття лікувальної гімнастики при гіпотонічно-гіпокінетичній формі дискінезії жовчовивідних шляхів (при РР I – II)

Розділ і частини заняття	Зміст заняття і вихідні положення	Дозування		Цільова настанова Методичні вказівки
		Час у хв.	К-ть вправ	
1	2	3	4	5
I Підготовча частина	Різновиди ходьби. Вправи у русі. Дихальні вправи під час ходьби і на місці.	2 – 3		Поступове втягування організм у навантаження. Оволодіння правильним диханням.
II Основна частина	I. Вправи загальнозміцнюючого характеру без предметів і з ними у вихідному положенні стоячи. II. Спеціальні вправи із вихідного положення лежачи на лівому і правому боці, животі і спині. III. Вправи спеціального характеру із вихідного положення – колінно-кисткове.	21 – 24	4 – 6 8 – 10 6 – 8	Загальна і спеціальна дія фізичних вправ. Втілити динамічний характер спеціальних вправ, спрямованих на посилення перистальтики жовчовивідних шляхів з метою швидкого просування жовчі. Посилення рухливості діафрагми для періодичного підвищення і пониження черевного тиску з метою „масажу” органів черевної порожнини і посиленого відтоку жовчі. Поєднання дихання з рухами.
III Заклучна частина	Ходьба, вправи в русі з глибоким диханням, вправи на розслаблення.	2 – 3		Зниження загального і спеціального навантаження. Вирівнювання дихання.
Всього:		25 – 30 хв	18 – 24	

лікувальної гімнастики в комплексній реабілітації хворих з гепатобіліарною системою в залежності від функціонального стану жовчного міхура і жовчовивідних шляхів, що сприяло підвищенню ефективності реабілітаційних заходів в умовах бальнеологічного курорту.

Подальші дослідження цієї проблеми будуть спрямовані на вивчення засобів фізичної реабілітації, які застосовуються на санаторно-курортному етапі, та виявлення їх ефективності в комплексній реабілітації в умовах курорту Трускавець.

1. Мухін В.М. *Фізична реабілітація* / Підручник / – К.: Олімпійська література, 2005. – 462 с.

2. Матрошилін О.Г. і ін. Диференційоване призначення лікувальної фізичної культури в комплексній санаторно-курортній реабілітації хворих з функціональними порушеннями жовчовивідних шляхів: Зб.наук.статей IV Міжнародної конф. // Реалізація здорового способу життя сучасні підходи. – Дрогобич: Коло, 2007. – С. 403 – 405.

3. Марковецкий В.И. и др. *Лечение заболеваний органов пищеварения на курорте Трускавец* // Методические рекомендации. – Трускавец, 1975. – 22 с.

4. Немедикаментозне лікування внутрішніх хворіб. Під ред. С.М. Нейка. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2000. – 165 с.

5. Пархотик И.И. *Физическая реабилитация при заболеваниях органов брюшной полости*. – К.: Олимпийская литература, 2003. – С. 157 – 170.

6. Попов С.Н. *Физическая реабилитация*. / Учебник. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 347 с.

7. Шологон Р.П. Ефективність фізичного виховання і особливості методики занять з студентами при захворюваннях гепатобіліарної системи і шлунково-кишкового тракту // Молода спортивна наука України: Збір.наук.статей з галузі фізичної культури і спорту. – Львів.: ЛДІФК, 2001. – №5. – Т.2. – С. 111 – 113.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2009

УДК 371.321: 81'233

Інна Варнавська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної освіти
Херсонського державного університету

ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано місце тексту професійного спрямування під час засвоєння української мови студентами нефілологічних напрямків, зокрема спортивного профілю спрямування.

Ключові слова: текст професійного спрямування, мовленнєва підготовка студентів-нефілологів, спортивний профіль навчання.

Мовна підготовка студентів передбачає наявність у них знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, стилістичні можливості. Мовленнєва підготовка – застосування цих знань з мови – студенти розвивають навички використання мовних засобів під час спілкування в різних життєвих ситуаціях. **Актуальність нашого дослідження** полягає в тому, що звернемося до деяких чинників, без урахування яких стає неможливою повноцінна мовленнєва підготовка студентів-нефілологів, і які забезпечують виховання культури мовлення, дотриманням літературних норм, а й культурою мислення й почуттів, мовленнєвою поведінкою комунікантів.

Осмисленню цієї проблеми, з'ясуванню основних аспектів її розв'язання сприяли роботи Н. Бабич, Б. Головіна, С. Караман, М. Пентилук, В. Чабаненка, основні положення Конституції України, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, навчально-виховні концепції, зокрема концепції когнітивної й комунікативної методики навчання української мови та концепцію профільного навчання в старшій школі, затверджену рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (№10/12-21 від 25.09.2003 р.).

Поняття мови професійного спрямування (спілкування), мови як основного знаряддя комунікації є актуальним у сучасній концепції мовної освіти. Основним напрямком вивчення мови у вищих навчальних закладах стає комунікативно-практичний аспект, що безпосередньо реалізується у формуванні культури професійного мовлення майбутніх фахівців. Такий підхід дозволяє вийти із замкнутого кола проблем змісту дисципліни

“Ділова українська мова”, який фрагментарно і до деякої міри схоластично реалізує комунікативні завдання в практичній сфері, тобто фактично зводиться до вироблення культури ділового мовлення на зразках найуживаніших документів.

Аналіз стану проблеми збагачення професійного мовлення студентів-нефілологів українською науковою термінологією, текстова основа та особливості її використання студентами факультету фізичного виховання та спорту під час створення власних висловлювань – **мета нашого дослідження**.

Виклад основного матеріалу. Більшість дослідників розглядає комунікативний акт як творчий процес, під час якого за допомогою мови виділяються поняття, об'єкти, уявлення, які відповідним чином відображають об'єктивну дійсність, мовну картину світу. Сьогодні усе більше прихильників у таких курсів, як “Мова професійного спілкування”, “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, “Професійно орієнтоване спілкування”. Вони повинні, як ніколи раніше, оперативно й адекватно реагувати на актуальні мовознавчі нововведення. Сьогодні наука про мову пройшла складний, але необхідний етап опису абстрактної мовної системи. На часі – функціональне дослідження мови, неможливе без урахування комунікантів, активної ролі тих, хто говорить, у мовленнєвій діяльності. Отже, більшість науковців, викладачів-практиків визначають основним змістом мовних дисциплін із професійним спрямуванням – формування високої мовної майстерності шляхом засвоєння мовних норм, що є загальнообов'язковими для всіх мовців; уміння доцільно і правильно їх використовувати залежно від мети і завдання висловлювання. Спираючись на знання про особливості функціонування стилів літературної мови, усвідомлення взаємозв'язків у мовній

ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ

системі, студент повинен практично реалізовувати у стильовому плані думку відповідно до мети і ситуації спілкування, уміти швидко переходити з одного стильового різновиду на інший. Безпосереднім проявом думки є не власне система мови, а текст як форма її існування, продукт конкретного мовного акту, тому одним з оптимальних, на наш погляд, елементів систематичного вивчення української мови у вищому навчальній закладі є текст [7].

Формування мовної майстерності, що полягає в умінні відбирати з певних варіантів найточніший у семантичному, стилістичному відношенні, який відповідає комунікативним завданням мовця, передбачає альтернативний підхід до вибору мовних завдань як аудиторних, так і позааудиторних. Текст – об'єднана змістовим зв'язком послідовність мовних одиниць, основними ознаками якої є зв'язність і цілісність, єдність комунікативної мети. Цікаво, що деякі філософи вважають текст інструментом зміни людського "я", способом знайомства з самим собою у багатоманітному світі. З погляду лінгвістики, у тексті поєднуються мовні одиниці усіх рівнів, від фонетичного до синтаксичного, з метою вираження авторського завдання. На заняттях з української мови активізується увага студентів до функціонального аспекту вияву особливостей (зокрема, у сфері професійної комунікації), пов'язаних із закономірностями взаємодії у тексті лексичних, морфологічних і синтаксичних засобів мови.

Відповідно до Державного стандарту базової повної середньої освіти, з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, завданнями освітньої галузі в старшій школі є подальший розвиток базових лексичних, граматичних, культуромовних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище, вироблення комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях.

За Концепцією профільного навчання в старшій школі виділено такі основні напрями профілізації: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Своєрідність профільного навчання мови в старших класах полягає в розмежуванні філологічного (у межах суспільно-гуманітарного напрямку) та нефілологічного профілів. Нефілологічний профіль, зокрема спортивний напрям, потребує великої уваги щодо роботи над удосконаленням мовних навичок учнів старших класів, а потім і студентів вищих навчальних

закладів. Спеціаліст спортивного профілю повинен вміти вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у подальшому професійному спілкуванні, акумулювати в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважати й шанувати мову свого народу [2].

Фізична культура – складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. Суспільними проявами фізичної культури є фізичне виховання та масовий спорт. Фізичне виховання – головний напрям впровадження фізичної культури, який становить органічну частину загального виховання людини.

Фахівець спортивної культури є ключовою постаттю організації фізичного виховання в школі та носієм фізичної культури. Тому до рівня його культури висуваються високі вимоги. Навчання студентів спортивного профілю зорієнтоване на практичне оволодіння українською мовою, оскільки вона є засобом навчання, набуття знань, умінь і навичок з усіх дисциплін. Зміст навчання української мови в групах цього профілю включає насамперед роботу над усним і писемним мовленням учнів, збагаченням їхнього лексико-фразеологічного запасу, аналізом текстів професійного спрямування та побудовою власних висловлювань діалогічної і монологічної структури [3].

Відбувається збагачення лексико-фразеологічного запасу, під час роботи над аналізом текстів професійного спрямування:

1. Прочитати фрагмент тексту. Виписати із тексту іменники (родовий та орудний відмінок).

*Фізичні вправи – основний засіб
фізичного виховання*

Поняття "фізична вправа" пов'язане з уявленням про рух, рухові дії, рухову діяльність. Рух – це моторна функція організму, що виражається в зміні положень тіла або його частини. Руховою дією називається цілеспрямований ряд рухів для вирішення конкретного завдання.

Фізичними вправами називаються лише ті рухові дії, спрямовані на вирішення завдань фізичного виховання і підпорядковані його закономірностям. Ходьба лише тоді набуває значення адекватного засобу фізичного виховання, коли їй надаються раціональні форми і коли її вплив на організм буде забезпечувати виховання фізичних якостей. Найбільш питома вага у вирішенні завдань навчання і виховання припадає на фізичні вправи.

ТЕКСТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ

2. Пояснити написання дієприслівникових зворотів у фрагментах текстів.

Аналізуючи вищевикладений матеріал, визначили: проаналізувавши літературні джерела, дійшли висновку, що шляхи підвищення загальної фізичної підготовленості залежить від багатьох факторів: раціонального розподілу програмного матеріалу з фізичного виховання, матеріально-технічного забезпечення закладу, якості проведення уроків, обсягу та інтенсивності фізичного навантаження, організації фізкультурно-оздоровчих занять та ін.

Індивідуальні фізичні можливості учнів визначаються в трьох вимірах: фізичний розвиток, фізичне здоров'я, фізична підготовленість. Таким чином зробивши висновки по цих трьох параметрах, можна виявити декілька учнів коледжу, які потребують індивідуальної роботи у фізичному вихованні.

Незважаючи на заходи обережності, які застосовуються більшістю вчителів, тренерів та вихователів, на уроках фізичної культури, тренувальних заняттях, спортивних змаганнях, ще нерідкісні випадки травматизму. В загальній структурі дитячого травматизму цей вид стоїть на четвертому місці після побутового, вуличного та шкільного.

Робота над текстом проводиться на кожному занятті, відбувається формування умінь точно і чітко оформляти свою думку, тобто відшліфовування мовної майстерності. З цією метою використовуються різні тренувальні вправи на доречне слововживання у текстах, переклади текстів з однієї мови на іншу, вправи на виявлення порушення лексичних, граматичних, стилістичних норм; вправи на редагування та ін.

Побудувати власні висловлювання діалогічної і монологічної структури студентам допомагають завдання:

1. Скласти твір "Проблеми фізичного виховання", використовуючи дієприслівникові звороти.

2. Скласти міні-твір з теми "Спортивні досягнення українців", використовуючи прізвиська відомих спортсменів у різних відмінках.

Студенти опрацьовують професійну літературу під час підготовки до інших навчальних дисциплін і тому доречно їм запропонувати виконати самостійні та творчі завдання подібного змісту:

1. Вставити, де потрібно, тире. Пояснити випадки його вживання. Виписати з фахової літератури фрагменти текстів із використанням тире.

1. Тренувальне навантаження специфічний подразник, який викликає в організмі спортсмена відповідну реакцію, пристосування та удосконалення його функцій. 2. Воно повинно бути адекватним цілям та задачам важкоатлетичного спорту та разом з тим різноманітною за своїм змістом. 3. Без глибокого знання анатомо-фізіологічних і психологічних особливостей організму підлітка та юнака неможливо правильно проводити навчально-тренувальну та виховну роботу з ними, вирішувати задачі спортивного тренування та досягти бажаної мети підготувати всебічно розвиненого спортсмена, що має міцне здоров'я та спортивне довголіття.

2. Виписати з вашої фахової літератури 10 – 15 прикметників, із суфіксами: -ОВ, -ЕВ, -ЄВ, -УВАТ-, -ОВАТ-, -ОВИТ-. Пояснити їх написання.

Висновки. На заняттях зі студентами спортивного напрямку переважає комунікативно-діяльнісний підхід, що передбачає підготовку до повсякденної мовленнєвої діяльності. Це впливає і на зміст навчання: перевага надається подальшому вдосконаленню умінь і навичок практичного користування мовою, розвитку усіх видів комунікативної компетенції – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної). Формування комунікативної компетентності студентів факультету фізичного виховання та спорту і буде перспективою нашої подальшої роботи.

1. Закон України "Про освіту" // Верховна Рада України. Законодавство України про освіту: 36. законів за станом на 10 березня 2002 р. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – С. 11 – 35.

2. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х.: Основа, 2003. – 176 с.

3. Браже Т.Г. З досвіду розвитку загальної культури вчителя: Педагогіка. – 1993. – № 2 – С. 70 – 75.

4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3. – С. 76 – 80.

5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

6. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.

7. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15 – 20.

8. Пентиліук М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 7.

9. Федоренко В.Л., Скурятівський Л.В. Методичні рекомендації щодо вивчення української (рідної) мови у 2006 – 2007 навчальному році // Дивослово. – 2006. – №8. – С. 29 – 40.

Стаття надійшла до редакції 30.12.2008

Анжеліка Івасівка, кандидат біологічних наук,
старший викладач кафедри біології
Григорій Коссак, кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана біологічного факультету
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

МІКРОБІОЛОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ У ШКОЛІ

У статті проаналізовано практичну спрямованість організації навчально-виховного процесу з біології в загальноосвітніх навчальних закладах. Розглянуто значення проведення мікробіологічного дослідження учнями як ефективного засобу підвищення якості отриманих знань з біології у загальноосвітній школі. Наведено приклади проведення навчальних дослідів на уроках біології. Розкрито практичну діяльність учнів у процесі постановки експерименту, що є початковим етапом їхньої подальшої науково-дослідницької діяльності. Наведено методiku проведення дослідів, як короточасних, так і довготривалих, показано їхній взаємозв'язок у процесі навчання і виховання.

Ключові слова: бактерії, дослід, мікробіологічний експеримент, мікроорганізми, мікрофлора, предметно-практична діяльність.

Актуальність проблеми. Аналіз сучасних науково-педагогічних досліджень свідчить, що сучасна школа ставить нові вимоги до навчальної діяльності вчителя та учнів, спрямованості навчально-виховного процесу на свідоме засвоєння навчального матеріалу, що є найбільш ефективним при застосуванні комплексного підходу до набуття теоретичних знань і формування практичних умінь та навиків учнів. Важливим є усвідомлення учнями отриманої інформації та вміння застосовувати її на практиці. У цьому контексті практична спрямованість вивчення біології сприяє не тільки поглибленню та розширенню знань, але й активізації практичної діяльності учнів.

Адже одним із головних завдань навчальної дисципліни “Біологія” є формування умінь застосовувати теоретичні знання на практиці з метою професійного самовизначення, прагнення самопізнання, самовдосконалення, самореалізації у різних видах діяльності [5, 3].

У цьому контексті, викладання дисциплін природничого циклу мають спрямовуватись на формування у підростаючого покоління сучасної природничо-наукової картини світу, знань і уявлень про практичне застосування науки в основних галузях виробництва та інших сферах діяльності.

Мета дослідження. Ознайомити із методикою проведення експериментального дослідження з мікробіології на уроках біології, спрямованого на удосконалення біологічних знань

та умінь учнів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Застосування практичних форм і методів навчання у сучасній школі є одним із пріоритетних напрямів удосконалення системи знань та умінь учнів. Урізноманітнення форм навчально-виховного процесу дає змогу стимулювати пізнавальну практичну діяльність кожного учня, активного та цілеспрямованого залучення їх до процесу творіння.

Адже однією із форм практичної діяльності є власне перетворююча предметно-практична діяльність, що ґрунтується на емпірично-практичному досвіді і наукових знаннях [2, 133].

Аналізуючи практичну спрямованість процесу навчання не можливо не зазначити ролі практичної частини програми у формуванні умінь та навиків учнів.

Тому, навчально-виховний процес у загальноосвітній школі необхідно організувати так, щоб учні здобували системні, послідовні, доступні знання, уміння та навики.

Застосовувати експериментальні дослідження з мікробіології можна при вивченні всього курсу природознавства та біології у школі.

Так, при вивченні курсу “Природознавство” у 6 класі мікробіологічні дослідження можна проводити при вивченні теми: “Ґрунт” із наступним поглибленням та розширенням знань учнів при вивченні теми “Бактерії” у сьомому класі.

При допомозі мікробіологічних експериментів учні знайомляться із навколишнім середовищем, яке заселене найдрібнішими живими організмами та від діяльності яких залежить утворення ґрунту, гірських порід, самоочищення води, чистота атмосфери і т.д.

Таким чином, в учнів закладається фундамент для формування в майбутньому поняття про біологічний кругообіг речовин, рівні життя, його цілісність і різноманітність. Досліди можна проводити на виявлення мікроорганізмів у ґрунті, у воді, у повітрі.

Пропонуємо наступні методики проведення мікробіологічних досліджень:

1. На виявлення мікроорганізмів у ґрунті: на дно чашки Петрі кладуть клаптик зволоженого фільтрувального паперу, а на нього – тоненькі зволожені шматочки житнього хліба. На поверхню хліба наносять кілька грудочок досліджуваного ґрунту, закривають чашку кришкою і ставлять у кімнаті у темне тепле місце. Через декілька днів на поверхні хліба з'явиться білий наліт, який згодом набуває чорного, зеленого або бурого кольору.

2. Визначення мікроорганізмів у воді: у три чисті, сухі й стерильні колби або пробірки набирають по 10 – 15 мл. води, в одну – водопровідної, в другу – води з будь-якої водойми, у третю – кип'яченої. До кожної пробірки заливають агар і витримують у теплі. Через 2 – 3 дні порівнюють одержані дані у трьох пробірках та підраховують наявність і кількість колоній.

3. Дослідження мікрофлори повітря: три чашки Петрі заливають поживним агаром і залишають на столі, щоб агар охолов. Далі ці чашки ставлять у різних приміщеннях, наприклад: першу – на парту у класній кімнаті під час перерви; другу – у спортивному залі, відразу після заняття; третю – у коридорі. Чашки відкривають на 15 – 20 хвилин, потім закривають і ставлять у темне місце у кімнаті. Через 3 – 5 днів підраховують кількість колоній, що з'явилися на поверхні агар-агару і порівнюють результати дослідів, у якому приміщенні виявлено найбільшу кількість бактерій.

Подальше поглиблення знань та умінь учнів відбувається при знайомстві їх з ґрунтовою мікробіологією, засновником якої являється академік В.І. Вернадський. Предметом вивчення ґрунтової мікробіології є мікрофлора ґрунту. Для кращого ознайомлення з ґрунтовими мікроорганізмами можна провести наступний експеримент: вивчення діяльності целюлозоруйнуючих бактерій у ґрунті. Як відомо, мінералізація клітковини у ґрунті відбувається під

впливом бактерій маслянокислого бродіння. Ці бактерії руйнують целюлозну оболонку рослинних клітин і при цьому виділяється вуглекислий газ. Даний дослід проводиться так: квітковий вазон або чашку Петрі заповнюють зволоженим ґрунтом і ножем розгладжують його поверхню. На поверхню ґрунту кладуть смужки фільтрувального паперу розміром 1х8 см і щільно притискають їх до ґрунту. Протягом дослідів треба стежити, щоб ґрунт не висохав. Приблизно через 15 – 20 днів смужки паперу в окремих місцях потовщуються, потім чорніють і на них з'являються зруйновані ділянки, що свідчать про діяльність целюлозоруйнуючих бактерій.

Морфологічні й фізіологічні властивості мікроорганізмів можна продемонструвати учням, провівши з ними такі спостереження:

1) Спостереження за формою і розмірами бактерій.

На чисте предметне скло наносять скляною паличкою краплину кип'яченої води. Зубочисткою беруть зубний наліт і добре перемішують його в краплині води на предметному склі. Після цього висушують і фіксують над полум'ям мікропрепарат. Мікропрепарат фарбують фіолетовим чорнилом, розведеним водою, протягом двох – трьох хвилин і знову висушують. Під мікроскопом на препараті видно бактерії різної форми. Щоб продемонструвати розміри бактерій, корисно порівняти бактерії з волосиною людини. Для цього слід виготовити на предметному склі мазок із зубного нальоту і на цей препарат покласти волосину, приклеївши до скла клеєм. Під мікроскопом добре видно різницю між товщиною волосини і бактеріями.

2) Спостереження за швидкістю розмноження мікроорганізмів.

Свіжий прозорий м'ясний бульйон наливають у пробірку, вкидають туди грудочки ґрунту і ставлять при кімнатній температурі. ґрунт швидко осідає і бульйон стає прозорим. Через добу цей бульйон мутніє, що свідчить про нагромадження в ньому бактеріальних клітин. Краплину цього бульйону наносять на предметне скло, фіксують і фарбують препарат. Розглядаючи препарат під мікроскопом, можна побачити велику кількість мікроорганізмів.

3) Спостереження за рухом бактерій.

На чисте сухе предметне скло наносять краплину води, покривають покривним скельцем і розглядають під мікроскопом. Слід пам'ятати, що джгутики бактерій дуже швидко обламуються. Під мікроскопом можна побачити величезну кількість бактерій: паличковидні, кулясті й звивисті форми. Деякі з них активно

рухаються. Щоб видимість була кращою, мікропрепарат можна зафарбувати розведеним чорнилом. На світло-синьому тлі добре видно безколірні бактеріальні клітини.

Основними вимогами дорівня загальноосвітньої підготовки учнів, що вказано у навчальній програмі з біології, є формування знань про роль бактерій та грибів у природі і житті людини, а також застосування отриманих знань при збереженні продуктів харчування, профілактики захворювань, що спричиняються хвороботворними бактеріями і грибами та абіотичними факторами негативного впливу на них [5, 23]. В умовах школи можна провести дослідження впливу вологості субстрату на розвиток мікроорганізмів.

Для цього беруть кілька скибок білого хліба, частину скибок підсушують, а інші – зволожують. Скибки хліба поміщають у відкриті чашки Петрі і залишають при кімнатній температурі на декілька днів. Через декілька днів спостерігають, що на зволоженому хлібі утворився білий, пізніше чорний наліт, а сухий хліб зберіг свої якості.

Отже, вологість є сприятливим чинником для розвитку мікроорганізмів, а одним із способів збереження продуктів є висушування їх.

Іншим прикладом є визначення впливу температури на мікроорганізми. Дію температури на мікроорганізми поділяють на оптимальну, мінімальну і максимальну. Оптимальна температура сприяє найбільш енергійному виявленню життєвих функцій. З переходом до крайніх температур (max і min) спочатку сповільнюються життєві функції, а потім ріст мікроорганізмів припиняється зовсім. Реакцію мікроорганізмів на температуру визначають за найзагальнішими ознаками – ростом і розмноженням бактерій.

У 5 пробірок наливають по 0,5 мл кип'яченої води і додають по 0,5 мл середовища, на якому росли мікроорганізми. Пробірки з досліджуваним матеріалом ставлять у спеціально виготовлені отвори у фанері або азбестовому картоні, якими закривають водяну баню (замість водяної бані можна використовувати звичайну каструлю). Через різні проміжки часу (10-20-30-60-90 хв.) пробірки по черзі виймають і петлею роблять висіви в чашки Петрі на тверде поживне середовище. Такий простий дослід допоможе визначити критичні температури для мікроорганізмів. Якщо на живильному середовищі виростуть колонії мікроорганізмів, то дана температура води не є для них критичною.

У шкільних умовах можна визначити вплив сонячного світла на розвиток мікроорганізмів.

Встановлено, що різні частини спектра

сонячного світла неоднаково впливають на мікроорганізми. Найбільш згубні промені з короткою хвилею і найбільшою фотохімічною дією ультрафіолетової, фіолетової і голубої частин спектра. В основі дії світла на бактерії лежать фотохімічні окислювальні процеси. Під впливом кисню і світла речовини, що легко окислюються, перетворюються в отруйні для бактерій.

Визначення впливу прямого сонячного світла на мікроорганізми.

У чашки Петрі наливають розтоплене поживне середовище і дають йому можливість застигнути. Потім на поверхню середовища наносять краплю рідини з бактеріальними клітинами і розтирають її шпателем. Частину посіву закривають чорним папером і чашку протягом кількох годин витримують на прямому сонячному промінні. Після чого чашку ставлять у тепле місце. Через певний час на поверхні середовища в місці, яке було закрито чорним папером, з'являються колонії бактеріальних культур, а там, де культура не була закрита папером, агар залишається стерильним. Завдяки цьому застосовуються ультрафіолетові бактерицидні лампи для стерилізації приміщень.

Наведені приклади мікробіологічного дослідження є реально можливими для проведення в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Застосування дослідів на уроках біології є дієвим фактором формування практичних умінь і навичок учнів та стимулюючим чинником активізації їхньої пізнавальної діяльності, а також сприяє кращому, свідомому засвоєнню навчального матеріалу та можливості застосувати дані знання в конкретній практичній ситуації.

Отже, активізація практичної пізнавальної діяльності учнів є вольове цілеспрямоване використання розумової чи фізичної діяльності, необхідної для оволодіння знаннями, вмінням та навичками, включаючи подальше застосування їх у подальшій навчальній і практичній діяльності.

Адже пізнавальна активність супроводжує будь-яку самостійну дію, по суті, готовність, здатність і прагнення до енергійного, ініціативного оволодіння знаннями, докладання вольових зусиль. Пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність учня до пошукової роботи.

Висновки.

1. Навчально-виховний процес необхідно організувати так, щоб учні здобували системність, послідовність, зрозумілість отриманих знань та закріплювали їх у власній практичній діяльності.

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБРУДНЕННЯ ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ ВІДХОДАМИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

2. Позитивний результат навчання досягається за рахунок урізноманітнення методів навчання, зокрема застосування експериментальних досліджень у процесі навчання, що стимулюють пізнавальну діяльність учнів, їхню активність і самостійність.

3. Поєднання практичних методів навчання, зокрема, мікробіологічних експериментів, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Учні мають змогу перевірити теоретичні знання у практичній діяльності. Це не тільки підвищує зацікавленість до предмету, а й сприяє більш активній пізнавальній діяльності учнів на уроках біології.

4. Наведені методики використання мікробіологічного експерименту на уроках біології не вимагають спеціального обладнання і можуть

проводитися із застосуванням матеріальної бази навчального кабінету біології.

1. Айзенман Б.Е. Антибіотичні властивості бактерій. – Київ: Наукова думка, 1973. – 184 с.

2. Васянович Г. Вступ до філософії: Навч. посіб. – Львів: Норма, 2001. – 216 с.

3. Пацюк Н.Н., Ненчук Н.М., Кучерея Р.В., Писарчук Е.А. Елементи мікробних знань у шкільному курсі біології та їх виховна роль. – Львів: 1980. – 43 с.

4. Міхновська Н.Д. Мікробіологічний експеримент у школі. – Київ: Радянська школа, 1971. – 72 с.

5. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Біологія 7 – 11 класи – К.: Перун, 2005. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2009

УДК 504.054

Аркадій Білинський, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри основ виробництва
Роман Стеців, доцент кафедри основ виробництва
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБРУДНЕННЯ ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ ВІДХОДАМИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

У статті йдеться про основні екологічні аспекти забруднення природного середовища внаслідок неконтрольованих викидів різноманітних відходів сільськогосподарського виробництва. Проаналізовано значні збитки для здоров'я людини, яких завдають нітрати, пестициди та інші соціо- й біогенні відходи, а також наголошено на необхідності запровадження екологічного виховання.

Ключові слова: забруднення природного довкілля, відходи сільськогосподарського виробництва, раціональне природокористування, екологічне виховання.

Постановка проблеми. У контексті вирішення нагальної екологічної проблематики окремого наукового статусу набуває проблема забруднення природного середовища відходами сільськогосподарського виробництва. Основним напрямом сільськогосподарського виробництва є його інтенсифікація, яка активно розпочалася понад століття тому, коли в сільському господарстві замість вирубно-вогневої та завально-перелогової системи з їхнім самовідновленням родючості ґрунту був зроблений перехід до сівозмін, мінеральних

добрив та виведення нових порід. Звичайно, такі втручання в екосистему довкілля мали цілу низку як техногенних, так і антропогенних наслідків, що проявились як на рівні глобального потепління, так і на індивідуальному “акселераційному стрибку” цілих поколінь. Серйозним випробуванням була піддана навіть гармонійність геобіоценозу, що неминуче викликало потребу наукових досліджень окресленої проблематики [1; 3; 4; 5; 6].

Мета статті – розкрити негативний вплив відходів сільськогосподарського виробництва на

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБРУДНЕННЯ ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ ВІДХОДАМИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

забруднення природного середовища й обґрунтувати необхідність раціонального природокористування та екологічного виховання.

Виклад основного матеріалу. Фінансування природоохоронних заходів потребує значно суттєвіших коштів, оскільки й до сьогодні воно здійснюється за залишковим принципом. У результаті таких підходів склалась одна з екологічно “найбрудніших” економік – перенасичення хімічними, металургійними, гірничорудними виробництвами із застарілими технологіями і, звичайно, сільське господарство, в якому домінують рудиментарні і споживачські підходи до довкілля. В процесі суспільного виробництва щорічно залучається приблизно 1,5 млрд. тон природних речовин, що в розрахунку на душу населення складає аж 30 тонн. Великі обсяги первинного ресурсовикористання зумовлені екстенсивним характером експлуатації природноресурсного потенціалу – основна причина поглинання невідновлюваних мінерально-сировинних ресурсів та інтенсивного забруднення ґрунтів і водойм, а також насичення повітряного басейну все більшою кількістю шкідливих хімічних речовин. Надмірне нарощування галузей з високою питомою вагою водоспоживання призвело до того, що всі доступні водні ресурси опинилися на межі виснаження. До того ж вони істотно забруднені як викидами промисловості, так і відходами сільського господарства.

Окремим ракурсом серед організаційних основ використання екологічної освіти і виховання як невід’ємного компонента навчально-виховного процесу в різномісних закладах постало створення єдиної неперервної екологічної освіти, проведення розгалужених наукових досліджень у сфері екологічної просвіти та інформації, комплексна екологічна оцінка наслідків впливу навколишнього середовища на здоров’я населення, створення інформаційної системи щодо висвітлення питань стану довкілля, зокрема через його забруднення відходами сільськогосподарського виробництва. Педагогічні аспекти вирішення проблеми лежать у площинах запровадження в діяльність різномісних навчальних закладів елементів освіти в галузі природоохоронної діяльності; використання як обов’язкових факультативних занять з питань екологічного виховання; забезпечення комплексної інтеграції діяльності кафедр вищих навчальних закладів у питаннях екологічної освіти і виховання; розробку методичних посібників, методичних рекомендацій, навчально-дидактичних матеріалів, підручників, науково-популярних видань, що розкривають зміст, сучасні форми та методи

екологічної освіти і виховання; розвиток міждисциплінарних підходів до післядипломної підготовки з питань раціонального природокористування тощо [1; 2; 5; 6].

Проблему забруднення природного середовища відходами сільськогосподарського виробництва доцільно розглядати в річизні знання загальних закономірностей взаємоіснування та розвитку довкілля і суспільства; визначення соціальної зумовленості взаємовідносин людини і природи; подолання споживачського ставлення до природи як джерела матеріальних вигод; вміння передбачати наслідки впливу діяльності людини на біосферу планети та її підпорядкування вимогам раціонального природокористування [2; 4; 5]. Досліджувана проблематика повинна, на нашу думку, розглядатися в контексті провідних природних та антропогенних факторів ризику, тобто чинників, які слід кваліфікувати як умови, що збільшують ймовірність розвитку зрушень у стані здоров’я та формування захворювань, несприятливого їх перебігу та закінчення і, таким чином, запускають або посилюють патологічний процес у розвитку кожної окремої людини.

Здійснений нами аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що якраз інтенсифікація сільського господарства викликає цілу низку небажаних наслідків для екосистеми. Основними з них на сьогоднішній день є такі: деградація ґрунтів, забруднення природного середовища залишковою кількістю мінеральних добрив та різних пестицидів, несприятливі зміни гідрологічного режиму та процеси запустелювання і заболочення ґрунтів. За умови загального позитивного значення для прогресу людської спільноти інтенсифікація сільського господарства в аналізованому нами контексті має багато проблемних моментів, які потребують невідкладного вирішення.

Основні концептуальні лінії нашого дослідження зосереджені на вивченні широкого проблемного спектру, зокрема на деградації ґрунтів, що проявляється у “виорюванні” на ріллі, де спеціалізовані сівозміни різко посилюють ерозійні процеси та знизили родючість ґрунту, постійно збільшуючи його потреби в добривах; перевипаси на пасовищах, які виснажили ґрунти; ущільнення ґрунту під дією важкої сільськогосподарської техніки тощо. На превеликий жаль, такі процеси охопили всю агросферу планети, тому, згідно із загальновідомими даними, до 1991 року деградаційними процесами було охоплено 500 млн га тобто 1/5 всієї ріллі світу, а 4,5 млн га практично виведені з використання.

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБРУДНЕННЯ ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ ВІДХОДАМИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

Проблема істотно ускладнюється тим, що різко посилилася відходність сільського господарства, наприклад, на даний час природне середовище забруднюють три основні види відходів: залишкова кількість добрив; залишкова кількість пестицидів; гній та рідкі стоки тваринництва. Звичайно, це суттєво забруднює довкілля, завдаючи йому багато шкоди. Неврахування наслідків негативного впливу забруднення природного середовища відходами сільськогосподарського виробництва на зміни окремих діагностичних показників здоров'я людини (тривалість життя, працездатність, репродукція, морально-психологічний комфорт, фізичний розвиток, фізична підготовленість тощо) може стати однією з причин прискорення глобальної соціально-екологічної кризи.

Однією з актуальних проблем є те, що з урожаєм із сільськогосподарських угідь щорічно виносяться біогенні елементи. Загальне їхнє винесення з агро- екосистеми приблизно становить 108 тонн мінеральних речовин або 400 – 500 кг/га загальних речовин та азоту. У сучасному землеробстві цей дефіцит покривають головним чином завдяки внесенню синтетичних мінеральних добрив. Однак відомо, що мінеральні добрива не можуть повністю засвоюватися рослинами, тому частина їх залишається у ґрунті та потрапляє до ґрунтових вод, і зі стоками надходить до водойм або при вітровій ерозії розноситься на великі території. Справа ускладнюється також тим, що орна земля набагато гірше утримує іони, ніж натуральна, тому винесення нітратів з неораних земель складає 2 кг/га у рік, а з ріллі – 76 кг/га у рік. Унаслідок цього населення України отримує в середньому на добу 167 мг нітратів, тоді як добова норма не повинна перевищувати 50 мг. Ризик для здоров'я численної кількості людей є очевидним, наслідки для екології теж украй негативні, тому ситуація потребує пильного контролю з боку державних інституцій, оскільки йдеться про фізичне виживання цілих поколінь людей.

Значних збитків для здоров'я завдають нітрати, що викликають захворювання людей і тварин. Особливо чутливий до них організм дітей, тому в дітей у віці до 3 місяців при потрапленні до організму нітратів разом з їжею та водою розвивається особливе захворювання – метгемоглобінемія, суть якої полягає в тому, що під дією нітратів гемоглобін перетворюється у метгемоглобін, який неспроможний переносити кисень. Чи не найбільшу екологічну небезпеку створює забруднення природного середовища залишковою кількістю різних видів пестицидів, які небезпечні не тільки самі по собі, а ще й тим, що

в ґрунті вони підлягають розкладанню та трансформації, а продукти таких перетворень виявляються ще небезпечнішими, аніж вихідний пестицид. Як відомо, масштаби застосування пестицидів величезні, а їхнє виробництво у світі зростає, перевищуючи вже 2 млн тонн на рік. В Україні в цілому пестицидів використовують в межах 4 кг/га, а в Криму до 14 – 16 кг/га. Залишкова кількість пестицидів у продуктах рослинництва та тваринництва завдає помітної шкоди здоров'ю людини. Використання пестицидів у рослинництві веде до того, що в світі щорічно реєструється від 400 тисяч до 2 млн. випадків отруєння ними. До того ж майже в усіх групах пестицидів виявлена канцерогенна та мутагенна дія, так, наприклад, лише недавно з'ясувалося, що деціс, який широко застосовується у боротьбі з колорадським жуком, негативно впливає на здоров'я дітей.

Серед науковців побутує думка, що пестициди, можливо, краще було б назвати "біоцидами" – речовинами, які знищують все живе, адже вони знищують не тільки шкідливі організми, а й корисні форми живих організмів, завдають шкоди здоров'ю людини. Тому слід відшукувати сучасні раціональні способи природокористування, які враховували б кращі здобутки традиційного ведення сільського господарства і корисні інновації.

Серйозним забруднювачем навколишнього середовища є сільськогосподарські тварини, оскільки в процесі їхнього утримання утворюється велика кількість відходів. Гній та стічні води забруднюють ґрунт та водойми, а аміак та сірководень надходить до атмосфери, зокрема кожна з 1000 голів худоби дає на рік до 60 метрів екскрементів кубічних рідких стоків. Обсяг рідких стоків залежить від способу змиву підлог тваринницьких приміщень та інших технічних засобів і параметрів, однак ігнорування такого забруднювального чинника не повинно мати місце в сучасних економічно-екологічних підходах до сільського господарства. Нами встановлено, що сімейна ферма всього на 10 голів великої рогатої худоби дає на рік 20 тонн твердих та до 40 метрів кубічних рідких стоків. Інші статистичні дані про кількість відходів, що утворюються на тваринницьких комплексах, подані в табл. 1.

Загалом, обсяги відходів тваринництва перевищують у 5 разів об'єми побутових відходів та у 6 разів об'єми промислових відходів. Окрім цього, тваринницькі комплекси призводять до забруднення атмосфери пилом, що утворюється, головним чином, при підготовці та транспортуванні кормів, аміаком, сірководнем та іншими газами. Якісний склад тваринницьких

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБРУДНЕННЯ ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ ВІДХОДАМИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОГО ВИРОБНИЦТВА

Таблиця 1

Кількість відходів, що утворюються на тваринницьких комплексах

Тип комплексу та кількість тварин у ньому	Вид екскрементів у тис. м. куб/рік	Вихід рідкого гною при самоспльві в тис. м.куб/рік
Виробництво свинини на – 50 тисяч голів	114	181
Виробництво яловичини на – 10 тисяч голів	94,8	113
Виробництво молока на – 1200 голів	24	27

відходів, які містять у собі воду, органічні та мінеральні речовини, бактерії, віруси та яйця гельмінтів, залежить від виду тварин. До того ж у гною нерідко розвивається патогенна мікрофлора: патогенна кишкова паличка, сальмонели. Так, у добових нормах води в тваринницьких приміщеннях знаходяться до сто видів збудників різноманітних інфекційних хвороб. Безпідстилова технологія, що є основою в тваринницьких приміщеннях, призводить до отримання гною, який вміщує токсичні речовини.

Ще одним істотним деградаційним фактором сільськогосподарського виробництва є обезліснення територій. Загальною констатацією є те, що до знищення лісів призводять ерозія, меліорація, хімізація, випас, забруднення та рекреація. Перехід до власного володіння землею, фермерство та орендаторство, що утворилося після розпаду колгоспних форм господарювання, посилює небезпеку навколишньому середовищу. Нові власники землі на перших етапах намагаються збільшити свої прибутки та економлять засоби на природоохоронні заходи, тому цей спеціальний сектор аграрної економіки потребує державної підтримки та контролю.

Висновки. Узагальнене поняття про планетарні кризи, передусім, проблеми води, ґрунту, енергії, забруднень, кліматичних змін, глобального моніторингу тощо зумовлює врахування критеріїв оцінки якості навколишнього середовища, рівня забруднення довкілля і загального стану екологічних систем та спонукає до пошуку й віднайдення конкретних шляхів щодо оцінки екологічного стану окремих територій, зокрема забруднених відходами сільськогосподарського виробництва. Вирішення проблеми зумовлює необхідність ретельного та виваженого врахування у взаєминах “людина-довкілля” різних пріоритетів як фінансово-промислового, так і гуманістичного значення. Розглянутий нами дещо специфічний природоохоронний ракурс – забруднення довкілля відходами сільськогосподарського виробництва,

потребує налагодження співробітництва з центрами екологічної освіти та інформації різних регіонів України та зарубіжних країн, адже такий підхід зумовлює накопичення реального досвіду раціональної природоохоронної діяльності та запровадження його провідних досягнень у повсякденну практику екологічної роботи, поширення корисного досвіду діяльності у галузі екологічної освіти, виховання й інформації тощо.

Аналіз методологічних аспектів запровадження розлогої екологічної освіти свідчить про те, що її метою в сучасних умовах є зміна у ставленні людини як до власного здоров’я, так і до “здоров’я” довкілля, формування глибинної екологічної свідомості, високої екологічної грамотності та відповідальності за стан навколишнього середовища. Вважаємо, що вкрай актуальною потребою постає запровадження екологічного моніторингу стану навколишнього природного середовища, яке передбачає спостереження за станом довкілля та прогнозування його змін, забезпечення людей систематичною та оперативною інформацією про стан довкілля; проведення різногалузевих наукових досліджень щодо екологічної, медичної та гігієнічної оцінки стану здоров’я населення різних регіонів узв’язку з впливом несприятливих чинників забруднення навколишнього середовища відходами сільськогосподарського виробництва; соціологічну оцінку стану екологічної освіти й інформації в окресленій сфері. Необхідним кроком повинно стати висвітлення такої проблематики в засобах масової інформації, а також обмін досвідом про особливості підготовки кадрів у галузі раціонального природокористування між навчальними закладами та окремими фахівцями-екологами, зокрема на рівні ланки “аграрний університет – педагогічний університет”.

Одним з виходів є налагодження широкої системи екологічної освіти, що зумовлює досягнення населенням загальної екологічної грамотності, подолання очевидного панування ідеології споживача та незаперечної

РИСИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО КОМПОЗИТОРСЬКОГО СТИЛЮ М. СКОРИКА У ТВОРЧОСТІ РАНЬОГО ПЕРІОДУ (НА ПРИКЛАДІ “ВАРІАЦІЙ” ДЛЯ ФОРТЕПІАНО)

виправданості підпорядкування довкілля побутовим потребам населення, встановлення універсальних і гармонійних взаємовідносин у системі “людина-довкілля”. Усвідомлення проблеми раціональнішого використання природних ресурсів та збереження довкілля постулює висновок, що стратегічним завданням професійної підготовки спеціаліста будь-якого профілю перш за все повинно бути формування екологічної культури. Вдосконалення системи природоохоронної діяльності та підготовки населення до адекватного співіснування з довкіллям, переведення її на якісно новий рівень відповідно до вимог сьогодення спонукає до того, що слід зорієнтовувати людей на вироблення умінь розв’язувати проблеми антропогенного та техногенного забруднення навколишнього середовища сучасними методами, які включають “екологічний світогляд”. Фундаментальна системність ідей і принципів екологічної освіти зводиться до врахування комплексності та міждисциплінарності й повинна містити обов’язковий вихід у сферу практичних рішень і дій, які зумовлюють потребу оволодіння основами

здорового способу життя як найважливішого критерію ефективності навчання та виховання. Отож, у межах вирішення такої нагальної проблематики, вважаємо доцільним запровадження наскрізної екологічної освіти і виховання в усіх навчальних закладах. Ключовим положенням повинні стати принципи екологічного імперативу, екологічного мислення і, загалом, екологічної безпеки.

1. Бурдіян Б.Г., Дерев’яно В.О. *Навколишнє середовище та його охорона*. – К.: Вища школа, 1993. – 285 с.

2. Захарченко М.П., Гончарук Е.И., Кошелев Н.Ф., Сидоренко Г.И. *Современные проблемы экологии*. – К.: Хрещатик, 1993. – Ч. 1. – 175 с.; Ч. 2. – 155 с.

3. Кривоуцкий Д.А. *Животные в биогеоценозе круговороте веществ*. – М.: Знание, 1986. – 180 с.

4. *Окружающая среда и охрана здоровья. Европейская хартия и комментарии / Материалы I Европейской конференции по окружающей среде и охране здоровья*. – Копенгаген-ВООЗ, 1990. – Сер. 35. – 171 с.

5. Сердюк А.М. *Медико-екологічне буття України: реальність та прогностичні оцінки // Здоров’я та відтворення народу України*. – К.: Здоров’я, 1997. – С. 72 – 76.

6. Dzichichi A. *Planetary emergencies // Довкілля та здоров’я*. – 1996. – № 1. – С. 2 – 3.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2009

УДК 786.2(477)

**Марія Гергеа, професор, завідувач кафедри спеціального та загального фортепіано
Львівської національної музичної академії
імені М.В. Лисенка**

РИСИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО КОМПОЗИТОРСЬКОГО СТИЛЮ М. СКОРИКА У ТВОРЧОСТІ РАНЬОГО ПЕРІОДУ (НА ПРИКЛАДІ “ВАРІАЦІЙ” ДЛЯ ФОРТЕПІАНО)

У статті подаються спостереження за становленням засад зрілого індивідуального стилю Мирослава Скорика на прикладі аналізу твору раннього періоду (“Варіації” для фортепіано).

Ключові слова: стиль, варіації, фортепіанна музика, композиторська техніка.

Актуальність проблеми. Творчість Мирослава Скорика – одного з провідних українських митців сучасності та наставника цілого ряду композиторів, які нині творять образ нашого музичного мистецтва, є непересічним явищем в історії вітчизняної культури ХХ – ХХІ століть, а отже, й перспективним об’єктом вивчення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналізу його доробку, його місця в контексті сучасного мистецтва, особливостям мови та

композиторських засобів присвячено монографії та монументальні дослідження Ю. Щириці, Л. Кияновської, наукові розвідки В. Задерацького, Я. Якуб’яка, О. Козаренка, Н. Кашкадамової, статті у періодичних виданнях та довідникових працях Р. Стельмашука, Б. Фроляк, Б. Сюті, А. Мухи.

Однак, **метою** даної публікації є спостереження за становленням засад зрілого індивідуального стилю композитора на прикладі аналізу твору раннього періоду (“Варіації” для фортепіано).

РИСИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО КОМПОЗИТОРСЬКОГО СТИЛЮ М. СКОРИКА У ТВОРЧОСТІ РАНЬОГО ПЕРІОДУ (НА ПРИКЛАДІ “ВАРІАЦІЙ” ДЛЯ ФОРТЕПІАНО)

Виклад основного матеріалу. Початковий період творчості композитора відображає найістотніші засади формування художньої позиції, пошуки власного шляху в мистецтві. Кристалізація особистості митця зумовлена численними факторами й чинниками соціально-політичних умов, родинними традиціями, роллю видатних особистостей українського музичного мистецтва у його долі, буремною і оновлюючою атмосферою “шестидесятництва”. Визначальними рисами його творчості цього періоду було тяжіння до неокласицизму, неофольклоризму та нової фольклорної хвилі, інтерес до новітніх ладових систем, естрадної та джазової музики, неокласицизму та необароко з рисами стильової гри. Звідси й особливості виразових засобів, що притаманні раннім фортепіанним творам композитора: чіткість форми, лаконізм виразових засобів, національна окресленість семантики, демократизм, професійність і новаторство ужиткових жанрів.

“Варіації” М. Скорика є циклічним твором, який складається з теми та шести вільних варіацій. Про це свідчить той факт, що кожна з частин циклу, зберігаючи інтонаційну спорідненість з темою, має інший масштаб, тональну опору, структурні відмінності і тим самим наближається за трактуванням до циклу п’єс-мініатюр романтичного типу. Цей твір вповні відображає вплив львівських митців – наставників М. Скорика, коло зацікавлень і напрямків творчого експерименту композитора того періоду – часу навчання в аспірантурі московської консерваторії, та містить ряд ознак, які в подальшому стануть характерними для індивідуального стилю зрілого майстра.

У ґрунтовному монографічному дослідженні творчого доробку композитора Л. Кияновська з приводу цього твору зазначає: “Вочевидь, в рамках студентських проб пера виникли деякі “обов’язкові форми” – серед них варіації, що згодом були опубліковані разом з більш зрілими композиціями. Незважаючи на “студентське походження”, вони сприймаються доволі цікаво, нетривіально, тема з “гуцульським забарвленням” розвивається цілком модерно, вільно від етнографізму, натомість в процесі розвитку обростає різноманітними відтінками, отримує цікаві контрапунктичні підголоски, в кінці набуває вже просторової об’ємності, що передбачає генеральну лінію художніх інтересів композитора в зрілі роки і виявляє його талант “звукописця” [3, 40].

Основна тема варіацій (Andante, 6/8, 19 тактів) своєю будовою та інтонаційною природою

зумовила цілий ряд особливостей циклу та подальшого розвитку музичного матеріалу. Основна тема, викладена октавним унісоном (11 тактів з 19-ти), поєднує риси кантилени інструментального типу і монологічної декламації. Це неквадратний період з трьох речень (6 + 5 + 7 тактів, з яких перших два – інтонаційно споріднені: a - a₁ - b). Перше речення відрізняється експозиційним типом викладу матеріалу і містить три мотиви-елементи, з яких два об’єднані у фразу, а третій синтаксично їм протиставляється. В подальшому розвитку вони служать пізнаваними семантичними сегментами: кожен з них розвиватиметься варіантно (зі зміною образності і жанру, варіантністю інтонаційного і ритмічного начала, регістру, фактури, секвенційно тощо). У цьому можна вбачати підмінену деякими дослідниками схильність композитора до симфонічних принципів розвитку і переосмислення матеріалу в трактуванні камерних, зокрема фортепіанних жанрів, і, водночас, істотні ознаки неофольклорних традицій. Адже й саме звернення до жанру варіацій, і способи розвитку, серед яких мелодична варіантність і варіантна перегармонізація – органічно притаманні композиторському доробку галицьких митців так званої “празької школи” на чолі з В. Барвінським (а також Н. Нижанківським, М. Колессою, Р. Сімовичем).

З іншого боку очевидними є й традиції фортепіанного стилю С. Прокоф’єва: лаконізм виразових засобів, графічність, кантилена інструментального типу з декламаційно-монологічними рисам (у зрілий період творчості це стане однією з найхарактерніших визначальних рис індивідуального стилю М. Скорика), структурна чіткість, функціональна окресленість фактури.

Перший мотив (1 т.) відрізняє інтонація висхідної чистої кварта, що сприймається як тонально-зорієнтований хід (D - T), завдяки цьому у перших же тактах встановлюється тонально-ладова мінливість D-dur – h-moll (паралельно-перемінний лад). Однак поряд з чистою, використовуються також зм. 4 (3,11 тт.) та зб. 4 (6, 16 тт.). Другий мотив (2 т.) – хвилеподібний поступенний вісімковий зворот з ладово-характерною інтонацією (лідійським відтінком). На цю індивідуальну композиторську рису вказував, поряд з іншими дослідниками творчості композитора, В. Задерацький: “Ладова природа його творів... при всій можливій багатоскладовості завжди містить лідійське забарвлення. Це вносить відтінок “просвітлення” навіть в моменти найгостріших драматичних

РИСИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО КОМПОЗИТОРСЬКОГО СТИЛЮ М. СКОРИКА У ТВОРЧОСТІ РАНЬОГО ПЕРІОДУ (НА ПРИКЛАДІ “ВАРІАЦІЙ” ДЛЯ ФОРТЕПІАНО)

згустків” [1, 15]. В основу третього мотиву (3 т.) покладено хроматизм, розділений низхідним стрибком.

Тип мелодики близький серійним темам з явним униканням повторів попередніх звуків, причому з 12 півтонів октави 10 звучать у перших трьох тактах (11 і 12 з’являються у 6 т.). Проте серійний принцип тут не дотриманий, при двох ключових знаках все ж зберігається опорна роль “d”, як опорного звуку при постійній колористичній змінності ладотонального орієнтиру (D - h - Gіs - a - Fіs - Es). Отже, у даному випадку має місце розширене розуміння тональності при пануванні паралельної перемінності (подібний підхід до новітнього трактування ладового мислення зустрічається у ХХ столітті у С. Покоф’єва, Б. Бартока, П. Хіндемита, Д. Шостаковича). З приводу пластичної тональної змінності варто навести думку самого композитора: “Відхилення ми відчуваємо лише... тоді, коли нова тональність завершує який-небудь розділ форми і появляється в кадансі. Це вже більше нагадує нам модуляцію, хоча зазвичай модуляція пов’язана з якимось новим тематичним матеріалом: появою нової теми, нового великого розділу форми” [4, 90]. В межах першого речення застосовується провідний для твору секвентно-варіантний розвиток, і кадансове доповнення являє собою видозмінений третій елемент теми.

Друге речення (з 7 т.), на відміну від синтаксично поділеного першого, – це безперервна мелодична лінія широкого дихання з варіантно переосмисленим попереднім матеріалом (виняток становить фрагмент точного повтору з 9 по 11 такт), отже, воно творить похідний контраст і містить емоційний розвиток, що приводить до кульмінації у наступному розділі (*p – mf*). У ньому продовжується хитка тональна зміна: Des – D – h – C – c.

З 12 такту (початок третього речення, 7 тт. – 5 + 2 такти доповнення) відбувається фактурне розшарування на гомофонно-гармонічний тип. Провідна тема цього розділу має риси сіциліани з характерним для неї пунктирним ритмічним рисунком (при помірному темпі та метрі 6/8) та рухом по розкладеним акордам, тобто мелодика вбирає у себе гармонічну вертикаль (у даному випадку це тризвуки з ускладненням). Акорди співставляються позафункційно, колористично: C – Des – C – a – [бітональний комплекс a - F] – G – a – Es – D (закріплений несподіваним у даному стилістичному контексті барочним кадансом) - d (дорійський у двотактовому доповненні). Супровід є колористично-сонорним фонічним тлом з інтервальних смуг (ч. 4 і 5). Все це створює

яскраві імпресіоністичні асоціації від “Арабесок” чи “Прелюдій” К. Дебюссі до “Миттевостей” С. Покоф’єва. Розвиток мелодики базується на варіантних повторах з перегармонізацією та на модулюючих секвенціях. Її початковий розділ – це видозмінений третій елемент теми, а заключне доповнення – різновид другого елементу.

Варіація 1 (Різ *molto*, 6/8, 41 такт: 14 + 6 + 25 тт., з них - 7 тактів – доповнення-зв’язки) зберігає інтонаційну послідовність викладу матеріалу та драматургію внутрішнього розвитку. Дещо видозмінено початкову унісонну фразу з інтонаційно точно збереженими 1 та 2 елементами теми, третій елемент зміщений у низький регістр і доповнений підголоском супроводу (якщо в темі цей мотив був відокремлений структурно, синтаксично, то тут – ще й реєстрово і фактурно). Натомість заключне доповнення першого речення на матеріалі третього елементу в цій варіації розростається до масштабного зв’язуючого розділу (10 тактів – з 8 по 17 тт.) і органічно готує початок наступного, згладжує його синтаксичну відокремленість завдяки інтонаційній, фактурній і драматургічній єдності: секвентно-варіантний низхідний виклад інтонацій та фонічні паралелі зменшеними тризвуками, секстакордами та септакордами у супроводі. Масштаб та інтонації другого речення збережені близько до експозиційного викладу теми (6 тактів, але на октаву нижче). Звертає на себе увагу цікавий прийом – занурення інтонаційного матеріалу у все більш низькі реєстри відбувається на тлі поступового зростання динаміки (*p – f*).

Третє речення (18 тактів) зберігає інтонаційну спорідненість з третім елементом теми, однак з сонорно-прозорою звучністю ч. 4 і 5 наповнюються зменшеними гармоніями та секундово-ускладненими співзвуччями, а мелодичні октавні уніسونи замінюють перемінні інтервальні дублювання широкими інтервалами (від септими до децими). З’являється й перемінність метру (6/8 – 3/8). Як і в темі, тут знаходиться драматургічна кульмінація. Заключне доповнення розширюється до 5 тактів, завершальний розділ (*stringendo*) виконує роль зв’язки, що готує фактурний тип і зміну тонального центру наступної варіації.

У варіації 2 (Різ *molto*, *p – pp*, 53 такти,) стакато, зміщення у високий регістр, фігурації створюють образ ажурності, невагомості. Перший елемент провідної теми проводиться у лівій руці з секвенційним переміщенням, другий – завуальований у високому регістрі у фігураціях супроводу і одразу ж поєднується з пунктирним

РИСИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО КОМПОЗИТОРСЬКОГО СТИЛЮ М. СКОРИКА У ТВОРЧОСТІ РАНЬОГО ПЕРІОДУ (НА ПРИКЛАДІ “ВАРІАЦІЙ” ДЛЯ ФОРТЕПІАНО)

мотивом третього речення (починаючи з 5 такту) і подальшим розвитком його матеріалу у лівій. Тут з'являється й нове тематичне утворення, яке виникло внаслідок злиття другого елементу теми (рівномірно вісімковий рух) і третього (хроматизми). Композитор тут демонструє цікаву інтонаційну бітональну гру: $E - E_s$, постійно переакцентовуючи тональні центри. Процес синтезу роздільно експонованого у темі інтонаційного матеріалу 1 – 2 та 3 речень у даній варіації досягає ще більшого ступеня. У розвитку поряд з секвенційним та варіантним стають помітними й поліфонічні прийоми роботи: канонічні імітації (13 – 14 тт.), ракохід другого елементу (9 т.), аугментації першого елементу (22 т., партія лівої руки) та другого елементу (27 – 28 тт.).

У другому реченні (у цій варіації воно сягає 22 тактів) початковий зворот на матеріалі першого елементу теми у лівій руці також має синтетичний характер: варіантні повтори з хроматизацією звуків вказують на опосередкування ознак третього елементу. Другий елемент, проведений октавним унісоном в аугментації, викликає асоціації з будовою першого речення теми, однак подальший розвиток знову повертає до пунктирних ритмів та акордових фігурацій третього речення теми, створюючи своєрідну динамізовану тричастинність завершеною розгорнутою фігуративною кодою з інтервальними дублюваннями в інтервали сексти та збільшеної квінти.

Варіація 3 (Marciale, 4/4) – індивідуалізована мініатюра з яскравою жанровою природою. На неї вказують загострені пунктирні ритми (звичайні і подвійні) у провідній верхній мелодичній лінії, акцентовані метричні долі, типова для маршів тричастинна форма (тут – динамізована, $a - b - a_1$), поділена на пропорційні розділи з рисами квадратності (16 + 16 + 12 тт.). Однак, природні й очікувані для цього жанру висхідні кварта основної теми композитор заміщує ч. 5 (8-9 тт.), зб. 5 (1, 2 тт.), зб. 4 (4-5 тт.), зм. 4 (12,13 тт.) та в. 3. (4,6 тт.).

Тема крайніх частин монолітна стрімка і об'єднує послідовно всі три елементи теми у видозміненому вигляді, який сприяє їх органічній єдності (вищезгадана заміна ч. 4 іншими інтервалами веде до хроматизації першого елементу теми, відсутність плавного хвилеподібного руху в другому елементі, заміщення стрибка у третьому елементі плавним секундовим ходом). Ці розділи відрізняє й тональна окресленість, знову з перемінним зміщенням тональних опор ($B-h$). Середній розділ містить похідне контрастуюче інтонаційне утворення. Тональна гра поєднує $as-g$. Стрижнем

розвитку служить висхідна хроматична гама у середньому шарі фактури.

Потужна динамізована реприза (f) має урочистий, ствердно-переможний характер. Провідна тема дублюється потрійним октавним унісоном у широкому розташуванні (мала – третя октави). Її супровід – кластерний, іноді зливається з мелодичною лінією, фактура охоплює весь діапазон фортепіано від щільних акордів у високому регістрі стрічково викладеної мелодії до потрійного октавного дублювання у глибоких басах. Вперше у творі розділ завершує нормативний тонічний тризвук $e-moll$.

Варіація 4 (Andante espressivo, 6/8, 23 тт. – 2 т. вступу + 7 + 6 + 8) повертає до початкової моделі періоду. За жанром – це експресивно-схвильована мініатюра пізньоромантично-сецесійного типу (як прелюдія, ноктюрн чи інтермеццо). Їй притаманні тонкі зміни емоційних станів та багате нюансування. Спадкоємність традиції В. Барвінського тут, поза сумнівом, особливо відчутна, адже до варіації М. Скорика у повній мірі можна віднести слова Н. Кашкадамової з приводу рис сецесії у творчості одного з його найулюбленіших галицьких композиторів: “Характерна декоративність стилю дає себе знати в гармонії і фактурі. Це – інтенсивна модуляційність, енгармонічні переходи, посилена увага до гармонічного колориту, а також поліфонізація, вибагливе плетиво фігурацій, примхливість голосоведення... Композитор особливо полюбляє варіаційність – він ніби одразу уявляє собі тему в різних варіантах і видозмінах, дістає втіху від її інтерпретації та оздоблення” [2, 26].

Структурно і тематично вона близька темі. Фактура цієї варіації функційно чітко поділяється на три шари: провідну мелодичну лінію, опорні звуки басу і синкоповано-пульсуючий акордовий супровід. Власне тип пульсації тут виступає основним динамізуючим чинником, виявом рівня емоційного піднесення: рівномірний рух вісімками, вісімки з пунктиром, тріолі шістнадцятками та тридцятьдругими без сильної долі (що дуже виразно викликає паралелі з традицією О. Скрибіна, М. Метнера чи “Миттєвостями” С. Прокоф'єва). Мелодія цього розділу – це романтична кантилена з секвенційно-варіантним хвилеподібним розвитком з поступовим завоюванням точки-вершини і кружляючим спаданням до тоніки (в даному випадку – ускладнений тонічний тризвук $f-moll$).

Варіація 5 (Lento espressivo, 12/8, $es-moll$, 39 тактів). Основна тональність експонується як опорна у вигляді тонічного тризвуку в першому ж

РИСИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО КОМПОЗИТОРСЬКОГО СТИЛЮ М. СКОРИКА У ТВОРЧОСТІ РАНЬОГО ПЕРІОДУ (НА ПРИКЛАДІ “ВАРІАЦІЙ” ДЛЯ ФОРТЕПІАНО)

такті. Надалі тонічна терція зберігається як остинатна інтонація басу, до якої повертається розвиток музичного матеріалу. Фактурні засоби досить лаконічні: цілісна провідна тема, пронизана повторною ритмоформулою, застиглий бас зі зміною лише на сильній долі (рідше на відносно сильній). Середній підголосок у першому реченні творить інтервальні паралелі до мелодії виключно у ч. 4 і 5 на метричних акцентах. Пізніше, у ході розвитку переростає у низхідну хроматичну гаму (15 – 17 тт.), а далі – у висхідну (18 – 25 тт.).

Друге речення (починаючи з 26 т., *f*, *a-moll*) будується на основі акордового дублювання мелодії та басової лінії і є інверсією матеріалу першого речення. Фактура цього розділу регістрово поляризується – гранично високий для мелодії та крайньо низький регістр для басової опори, попередній акордовий виклад витісняє октава, розділена квінтою, що додає своєрідної просторової дзвонистості, об’ємності звучання. Характерним звуконаслідуванням передзвонів є й середній фактурний шар – ламані арпеджіо рівномірними вісімками на тлі витриманих співзвуч крайніх регістрів на *ff*.

Заключна варіація 6 (*Andante tranquillo*, 6/8, 11 тактів) – прозора невагома, вигасаюча післямова-епілог. Тут знову виявляється балансування між двома тональними центрами, цього разу це *es-moll* – *D-dur*. Унісонний заспів, який об’єднує перший та другий елементи спочатку точно слідує експозиційному викладу теми. Далі він раптово переходить у друге русло через декілька варіантних перегармонізацій другого та третього елементів, де чергуються тональні опори *es* і *D*, а у мелодичній лінії окреслюються контури *fis-moll*. Завершується цикл бітональним комплексом *es* і *D*, та мелодичним ходом у *fis-moll* на приглушеній півпедалі.

Висновки. “Варіації” для фортепіано М. Скорика – яскравий зразок фортепіанної творчості раннього періоду – часу формування творчих засад композитора. В ньому знайшли відображення традиції галицьких митців, під проводом яких композитор здобував освіту у Львівській консерваторії (“гуцульський” відтінок ладового забарвлення теми, ладова перемінність, варіантна гармонізація, романтично-сецесійно зорієнтовані розділи твору), оволодіння контрапунктичними та вільнополіфонічними

прийомами розвитку матеріалу, які композитор опановував під проводом Д. Кабалевського, опосередкування у власній практиці тонально організованої дванадцятиступеневої ладової системи С. Прокоф’єва, якій митець присвятив цілий ряд наукових праць та досліджень, пошуки в галузі нового тембрального трактування інструменту, колористичні, фонічні, сонорні ефекти.

“Варіації” поєднали різні за спрямуванням стильові орієнтири – від конструктивізму до неокласицизму та сецесії, різні прийоми розвитку та композиторські техніки: від альтерованої розширеної функційності, модальності до стихійної атональності, емансипованої дисонантності, сонористики.

“Творчість Мирослава Скорика – одне з найзначніших явищ в сучасній українській музиці, – писав видатний український музикознавець Я. Якуб’як. – На своєму шляху композитор зазнав різних впливів, що є природним в період формування мови і світогляду. Велике значення в цьому відношенні мала творчість С. Прокоф’єва та Б. Бартока, а також – якщо говорити про українську музичну традицію – лінія, пов’язана з іменами С. Людкевича, В. Барвінського, М. Колесси. Однак, незважаючи на це, у всій творчості М. Скорика інтенсивно виявляється своя особиста лінія. Вона утворюється на перехрещенні традиції, сучасності та індивідуального характеру композитора” [5, 54].

1. Задерацький В. *Про природу та історичну функцію стилю Мирослава Скорика* // *Мирослав Скорик: Збірка статей.* – Львів: СПОЛОМ, 1999. – С. 5 – 28.

2. Кашкадамова Н. *Про інтерпретацію фортепіанних творів Василя Барвінського* // *Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Статті і матеріали.* – Тернопіль: Астон, 2003 – С. 25 – 30.

3. Кияновська Л. *Творчий портрет композитора у дзеркалі епохи.* – Львів: СПОЛОМ, 1998. – 216 с.

4. Скорик М. *Ладовая система С. Прокофьева.* – К.: Музична Україна, 1969. – С. 4.

5. Якуб’як Я. *Форма інструментальних речитативів М. Скорика* // *Українське музикознавство* – К.: Музична Україна. – Вип. 24. – 1989 – С. 54 – 67.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2009

УДК 78 (477) “ХХ”

Марія Ярko, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музикознавства та гри на фортепіано
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ФЕНОМЕН “ФОЛЬКЛОРНОЇ ФОНЕМИ” ЯК МЕТОД ОПРАЦЮВАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ДЖЕРЕЛ У ТВОРЧОСТІ МИРОСЛАВА СКОРИКА

У статті ставиться питання аналітичної розробки теоретичної концепції композиторського фольклоризму, що як феномен формується на ґрунті “нової фольклорної хвилі” (60 – 80 рр. ХХ ст.) й потребує адекватного щодо модерністського канону звукомислення пророблення музикознавчої думки. Встановлено, що в опрацюванні фольклорних джерел М. Скорик вдається до такого реінтерпретаційного способу як відтворення “фольклорної фонемі”, що докорінно змінює вектор національного стилеутворення – в дусі етнонаціональної самоідентифікації.

Ключові слова: методи опрацювання фольклорних джерел, композиторський фольклоризм, фольклорна фонема, етнонаціональна самоідентифікація, концепція національного композиторського стилю.

Постановка проблеми. Питання методів творчого опрацювання фольклорних джерел – одне з генеральних завдань практичного музикознавства, а надто – при з’ясуванні напрямку стилеутворення в контексті національної композиторської школи. Так на етапі її професійного становлення (так звана Лисенківська фаза) за актуальну була настанова на об’єктивацію національної образності, її покріплення адекватним (за умов збереження автентичності першоджерела) співвідношенням академічного чинника щодо фольклорних джерел. У ХХ столітті подекуди (під дією авангардних технік письма) формуються альтернативні щодо академічної манери методи опрацювання фольклорних джерел, які сформували індивідуально-стильові проєкції самого фольклорного матеріалу. На цій підставі сучасне музикознавство ставить питання у зв’язку з дією реінтерпретації або ж репрезентації фольклору – його відтворення за певними моделями, що кожного разу свідчить про автономну (авторську) концептуалізацію самої системи “композитор і фольклор”. Поміж тим й на сьогодні збереглася

сформована ще за радянських часів процедура констатування фольклорних цитат чи їх відсутності, в тому ж числі – загальна описовість так званого опосередкування фольклорного матеріалу.

Теоретична база дослідження. Чималі зрушення в практиці аналізу зв’язку композиторської манери письма з фольклорними першоджерелами намітились у зв’язку з тенденцією “нової фольклорної хвилі” – другої фази неofольклоризму (перша – у 30-х рр.), кульмінаційний розквіт якої припадає на момент поширення новітніх технологій компонування музики (70 – 80 рр.). Щонайретельніший аналіз новітніх форм опосередкування фольклорного матеріалу (мовно-лексичні моделі¹, асоціативні жанри зразка фольк-опера, хор-опера, ораторія-літопис² й т.п.) складає підсумову теоретичних розвідок 80-х рр. (Г. Конькова, А. Терещенко) [2, 45 – 47; 6, 155 – 173]. Відтак у 90-х роках складаються підстави для суджень про “композиторський фольклоризм” (Г. Кочарова) – феномен, який постає за стадіальну прикмету національного стилю [3].

Особливий ракурс проблеми композиторського фольклоризму формується, водночас, з огляду на

¹ Першість в освоєнні “фольклорної фонемі” (вислів Є.Станковича) належить Леоніду Грабовському – у музиці до кінофільму “В ніч на Івана Купала”.

² Маються на увазі: фольк-опера “Цвіт папороті” Є.Станковича, хор-опера “Ятранські ігри” І. Шамо, ораторія “І нарекоше ім’я Київ” Л. Дичко.

ФЕНОМЕН “ФОЛЬКЛОРНОЇ ФОНЕМИ” ЯК МЕТОД ОПРАЦЮВАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ДЖЕРЕЛ У ТВОРЧОСТІ МИРОСЛАВА СКОРИКА

історичну перспективу творення національного стилю – за принципами етнонаціональної ідентифікації [8]³. Не вирішеним, отже, на сьогодні постає питання теоретичної концепції – такої ж репрезентативної як і композиторський фольклоризм.

Мета статті полягає в представленні реінтерпретаційних координат фольклоризму М. Скорика як провідного репрезентуючого національно-стильового фактора його творчості.

Основні положення. Впродовж кількох десятиліть композиторська творчість М. Скорика подекуди різко змінювала стильову напрямку. Так дослідники ведуть мову про неофольклоризм творів 70-х рр. та неокласичність – творів 80-х років. У 90-х роках творча манера М. Скорика настільки ж кардинально змістилася в русло постмодерну. Позаяк, в рамках виконаного дослідження варто торкнутися й такого аспекту як специфіка національного стилеутворення взагалі, яке в рамках ХХ століття має доволі непрості проєкції⁴. В цілому ж, модерний характер національного стилеутворення – це суть полісемантичні згромадження, що опановують провідну ідею епохи Модернізму – ідею глобального культурного синтезу. За пріоритетну, відтак, постає ретроспективна напрямна стильового моделювання (неоромантизм, неофольклоризм, неокласицизм). При цьому безпосередньо інноваційні нововведення покликані сприяти збагаченню національного досвіду та його адаптації до новітніх художніх завдань – в сенсі інтеграції національних надбань у європейські мистецькі процеси⁵. Суттєво, що розгортаючись на тлі загальноєвропейських процесів модерний напрям національного стилеутворення був спрямований, передусім, на збереження цілісності духовних засад української культури. Звідси – культивування ментально-тотожного типу образності, що зумовлювало пошук стилістично адекватних засобів її втілення. В числі найбільш

поширених – епістема пісенності, когнітивна природа якої забезпечувала належний полюс притягання. Примітною є також заувага й такого роду як епістемологічний розрив з традицією: для модерної свідомості виявилися неприйнятними настанови просвітянсько-культурницької парадигми (Франкова теза “одноцілості традиції”, забезпечуваної духовний досвідом етнічної культури), якій протиставлялася універсалістська модель Європейського Просвітництва [1]. Тому не дивно, що модерний характер національного стилеутворення вирішувала тенденція інтелектуалізації творчого пошуку та нею ж зумовлюваний пріоритет конструктивності мислення. Зокрема, уявлення про “стиль” все більшою мірою пов’язуються з особистістю митця (під виглядом “моностилу”, наприклад), а також зіставляються із процесами діалогу й навіть полілогу культур [7].

З останньої третини ХХ століття з ім’ям М. Скорика міцно пов’язана металогіка так званої “нової фольклорної хвилі” (нагадаємо, що це – друга, опісля модерну, фазу українського неофольклоризму) – стильової тенденції, яка ґрунтувалася на цілеспрямованому творенні резонансного співвідношення поміж прадавніми верствами національної культури й авангардними технологіями компонування: віддалені в історичному часі мислєформи забезпечували особову форму самоідентифікації, її кореспондування в ментальному полі національної культури.

Знаменно, що досягнення індивідуального композиторського стилю М. Скорика немислиме поза врахуванням лише йому властивий манери трансформування “фольклорної фонемі” (вислів Є. Станковича) – незмінно сміливого й завжди несподіваного стильового симбіозу. У Концерті для оркестру (“Карпатський”), наприклад, коломийкова ритмостихія сплавляється з урбаністичними ефектами; у “Речитативах та рондо” – з винахідливістю джазової акцентуації.

³ Так у 50–60-х рр. ХХ ст. була складена модель фетишизації фольклорного елемента – його “бажаної” присутності як свідчення українізації радянської музичної культури. Осібний етап композиторського фольклоризму становить фаза етнонаціональної самоідентифікації (80-ті рр.), котру довершує постмодерна тенденція ідеалізації національних традицій (90-ті рр.) – наприклад: “Галицький” концерт та камерна кантата “П’ять весільних ладкань” О. Козаренка.

⁴ Найбільш прикметним у цьому відношенні проглядає період, влучно названий В. Витвицьким як “півстолітня стрета” (від Перемиської школи – до адептів модерну): його суть зводилась до одномоментного співіснування різноспрямованих стильових тенденцій, що загально забезпечувало ефективність фахового покріплення національної композиторської школи [5]. Ефективно при цьому виявив себе метод “алюзійного розвитку стилю” (визначення Л. Лобанової), де власне непрямо цитуванню (алюзіям) підлягали відомі у загальнокультурному контексті жанрово-стильові та інтонаційно-тематичні “лексеми” (визначення О. Козаренка).

⁵ Знаменно, що взаємодія традиційного та модерністського у музичній творчості адептів модерну (В. Барвінський, Н. Нижанківський, М. Колесса) виявляла, насамперед, активність суто академічного чинника.

ФЕНОМЕН “ФОЛЬКЛОРНОЇ ФОНЕМИ” ЯК МЕТОД ОПРАЦЮВАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ДЖЕРЕЛ У ТВОРЧОСТІ МИРОСЛАВА СКОРИКА

Органічність національних прикмет індивідуального композиторського стилю М. Скорика забезпечується, водночас, особливим характером та складом творчого вислову – наближенням до архетипу “української душі” з її рефлексивною напрямною, що незалежно від вповні очевидної інтелектуалізації задуму не лише не губиться, але й набуває ще більшої сили. Саме ця обставина й визначає унікальність такої ситуації, коли попри відсутність очевидних фольклорних “знаків” – як прямого свідчення етнонаціональної ідентичності (у випадку Лисенкової моделі національної музичної мови – це інтонаційна підсвітка фольклорного походження, що додається до алюзії або ж “лексми”), – остання структурується як цілісний й унікальний художній символ⁶. Неабияку роль при цьому відіграли новітні технології компонування: межова диференційованість “звукомислення” максимально забезпечує семантизацію смислу, оперуючи при цьому можливостями інтенціональної форми художнього образу [4]⁷.

На сьогодні за вповні очевидне постає те, що феномен “фольклорної фонемі” для М. Скорика є похідним від модерністського канону звукомислення. При цьому трансформації “знаків” фольклору зводяться до вповні конкретних “технік” звукомислення. Вирішальна роль при цьому відведена феномену звукової ідеї, яка й представляє, передовсім, сонорну та ментальну автентичність фольклорного жанру – його модальну форму (за приклад можуть поставати як п’єса “Лірник” з Дитячого альбому, так і хорові композиції циклу “Пори року”). Кожного разу – це особібно специфічна тембро-акустична модель, що конструктивним чином ідентифікується з певним фольклорним прообразом. Так своєрідного тиражування (засобом моделювання) набула у творчості М. Скорика коломийкова ритмостихія, що незмінно супроводжується вибагливим творчим проектуванням самого зв’язку з коломийкою як “знаком” етнічного. “Знаковий” сенс здобули й певні ладо-інтонаційні конструкції – як от медитативне “застрявання” на бітональних центрах у темі кохання з другої частини (“Іван і Марічка”) “Гуцульського триптиху”, засобом чого моделюється не стільки тематичний, скільки модально-звуковий образ

теми-мелодії. Суто звукову або ж сонорну якість здобули також артикуляційні прийоми, що ідентифікуються з манерою гри на народних музичних інструментах (ударна манера гри на цимбалах, трембітання тощо) та атмосферою природного ландшафту (стереофонія, наприклад – у Концерті для оркестру).

Фактично М. Скорик вдається до усіх можливих форм опрацювання фольклорного матеріалу – цитатної алюзії (вид непрямої цитати), засобом чого зберігається автентичний тип фольклорного першоджерела, ампліфікації його сонорної барви, відтворення-моделювання його модальної (жанрово-лексичної) форми – аж до повного їх “лексичного” зникання в ментально адекватних щиросердних експресіях (у Віолончельному концерті, наприклад). Остання обставина сприймається як ментально ідеалізований спосіб національної буттєвості – її “розгорнутої книги” національної психології.

Суттєво, що присутність фольклорних “знаків” у М. Скорика органічно єднається із загальним модусом інтонаційного світу доби модернізму – принципово множинним, мозаїчної будови, та головне – інноваційним. Власне “звуковий” феномен музичної творчості М. Скорика сприймається як органічне відтворення модерністського канону звукомислення, що історично (й безапеляційно) змінив академічну систему мовомислення. Більше того, ХХ століття – це особлива модель як світу, так і самої людини, що потребують їх розкриття в термінах історично конкретного світовідношення.

Принципова сонористичність музики М. Скорика – це не лише технологія компонування; це – вид музичної організації, в якому культивуються такі провідні поняття як “звукова ідея”, “звукова пляма”, “звукова подія” тощо. Звідси – поширене трактування тембрової палітри, її самостійне тематичне та композиційно-драматургічне значення. І власне тембр є чинником узагальнення звукового матеріалу дійсності, що має важливе асоціативно-психологічне значення. Інакше кажучи, вагомість сонорності проглядає у свідомому творенні певного звукового інваріанту, який здійснює рух звуковими пластами. За таких умов фольклорний “знак” (чи це ладоінтонаційна, чи ритмо-формула) здобуває самодостатню звукову перспективу, що варіюється в звукових

⁶ Символ є значно місткішим супроти “знаку” й не зводиться до “лексики” чи “лексми”. І якщо безпосередньо “знак” вказує на самого себе (характеризаційна функція), то символ – на щось принципово “інше”, що стосується смислового узагальнення (трансцендентне буття істини, наприклад).

⁷ Іntenціональний (від лат.: *intentio* – намір, прагнення) – той, що онтично втрачає зв’язок з реальним предметним світом, хоча осмислюється у співмірності з ним: “Мистецтво – це не імітація речей, а їхнє творіння” (Оргтега-і-Гасет).

ФЕНОМЕН “ФОЛЬКЛОРНОЇ ФОНЕМИ” ЯК МЕТОД ОПРАЦЮВАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ДЖЕРЕЛ У ТВОРЧОСТІ МИРОСЛАВА СКОРИКА

перетвореннях і є, передусім, типом звучання. В результаті стійкі фольклорні моделі мають кількоступеневі перетворення – у ритмо-тембрах, у гармоніях-тембрах, у фактурі-тембрі. Їх неповторний “Скориківський” колорит – це певна сума тембро-характеристик, їх звукова модель, де фольклорний “знак” буттєє в ролі “тематичного атому”, що як форма інтонування втручається у тематичну функцію тембру, ритму, музичного синтаксису тощо.

Висновок. В методі опрацювання фольклору М. Скорик виявляє адекватний щодо парадигми модерністського канону звукомислення спосіб оперування самим фольклорним “знаком” – в якості “фольклорної фонемі”. І саме з врахуванням цієї обставини слід здійснювати дослідження буттєвості самого фольклорного першоджерела – його послідовної присутності в звукомисленнєвій манері композитора, для якого ампліфікація фольклорного елемента є засобом ідеалізації національного чинника в його ментально-архетипному сенсі. Перспективи таких досліджень закорінені в саму суть питання національного композиторського стилю, що наприкінці ХХ століття змінив вектор національного стилеутворення в напрямі етнонаціональної самоідентифікації.

1. Гуменюк Т. Модернізм/постмодернізм – від дискурсу до дискурсу // *Київське музикознавство*. – К.: Видання Київського державного музичного училища, 2001. – В.6. – С. 227 – 242.

2. Конькова Г. Традиції і новаторство в розвитку жанрів сучасної української музики. – К.: Музична Україна, 1985. – 80 с.

3. Кочарова Г. Композиторський фольклоризм як концепція національного стилю: проблеми музикальної етнології (на матеріалі молдавської музики) // *Музично-теоретичні концепції у минулому і сучасності*. – Львів: Сполом, 1997. – С. 65 – 73.

4. Опанасюк О. Смысловая аура інтенціональної форми // М. Колессі – у сторічний ювілей. – Дрогобич: Коло, 2003. – С. 115 – 119.

5. Стельмащук Р. Нові напрямки і тенденції європейської музики в творчості українських галицьких композиторів першої половини 20 століття (до 1939 року) // *Союз Українських Професійних Музик у Львові: Матеріали і документи*. – Львів: Сполом, 1997. – С. 19 – 30.

6. Терещенко А. Українська радянська кантата і ораторія (1945 – 1974). – К.: Наукова думка, 1975. – 176 с.

7. Чудутова А. Современная украинская симфония: в поисках утраченного времени // *ART line*. – 1996. – №9. – С. 2 – 3.

8. Ярмо М. Парадигма етнонаціональної ідентичності української музичної культури // *IV Міжнародний конгрес україністів*. Одеса, 26 – 29 серпня 2000. – Одеса-Київ: Видавництво Асоціації етнологів, 2001. – С. 484 – 495.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2009

a b c d a b c d a b
v v v v v v v v v v v v v v v v

До дня народження Івана Франка



Світлина музею – садиби І. Я. Франка

“В хаті піч трохи не в пів кімнати
З запічком і припічком із глини,
“На Підгір’ю села невеселі”.
Вічно тепло – то жолудок хати,
Величезний, як живіт дитини, –”

Відривок з вірша
“На Підгір’ю села невеселі”.
Іван Франко

v v v v v v v v v v v v v v v v
a b c d a b c d a b

УДК 786.8(477.83)

Андрій Душний, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

МОЛОДА ГЕНЕРАЦІЯ ЛЬВІВСЬКОЇ БАЯННОЇ ШКОЛИ: ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ ЯРОСЛАВА ОЛЕКСІВА

У статті розглядається творчість молодого композитора та виконавця Львівської баянної школи, лауреата Всеукраїнських та міжнародних конкурсів Ярослава Олексіва, його роль у написанні нової сторінки даної школи.

Ключові слова: творчість, композиція, баян, оркестр.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми регіональних шкіл, творчого напрацювання композиторів, науково та навчально-методичного забезпечення за останні роки набуло широкого розмаху серед ряду науковців України (Г. Голяка, М. Давидова, В. Зайця, Є. Іванова, О. Сумаркової, А. Сташевського). Щодо питання Львівської школи баянного виконавства, то дослідження проводяться порівняно недавно (з 2005 року). Проблемам становлення, розвитку та пропаганди Львівської баянної школи було присвячено ряд наукових конференцій [1; 11; 12; 14; 15; 18], організованих групою ентузіастів А. Душним, С. Карасем, Б. Пицем, які поставили собі за ціль – відродити усі жанрові аспекти школи. У даних заходах піднімалися питання відносно поняття “Львівська баянна школа”, аналізувалися творчі портрети видатних представників та засновників, колективів, окремих виконавців, наукове та навчально-методичне напрацювання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Історія української музики для баяна сьогодні активно досліджується українськими музикознавцями (М. Давидовим, Д. Кужелевим, Є. Івановим, М. Імханицьким, А. Сташевським), щодо музики для баяна композиторів-баяністів Львівської школи, то відомі праці з цього питання М. Булди, А. Душного, С. Карася, Д. Кужелева, В. Князева, Б. Пица, І. Фрайта, А. Славича, Ю. Чумака, В. Шафети, та інших.

Проблемам композиторської творчості для народних інструментів була присвячена науково-практична конференція “Творчість композиторів України для народних інструментів”, проведена 10 квітня 2006 року на базі ЛДМА ім. М. Лисенка [18]. Підвищена актуальність цієї теми зумовлена необхідністю нового композиторського бачення вітчизняного виконавства як явища національної

культури, з притаманною їй неповторністю творчого обличчя та унікальністю традицій.

Відносно оригінального репертуарного забезпечення, серед вже відомих представників композиторської династії Львівської баянної школи А. Батришина, В. Балака, В. Власова, М. Корчинського, Е. Мантулева, А. Оберюхтіна, А. Онуфрієнка постає ім'я представника наймолодшого покоління, лауреата Всеукраїнських та міжнародних конкурсів, композитора Ярослава Володимировича Олексіва.

Мета статті. Проаналізувати творчо-виконавський доробок Ярослава Олексіва та його вплив на сучасний стан Львівської баянної школи.

Виклад основного матеріалу. Ім'я Ярослав Олексів стає дедалі відомим у руслі репрезентаторів української баянної школи. Становлення його особистості як виконавця та композитора сформувалися саме на ґрунті Львівської баянної школи.

Творчість Ярослава Олексіва розподіляється на три періоди: навчання в училищі (“училищний”); навчання в академії (“консерваторський”); творчо-виконавський (“професійний”).

Ярослав Володимирович Олексів народився 1 січня 1984 року у місті Львові. Початкову музичну освіту здобув у Львівській дитячій музичній школі №11. Навчаючись (1993 – 1999 рр.) у директора школи А.Я. Коритовського (випускника класу баяна М.Д. Оберюхтіна), обдарований юнак крок за кроком опановує ази виконавської техніки, а з часом стає одним із найпреспективніших учнів школи. Ярослав – активний учасник низки звітних концертів, творчих змагань, дитячих конкурсів, зокрема: Обласного конкурсу баяністів / акордеоністів серед учнів старших класів мистецьких шкіл (1998 р., диплом III ступеня); Обласного фестивалю-конкурсу “Юні таланти Львова” (диплом I ступеня).

Продовжуючи впевнено крокувати мизичними

МОЛОДА ГЕНЕРАЦІЯ ЛЬВІВСЬКОЇ БАЯННОЇ ШКОЛИ: ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ ЯРОСЛАВА ОЛЕКСІВА

стежинами, Ярослав Олексів вступає на навчання до Львівського державного музичного училища імені Станіслава Людкевича (1999 – 2003). Навчаючись у класі баяна та диригування у Н.С. Сороки, молодий музикант швидко стає одним із найкращих студентів закладу. Поглиблене оволодіння майстерністю гри на інструменті, осягання найрізноманітніших мистецьких цінностей спонукало Ярослава до пошуку нового у виконавській та композиторській техніці.

Саме під час навчання в училищі розкривається композиторське покликання, народжуються перші взірці компонування музики. До “училищного” періоду належать ранні опуси композитора: для баяна – *Концертна мініатюра* (2001), *Поліфонічні п’єси* (2002); для фортепіано – *Прелюдії* (2002); для оркестру народних інструментів – *Интермеццо* (2003); інструментування для оркестру українських народних інструментів – “*Сльоза*” М. Мусорського, “*Чабан*” А. Онегіна, Сюїта “*Сонечко*” Л. Ревуцького, Вальс-мюзет “*Байдужість*” (для дуету баянів з оркестром) Е. Мурена – Дж. Коломбо [8].

Систематичне вдосконалення виконавської майстерності спонукало Ярослава до апробації своїх здібностей на конкурсних змаганнях. У 2001 році на X-му міжнародному фестивалі акордеонної музики у м. Перемишль виборює диплом, а у 2003 році на VI Регіональному конкурсі виконавців на народних інструментах “Таланти рідного краю” у м. Рівне здобуває диплом II-го ступеня.

З відзнакою закінчивши музичне училище, Ярослав вступає до Львівської державної (сьогодні Національної) музичної академії імені Миколи Лисенка (2003 – 2008), де розпочинає навчання у відомого виконавця, заслуженого артиста України, лауреата міжнародного конкурсу у м.Клінгенталь (Німеччина) Ярослава Мефодійовича Ковальчука, диригентську майстерність вдосконалює у класі доцента Юліана Йосиповича Балуха. З 2006 року навчається у класі лауреата міжнародних конкурсів, кандидата мистецтвознавства, доцента Сергія Олексійовича Карася. Мистецтву композиції Ярослав навчався у відомої львівської композиторки Богданни Фроляк.

Опановуючи найскладніший баянний репертуар Ярослав презентує Львівську баянну школу на різноманітних виконавських конкурсах та фестивалях. У 2004 році на XII-му міжнародному фестивалі акордеонної музики у м. Перемишль вдруге виборює диплом.

Поєднуючи навчання з творчістю (композицією та виконавством), у 2004 році Ярослава Олексіва запрошують як концертмейстера та соліста оркестру народних інструментів до Львівського музичного училища ім. С. Людкевича та Львівського училища культури та мистецтв, з останнім колективом часто концертує початковими мистецькими навчальними закладами Львова.

У рамках конференції “Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини”, яка відбулась 3 листопада 2005 року у Концертному залі ЛДМА ім. М. Лисенка, Ярослав Олексів бере участь у грандіозному концерті за участю: Народної артистки України Л. Посікіри; заслуженого діяча мистецтв України Т. Барана; заслуженого працівника культури України К. Сятецького; лауреатів міжнародних конкурсів – В. Зайця, Л. Шорошевої, О. Герасименко, Н. Цигилик-Чумака, Ю. Кіпеня, А. Арбузової [1], який відбувся у Концертному залі Обласної філармонії. Дана конференція дає початок науковим пошукам Я. Олексіва. Автор розпочинає розвідки у напрямку неофольклористичної особливості творчості для баяна українських композиторів XX – XXI століття, публікуючи свої розвідки та репрезентуючи свої шукання на подальших наукових конференціях та семінарах [1;11; 12; 14;15; 18].

Надзвичайно плідним у мистецькій біографії Ярослава Олексіва видався 2006 рік. Справедливим результатом напруженої виконавської праці стає перемога на 1-му міжнародному конкурсі баяністів-акордеоністів.

“Акорди Львова”, де він здобуває звання лауреата 1-ї премії [6]. Перелік композиторських напрацювань поповнюється новим твором – “*Токастю*” для баяна, яку присвятив Сергію Карасю. Великого позитивного резонансу даний твір набув після першого авторського виконання на 1-му міжнародному конкурсі-фестивалі “Воронцовські музичні зустрічі” у м. Алушка (АР Крим), де Ярослав отримує звання лауреата II-ї премії, а восени завойовує Гран-Прі на III-му міжнародному молодіжному музичному фестивалі “Золота троянда” імені І. Вимера (м. Львів).

За участю Ярослава, 24 травня 2006 року у Дрогобицькому педагогічному університеті імені Івана Франка відбувся “Концерт лауреатів Всеукраїнських та міжнародних конкурсів”, різних рівнів та етапів навчання: школа – училище – консерваторія (як про це мріяв А. Онуфрієнко).

23 листопада 2006 року у Концертному залі імені Станіслава Людкевича в рамках третього

МОЛОДА ГЕНЕРАЦІЯ ЛЬВІВСЬКОЇ БАЯННОЇ ШКОЛИ: ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ ЯРОСЛАВА ОЛЕКСІВА

ювілейного фестивалю “Золота троянда – 2006” відбувся концерт переможців та володарів спеціального призу імені Ісидора Вимера “Золота троянда”, студентів ЛДМА ім. М. Лисенка А. Школьнікової (2004), О. Шиманської (2005), і зокрема Ярослава Олексіва (2006). Засновник фестивалю – магістр Олена Вимер, а художній керівник проекту заслужена артистка України Ольга Журавльова¹.

Аналіз виконавської інтерпретації музики бароко на баяні Ярославом Олексівим, зокрема “Прелюдії і fugи” (gis-moll) Й.С. Баха із II-го тому “ДТК”, досліджував кандидат мистецтвознавства Сергій Олексійович Карась [7]. Як зазначає науковець, “Виконання Я. Олексіва (Україна) та І. Квашевича (Білорусь) позначене індивідуальною творчою концепцією, ральєвністю, органічним сполученням раціональної та художньо-експресивних сторін.... Виконавській манері Я. Олексіва властивий артистизм, позначений владною енергетикою.... Щедро пропонувані виконавцем динамічні “вилки” на коротких синтаксичних ділянках – показовий елемент його артистичного сомовираження.... Приймаючи фортепіанні версії за експериментальний інтарпретаційний еталон, баяніст здійснює часткову *реконструкцію* Бахового тексту...” [7, 12].

Підтвердженням високого рівня професійної майстерності, пропаганди Львівської баянної школи на Всеукраїнському та міжнародному рівнях Ярославу Олексіву було надано стипендію Президента України (2006).

“*Консерваторський*” період є самим визначний у творчості композитора, до якого відносяться наступні композиції: для баяна – “*Токата*” (2006), “*Соната-балада*” (2007), “*Let’s run in jass*” (2007), “*У настрої джазу*” (2007), “*Інтермеццо*” (2007) у перекладі для баяна-соло автора [14], Альбом для дітей (2008): *Дві поліфонічні н’еси*, *Прелюд “Танець квітів”*, *Мініатюра-жарт: сюїта “Стильові контрасти”* (для дуету); інструментування для оркестру народних інструментів власних творів: - *Токата* (2008), *Соната-балада* (2008), *У настрої джазу* (2008) [9]; оригінальні твори для оркестру народних інструментів: Романс “*Дві флейти*” на слова А. Канич; *Прелюд*; “*Пісня*” на слова Д. Павличка; “*На чужині*” на слова О. Олеса.

Підтвердження визнання композиторського таланту автора прийшло на IV-му міжнародному молодіжному музичному фестивалі “Золота троянда – 2007” імені І. Вимера (м. Львів), де він отримав найвищу нагороду “Гран-Прі” в номінації “композиція”.

У 2007 році на Львівському радіо неодноразово згадували у різних музичних програмах про III-й міжнародний молодіжний музичний фестиваль “Золота троянда” імені І. Вимера та його переможця, володаря Гран-Прі та спеціального призу-символіки “Золотої троянди” Ярослава Олексіва. А у 2008 році Львівське радіо бере інтерв’ю у Ярослава Олексіва, як переможця IV-го міжнародного молодіжного музичного фестивалю “Золота троянда” та володаря “Гран-Прі” в номінації “композиція”. У виконанні автора звучать твори “*Let’s run in jass*” та “*У настрої джазу*”.

25 березня 2007 року на запрошення Оргкомітету 1-го Всеукраїнського конкурсу виконавців на народних інструментах імені Анатолія Онуфрієнка Ярослав Олексів виконує сольну програму на відкритті конкурсу, де отримує схвальні відгуки від провідних виконавців та науковців, докторів мистецтвознавства, професорів М.А. Давидова (Україна) та М.І. Імханицького (Москва), заслуженого діяча мистецтв Росії, професора В.І. Голубничого (Нижній Новгород), доцентів В.М. Зайця (Київ), А.Я. Сташевського (Луганськ) [14].

Наприкінці 2007 року виходить у світ перший авторський посібник “Концертні твори для баяна (акордеона)” [13].

2008 рік розпочався для молодого композитора-виконавця виступом на Львівському обласному телебаченні (12 канал) у програмі “Вже ранок”. Розмова велась про конкурс “Золота троянда”, нові тенденції в оригінальній українській музиці для баяна, презентувалась композиція автора “*Соната-балада*”.

Другий відкритий регіональний конкурс баяністів-акордеоністів “Візерунки Прикарпаття”, який відбувся у музичній школі міста Старий Самбір (Львівська область), 20 лютого 2008 року відкриває для Ярослава Олексіва нову сторінку його творчої особистості, автора запрошують членом журі. У програмі заходів відбувається аторський концерт та презентація його навчального посібника: “Концертні твори для баяна (акордеона)” [3].

Як досвідченого музиканта, що вже сформувався як виконавець та композитор,

¹ Поряд із студентами-переможцями, на одній сцені пропагували своє мистецтво відомі колективи: заслужена капела “Трембіта”; молодший склад хорової школи “Дударик”; сопілковий квінтет “Дудаліс-юніор”; вокальний дует “Жар-птиця”; та інші.

МОЛОДА ГЕНЕРАЦІЯ ЛЬВІВСЬКОЇ БАЯННОЇ ШКОЛИ: ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ ЯРОСЛАВА ОЛЕКСІВА

зустрічали Я. Олексіва на 1-му Всеукраїнському фестивалі молодих баяністів та акордеоністів "АССО-Дебют" у м. Луганську, який проходив з 2 по 4 квітня 2008 року. Більша частина концертної програми складалась з авторських творів, які музикант виконав на найвищому інтерпретаційному рівні, зазначає у своїй критиці голова Луганської обласної організації НВМС, художній керівник фестивалю А.Сташевський [17].

Продовженням презентації виконавської майстерності Ярослава став сольний концертний виступ в рамках першого відкритого Всеукраїнського конкурсу баяністів-акордеоністів «Вічний Рух», який відбувся 8-12 травня 2008 року у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка [18].

Як представника молодшої генерації Львівської баянної школи, Ярослава Олексіва у травні цього ж року, запрошують провести майстер-клас для студентів Львівського державного музичного училища ім. С. Людкевича на тему "Композиторська інтерпретація сучасних прийомів гри на баяні/акордеоні в оригінальних творах українських композиторів".

Значною подією в творчому житті Ярослава Олексіва стає великий сольний концерт у двох відділеннях у Концертному залі ЛНМА ім. М. Лисенка, який відбувся 22 травня 2008 року. У першому відділенні звучали твори П. Чайковського, В. Зубицького, авторські композиції Я. Олексіва. У другому відділенні Я. Олексів виступав як диригент оркестру народних інструментів музичної академії (художній керівник заслужений артист України О.В. Личенко), де в інструментуванні автора звучали його оригінальні композиції.

Впевненим кроком в майбутнє наукове життя стало здобуття ступеня магістра мистецтвознавства. Тема праці "Інтерпретація жанру партити у творчості українських композиторів для баяна".

У даний час Ярослав Олексів аспірант ЛНМА ім. М. Лисенка. З 1 вересня 2008 року він викладач кафедр народних інструментів та оркестрового диригування Львівської Національної музичної академії імені Миколи Лисенка, а також викладач класу баяна/акордеона Львівської середньої спеціальної музичної школи-інтернату імені Соломії Крушельницької.

У "професійному" періоді творчості відчуваються нові напрямки творчого "єго" композитора. Ставши художнім керівником та диригентом оркестру українських народних інструментів ЛНМА ім. М. Лисенка, Ярослав

Олексів розпочинає творити для цього колективу. З-під його пера виходить "Українська фантазія" для оркестру українських народних інструментів (2008). На написання нового твору для баяна "Одкровення" автора надихнула творчість російського композитора Анатолія Кусякова, пам'яті якого і присвячена дана композиція.

Організатори V-го міжнародного молодіжного музичного фестивалю "Золота троянда – 2008" імені І. Вимера запросили Ярослав Олексів як достойного володаря найвищої нагороди попередніх років членом журі, а також провести майстер-клас з композиції. Його учень із ЛССМШ ім. С. Крушельницької Володимир Вацко здобув звання лауреата 1-ої премії на даному конкурсі, ще раз підтвердивши високий професійний вишкіл молодого наставника.

Висновки. Отже, аналізуючи творчо-виконавський портрет Ярослава Олексіва – наймолодшого представника Львівської баянної школи, гідного продовжувача кращих її традицій, зазначаємо – Львівська баянна школа на сучасному етапі, зазнавши науково-виконавської реформи у 90-х – 2000-х роках, сьогодні іде "в ногу з часом", пропагуючи свої досягнення на Всеукраїнському та міжнародному рівнях.

1. Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини: Програма науково-практичної конференції (ЛДМА ім. М. Лисенка. 3.12.2005). – 8 с.

2. Давидов М.А. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа). Підручник. К.: НМАУ ім. П. Чайковського, 2005. – 420 с.

3. Другий відкритий регіональний конкурс баяністів-акордеоністів "Візерунки Прикарпаття": Програма. (Старий Самбір, 23.11.2005): Програма / Ред.-упоряд.: А. Душний, Б. Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2008. – 12 с.

4. Душний А. Виконавські досягнення Львівської школи баянно-акордеонного мистецтва у 1990-х – 2000-х роках // Народні-інструментальне мистецтво на зламі XX–XXI століть: 36. мат. міжн. наук.-практ. конф. (ДДПУ ім. І. Франка, 25.03.07, м. Дрогобич) / Ред.-упоряд. А. Душний, С. Карась, Б. Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2007. – С. 208–214.

5. Имханицкий М.И. История баянного и аккордеонного искусства: учебное пособие. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2006. – 520 с, с ил.

6. Имханицкий М.И. Конкурс "Аккорды Львова" // Народник (Москва). – 2006. – №3(55). – С. 15.

7. Карась С. Інтерпретація музики бароко на баяні (теоретико-виконавський аспект): Автореф. канд... мистецтв.: 17.00.03/ЛДМА ім. Лисенка. – Львів, 2006. – 20 с.

8. Карась С., Олексів Я. Робота з оркестром українських народних інструментів: Навчальний посібник. – Львів: АРАЛ, 2008. – 134 с.

ПРИНЦИПИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

9. Карась С., Олексів Я. Сучасні твори у перекладі для оркестру народних інструментів: Навчальний посібник. – Львів: АРАЛ, 2008. – 114 с.
10. Кужелев Д. Художні тенденції розвитку академічного баянного виконавства у другій половині ХХ століття: Автореф. дис... канд. мист.: 17.00.01 – теорія і історія культури. – К.: КНУКіМ, 2002. – 20 с.
11. Львівська баянна школа та її видатні представники (70-річчю від дня народження А. Онуфрієнка присвячується): Зб. мат. наук.-практ. конф. / Упоряд. А. Душний, С. Карась, І. Фрайт. – Дрогобич: Коло, 2005. – 148 с.
12. Львівська баянна школа та її видатні представники. Михайлу Оберюхтіну присвячується: Зб. мат. міжнаук.-практ. конф. / Ред.-упоряд. А. Душний, С. Карась, Б. Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2006. – 160 с.
13. Олексів Я. Концертні твори для баяна (акордеона). Методичні рекомендації для вищих навчальних закладів культури і мистецтв І–ІV рівнів акредитації. – Львів: АРАЛ, 2007. – 64 с.
14. Перший Всеукраїнський конкурс виконавців на народних інструментах імені Анатолія Онуфрієнка. Міжнародна науково-практична конференція “Народно-інструментальне мистецтво на зламі ХХ–ХХІ століть” (Дрогобич, 25–30 березня 2007): Програма / Ред.-упоряд.: А. Душний, С. Карась, Б. Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2007. – 44 с.
15. Перший відкритий Всеукраїнський конкурс баяністів-акордеоністів “Вічний Рух”. Міжнародна науково-практична конференція “Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики” (ДДПУ ім. І. Франка, 8–12 травня 2008 р.): Програма / Ред.-упоряд.: А. Душний, Б. Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2008. – 30 с.
16. Сташевський А. Нариси з історії української музики для баяна. – Навч. пос. для студ. вищих навч. закладів мистецтв і освіти. – Луганськ: Поліграфресурс, 2006. – 152 с.
17. Сташевський А. “АССО-Дебют” у Луганську / Українська музична газета. – Липень – вересень, 2008. – № 3(69).
18. Творчість композиторів України для народних інструментів: Зб. мат. наук.-практ. конф. (Львів, 10.04.2006 року, ЛДМА ім. М. Лисенка) / Ред.-упоряд. А. Душний, С. Карась, Б. Пиц. – Дрогобич: Посвіт, 2006. – 116 с.

Стаття надійшла до редакції 08.12.2008

УДК 159.922.76

Сергій Немченко, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи та управління освітніми закладами
Бердянського державного педагогічного університету

ПРИНЦИПИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

У статті розглядаються проблеми рефлексивного управління загальноосвітньою школою та визначаються його принципи.

Ключові слова: рефлексивне управління, принципи рефлексивного управління.

Актуальність. Процес демократизації нашого суспільства передбачає вдосконалення самоврядування на всіх рівнях та вимагає безперервного узагальнення і осмислення рефлексії власного досвіду, а не копіювання досвіду інших. Це стосується не тільки всього суспільства взагалі, але й освітньої галузі зокрема.

Прагнення України зайняти гідне місце серед розвинених країн вимагає засвоєння передового світового досвіду, визначає необхідність нового бачення управлінської проблематики. Перехід до постіндустріального або інформаційного суспільства істотно збільшує частку розумової праці, у зв'язку з цим відбуваються якісні зміни змісту і форм управлінської діяльності, модифікуються старі і конструюються нові

системи управління. Все частіше їх орієнтирами стають моделі синергетичного типу – креативні мережеві структури, інтелектуальні організації тощо. Такі системи, що здатні до самоорганізації, об'єктивно обумовлюють необхідність рефлексивного управління.

Мета статті. Визначення та теоретичне обґрунтування принципів рефлексивного управління загальноосвітньою школою.

Аналіз наукових досліджень. Незважаючи на недостатню кількість наукових праць, присвячених рефлексивному управлінню загальноосвітнім навчальним закладами, ряд науковців зробили значний внесок у дослідження цієї проблеми (О. Авілов, О. Анісімов, І. Ансофф, Т. Давиденко, М. Сайгушев, Г. Шедровицький та інші).

ПРИНЦИПИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

Основною закономірністю, що визначає загальну спрямованість рефлексивного управління, його зміст, структуру і технологію, є наступна: чим більше керівні зовнішні дії, відповідають “внутрішній природі” школи і забезпечують умови для реалізації нею власної активності, тим вище рівень її самокерованого розвитку, що характеризується внутрішньою координацією діяльності учасників освітнього процесу, компонентів школи.

У рефлексивному управлінні зовнішні впливи на школу та її компоненти здійснюються з врахуванням їх індивідуального досвіду. Перехід школи з одного стійкого стану в інший ґрунтується на позитивному зворотному зв'язку. При цьому забезпечується стійкість – доцільної спрямованості самокерованого розвитку школи через безпосереднє підкріплення позитивної визначеної кінцевої мети у процесі розвитку. Іншими словами, траєкторія переходу школи з початкового у кінцевий стан жорстко не регламентується. Зовнішні дії, що управляють, виступають як умови конкретного прояву школою та її компонентами власної активності у напрямі руху до очікуваного кінцевого стану. Характер цього руху детерміновано самою школою. При цьому активність учасників освітнього процесу як визначення їх суб'єктності реалізується у двох напрямках: адаптації до зовнішніх дій, що управляють, і креативності, що дозволяє їм на основі індивідуального досвіду, ресурсів внутрішнього і зовнішнього середовища школи будувати траєкторію її самокерованого розвитку.

Таким чином, стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку школи, що реалізується через керівні зовнішні дії, в сенсі приведених вище положень, означає збереження напрямку саморозвитку школи від існуючого стану до бажаного стану.

Рефлексивне управління забезпечує правильність обрання школою змісту діяльності, тоді як траєкторія її розвитку визначається самою освітньою установою, тобто вибір є творчим за характером.

Рефлексивне управління школою – управління, що забезпечує стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку школи через створення відповідних умов для цього розвитку. Зовнішні дії включаються, таким чином, у самокерований розвиток школи, що стають його елементом.

У зв'язку з цим важливим є надання інтенсифікуючого характеру зовнішнім діям і проведення попередньої конкретизації цих дій з врахуванням минулого досвіду школи.

Виходячи з того, що у закономірностях, які

відображують інваріантні зв'язки, закладена вказівка на загальний напрям і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів, сформулюємо принципи, що впливають з основної закономірності рефлексивного управління школою.

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів школи. При визначенні мети та шляхів її досягнення школа приводить у дію механізми самовизначення, засновані на осмисленні себе як соціально-педагогічної системи, на використанні отриманих уявлень про себе, як певної бази задля додання або недодання значущості зовнішнім керівним діям, у відповідності, для їх прийняття або неприйняття.

Самовизначення – полілогічно, оскільки передбачає безліч підстав для використання уявлень про себе. Але в будь-якому разі в умовах зовнішнього управління відбувається не просто відбір зовнішніх впливів при збереженні стійкого стану школи на основі уявлень про себе, але і паралельний взаємозв'язаний відбір зовнішніх впливів і власних станів. Так, зовнішня мета управління виявляється безпосередньо пов'язаною з відбором: стратегій, змісту, технологій школи.

Відбір означає власну спрямованість самокерованого розвитку школи до бажаного стану, остаточному та інваріантному в конкретних умовах [1].

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів школи потребує самовизначення керівників. Процес впливу на підлеглих неможливо відділити від управлінського самовизначення, заснованого на обранні альтернатив: або дія забезпечує реалізацію індивідуальних ідеалів, цінностей, цілей підлеглих, або здійснюється всупереч цим ідеалам, цінностям, цілям.

Реалізація принципу полілогічного самовизначення передбачає розвиток рефлексивних здібностей учасників педагогічного процесу.

Принцип пріоритету позитивного зворотного зв'язку у рефлексивному управлінні.

Цей принцип вимагає реалізації позитивних зворотних зв'язків, що забезпечують стійкість доцільної спрямованості саморозвитку школи із стану самокерованого розвитку екстенсивного у стан інтенсивного типу.

Позитивні зворотні зв'язки у рефлексивному управлінні підсилюють зміни школи та її компонентів у напрямку до бажаного стану. Саме вони детермінують перехід школи з одного стану в інший. Через це стійкість цілевідповідного

ПРИНЦИПИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

напрямку самокерованого розвитку школи набуває гомеодинамічного характеру, що в цілому і забезпечує умови для активного розвитку школи на основі своїх можливостей та вироблення нових можливостей.

У рефлексивному управлінні школою забезпечується гармонійне поєднання двох типів управління школою: телеологічного і аксіологічного.

Принцип конструктивності взаємодії суб'єктів школи.

Перехід школи з початкового у кінцевий стан, що фіксується у визначений час як найбільш доцільний, характеризується принциповою нестійкістю і невизначеністю.

Стійкість доцільної спрямованості саморозвитку школою, досягається лише здійсненням конструктивної взаємодії зі школою та її компонентами на основі еквівалентного співвідношення змін у керівній системі та у самій школі.

Принцип конструктивності вимагає пошуку взаємоприйнятних рішень, ініціативної взаємодії [2]. Конструктивна взаємодія разом з логічно зваженою аргументацією передбачає і певну інтуїцію, відвертість, довіру і тому подібне учасників цього процесу. Іншими словами, будь-яке рішення стає результатом співтворчості суб'єктів школи.

Практична реалізація цього принципу можлива за умови використання у рефлексивному управлінні стратегій у межах загальної стратегії розвитку, в основі якої – діалог суб'єктів школи.

Стратегії дають відповідь на питання, яким способом, за допомогою яких дій школа зуміє досягти своєї мети у зовнішньому середовищі, що постійно змінюється. Таке розуміння стратегій виключає жорсткий детермінізм у самокерованому розвитку школи, оскільки визначальний напрям у бік бажаного кінцевого стану залишає свободу вибору з врахуванням ситуації, що змінюється.

Стратегії – це процеси, що змінюють не лише школу у цілому, але і окремі її компоненти. Стратегії школи будуть абсолютно нереальними, якщо вони не виходять від конкретних учасників освітнього процесу і не враховують конкретні обставини у школі. У зв'язку з цим важливе значення набуває вирішення протиріч між відповідністю стратегій зовнішнім умовам, що змінюються, та необхідністю врахування при визначенні стратегій особливостей конкретної школи.

Протиріччя, що характеризують рефлексивне управління, а отже, і закономірності,

сформульовані на їх основі, повинні володіти багаторівневою природою.

Принцип ефективного використання можливостей, що породжуються змінами зовнішнього середовища школи відображає тенденцію безперервного самокерованого розвитку у напрямі якнайповнішого і ефективного використання всієї сукупності зовнішніх ресурсів.

Практична реалізація принципу потребує здійснення у першу чергу аналізу зовнішнього середовища школи та її можливостей за для самокерованого розвитку. Лише за цієї умови можуть бути визначені інтенсифікуючі керівні дії та стратегія їх введення. Безумовно, виявлення конкретних характеристик інтенсифікуючої дії пов'язане з аналізом внутрішніх можливостей самокерованого розвитку школи.

Реалізація принципу ефективного використання можливостей у рефлексивному управлінні забезпечує підвищену життєздатність школи за рахунок динамізму її розвитку.

Принцип полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань вимагає обліку природної складності потреб та мотивації школи, її компонентів і одночасно потреб оточуючого середовища школи.

В практиці освіти широко поширена монокритерійна постановка завдань управління школою, а саме: досягнення кінцевих результатів освіти та пошук оптимального варіанту управління. Проте така ситуація слабо відображає реальну дійсність. Лише сукупністю критеріїв можливо у рефлексивному управлінні адекватно віддзеркалити бажання досягти кращих кінцевих результатів діяльності школи з максимально можливим і безперервним використанням зовнішніх ресурсів у напрямі забезпечення прогресивного самокерованого розвитку школи з найменшими витратами. Тим самим перехід школи із стану самокерованого розвитку екстенсивного типу у стан самокерованого розвитку інтенсивного типу, забезпечує ефективне досягнення кінцевих результатів – це завдання, мінімум, з чотирма критеріями.

Принцип полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань передбачає облік суперечливих інтересів у цілопокладанні школи: інтересів суспільства у цілому, соціально-професійною групи, школи як соціально-педагогічної системи та інтересів конкретних учасників освітнього процесу. Саме він дозволяє зв'язати у єдине ціле завдання розвитку особи та процес їх вирішення з максимальним

ПРИНЦИПИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

використанням можливостей зовнішнього і внутрішнього середовища школи.

Принцип структуризації завдань і змісту рефлексивного управління вимагає розгляду кожного завдання та змісту управління конкретним об'єктом, процесом, діяльністю учасників освітнього процесу, що мають певну структуру. Структуризація завдань та змісту управління дозволяє створювати у школі напівавтономні компоненти задля вирішення конкретних завдань, що є елементами складного управлінського завдання. Компоненти при цьому користуються певною свободою у організації своєї діяльності.

Реалізація принципу структуризації завдань і змісту рефлексивного управління з врахуванням можливостей школи у практиці виключає формальний підхід не лише до створення компонентів (у організаційній структурі), але і в організації їх діяльності, забезпеченні поєднання вертикальних і горизонтальних зв'язків.

Принцип варіативності і гнучкості у рефлексивному управлінні школою.

Цей принцип знаходиться в тісному взаємозв'язку з принципом полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань. Річ у тому, що полікритерійна постановка завдань передбачає розробку декількох моделей реалізації загальної стратегії і, відповідно, наявність у компонентів різних варіантів реалізації особистих стратегій.

Аналіз практики внутрішньошкільного управління показує, що для шкіл, що успішно реалізують свої загальні стратегії, характерні наступні ознаки: забезпечення достатньо високого рівня інформованості учасників освітнього процесу про стратегію соціально педагогічної системи, що дозволяє включити останніх у спільну діяльність за її реалізацією; здійснення систематичної корекції стратегії при змінах у зовнішньому середовищі школи і виявленні недоліків у раніше обґрунтованій стратегії; корекція компонентами своїх стратегій у межах загальної стратегії школи.

У рефлексивному управлінні принцип варіативності і гнучкості орієнтує керівників на пошук практичних стратегій впливу у рамках загальної стратегії. Впливи на соціально-группу (компонент школи) залежить від того, якою мірою ці дії об'єктивно та суб'єктивно прийняті групою. В. М'ясищев у зв'язку з цим відзначав, що у практиці управління необхідно враховувати не лише силу впливів, але і їх важливість, значимість, пов'язану з їх об'єктивним і суб'єктивним сенсом ... [3].

Принцип єдності кооперації і спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу.

Здійснення цього принципу неможливе без наявності у кожного з взаємодіючих суб'єктів здатності виходити за визначені межі індивідуального досвіду та сприймати навколишню дійсність "очима" інших суб'єктів. Завдяки цій здатності учасників освітнього процесу зростає ступінь кооперації їх діяльності. Причому у міру поглиблення спеціалізації діяльності суб'єктів школи складність кооперації збільшується.

Висновки. Практична реалізація принципу єдності координації і спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу дає змогу вийти на вирішення проблеми комунікаційних зв'язків між суб'єктами на основі розробки інформаційних моделей їх діяльності.

Визначені принципи можна розглядати як систему, оскільки вони віддзеркалюють не лише рівні рефлексивного управління школою, але і сукупність механізмів самокерованого розвитку школи. Відкритість цієї системи передбачає можливість появи нових принципів.

1. Казаринов М.Ю. Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации. – Л., 1990. – 166 с.

2. Лешкевич Г.Г. Феномен неопределенности: философско-методологический и культурологический анализ: Автореф. дис. ... докт. философ. наук. – Ростов-н/Д, 1994.

3. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Издат. Ленинград. ун.-та, 1960. – 426 с.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2009

a b c d a b c d a b

23 серпня 2009 року

День Державного Прапора України

"Усяйві тім розпростуйте рамена –

І хай святиться наша боротьба

За славу синьо-жовтого знамена,

Безсмертя Гімну й Тризуба-герба

Святого неба голубу безмежність,

Пшеничне море золотих степів

Освятиє державна Незалежність

Віднині, прісно і вове́к віків!

Слава Україні!

уривок з вірша "Незалежність"

Віктор Романюк

поет, публіцист, громадський і культурний діяч

м. Стрий

a b c d a b c d a b

Росіна Римар, кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри теорії та методики мистецтв
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ПСАЛМУ № 50 “ПОМИЛУЙ МЕНЕ, БОЖЕ, ПО МИЛОСТІ ТВОЇЙ” М. СКОРИКА)

У пропонованій статті акцентуються деякі образно-стильові та виразові особливості Духовного концерту М. Скорика, зокрема його п'ятої частини, Псалму № 50 як самостійного концертного номеру крізь призму індивідуальної диригентсько-інтерпретаційної концепції. Розглядаються основні засади оновлення традиції української духовної музики в руслі глобалізаційних процесів культури.

Ключові слова: Мирослав Скорик, псалом, диригент, оркестр, хор.

Постановка проблеми. Музика живе лише тоді, коли її виконують і слухають. Відповідальність будь-якого виконавця характеризується тим, що в сучасній музичній культурі він виступає як необхідний посередник між композитором і слухачем, а основна відповідальність за повноцінне відтворення музичного твору лягає на одну особу, в даному випадку на диригента. Він вирішує задачі, що постають перед виконавцем, плюс ще одну – керування колективним виконанням.

Мета статті. Представлена стаття має на меті здійснити диригентський розбір п'ятої частини Духовного концерту (Реквієму) М. Скорика – Псалму № 50 “Помилуй мене, Боже, по милості твоїй” для мішаного хору і соло сопрано.

Виклад основного матеріалу. Мирослав Скорик – сучасний український композитор, відомий як видатний інструменталіст, у своєму багатому творчому доробку неодноразово звертався до жанру хорової музики. Це кантата “Весна”, цикл “Пори року”, кантата-поема “Гамалія”, псалми № 38, 12, 50 Духовний концерт (Реквієм), “Літургія святого Іоанна Златоустого”.

Любов Кияновська у своїй книзі – “Мирослав Скорик: Людина і митець” детально аналізує всю композиторську спадщину, і зазначає, що звернення до духовної тематики не являє данину “моді, як нерідко трапляється у сучасній культурі. Правнук священика, він виріс в родині, яка хоч і ніколи не хизувалась показною побожністю, проте ці цінності завжди сприймала як найголовніші, питомо закорінені в свідомості і ставленні до життя” [2, 215].

Псалом № 50 для сопрано зі струнним

оркестром був написаний у 1999 році, а пізніше увійшов до Духовного концерту (Реквієму), створеного у 2002 році, як п'ята частина циклу, але в перекладі для мішаного хору і соло сопрано. Критичні зауваження мистецтвознавців не раз торкалися Псалму № 50, а також “Молитви” для камерного оркестру, через композиторське вирішення у написанні духовних творів, як надто “концертних” і “ефектно-віртуозних”. І пояснює, що це “являє наслідок глибинної спорідненості композитора з тим музичним, і навіть соціально-культурним середовищем, в якому він сформувався” [2, 215].

Запропонований твір в момент свого виникнення, розучування і виконання невідривно пов'язується із сприйняттям його цілісності диригентом. А феномен цілісного сприйняття твору нас цікавить з позиції роботи хорового диригента над партитурою. Ця робота починається з першого знайомства з твором, коли виникає перша ідея виконання, ескіз замислу. Диригент музикує і відкриває для себе нові красоти, сприймає думки і відчуття композитора, він наповнюється інтуїтивними здогадами, які потребують розвитку і впровадження.

Самостійна робота диригента над хоровою партитурою займає багато уваги, сил і часу. При роботі на хоровій репетиції вибудовування цілісного образу може не пов'язуватися із самою партитурою, бо він нестійкий і може змінюватись від уроку до уроку. В таких умовах формування цілісного сприйняття напруженого психологічного стану залежить від настрою та тону, як диригента, так і усіх виконавців. Зовсім інше, коли цілісність твору базується на принципі “вивченості”, і створений на початку роботи образ

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ПСАЛМУ № 50 “ПОМИЛУЙ МЕНЕ, БОЖЕ, ПО МИЛОСТІ ТВОЙ” М. СКОРИКА)

поступово розвивається, стає рельєфніше, і лише в цьому випадку може бути донесений до слухача, у вигляді максимального наближення до образу-еталона.

Коло питань, які має досягнути керівник хору, вивчаючи новий твір, дуже широке. Недарма Г. Нейгауз пише, що “виконавець... повинен бути в якійсь мірі і істориком і теоретиком” [3, 152]. Дійсно, вивчення того періоду ХХ століття, в якому формувався талант М. Скорика, його біографії, світобачення, стильових уподобань істотно допоможе диригенту донести до виконавців заглиблено-філософське коло образів композитора, усвідомити його наміри. Отримані внаслідок такого аналізу знання слугують базою, на основі якої робота диригента над партитурою буде проходити більш свідомо і плідно.

Так, наприклад, інформація, що попередньо Псалом № 50 був написаний для соло сопрано зі струнним оркестром, а пізніше був адаптований для мішаного хору з солісткою, допомагає зрозуміти і знайти вірний шлях пошуку відповідної звукової фарби. Відтак, вокальна інтонація вимагає особливої точності і об’ємності, та потребує мінімального вібрато, яке наближає звучання хору до західноєвропейської манери. А додаючи, автор книги відзначає композиторське відчуття тембральної сфери, як незрівняного майстра оркестрової барви, який творить “напрочуд багатий, диференційований і колористично насичений спектр”, і називає М. Скорика “гідним спадкоємцем Бортнянського з його блискучою істинно концертною віртуозністю просторово-антифонних зіставлень, динаміки зіткнень, чергувань і об’єднання *sol* і *tutti*, тобто, як всього хору, так і його окремих партій, витонченою грою регістрово-просторової об’ємності” [2, 261] примушує диригента розуміти музичне полотно і цілісно вибудовувати архітектоніку усієї форми, як єдиного процесу розвитку і єдиної драматургічної лінії.

Композитор майстерно використав можливості вокального голосу і сонористичного ефекту, що надають відчуття відтвореного простору, психологічного самозаглиблення, огортання звуковою атмосферою і поринання в неї.

Здатність хору відтворювати декілька звукових планів, що притаманне і образотворчому мистецтву, розрідженість або густота маси звучання, виразовість різних вокально-хорових тембрів, що в поєднанні з визначеними динамічними відтінками дає вишуканість тембрового забарвлення. Це ніби ілюзія різнокольорових барв. Але досконалості звучання надає лише майстерне змішування вокальних

тембрів. Наприклад, басовий тембр – специфічний, таємничий з надзвичайно могутнім звучанням, а його важливість, як основної барви, що пов’язує інші, збирає їх у певну єдність. Ніжний і ліричний тембр сопрано найчастіше домінує в даному творі, ведучи основну мелодичну лінію, надаючи загальному звучанню світлих фарб, а так як пише М. Канерштейн, що “мелодія – основа музики, але слід пам’ятати, що ця основа жива і взаємодіє з іншими компонентами музичного твору” [1, 119], то музична думка розвивається не тільки по горизонталі, але і по вертикалі.

Майстерність хорового “оркестрування” М. Скорика полягає в тому, що він сміливо підкреслює своєрідність барв кожного тембру.

Аналізуючи розподіл основного тематичного матеріалу між партіями стає зрозумілим що, спираючись на принцип гармонічного викладу фактури, головує партія сопрано, крім невеликих епізодів (такт 32 – 33) партії баса, і (такт 42 – 45) тенора “в підголосковій манері (в терцеву і секстову втору), притаманній українському народному багатоголосю” [2, 261].

Загальний характер мелодичної лінії в партіях хвилеподібний, але цей прийом М. Скорик застосовує з великою гнучкістю та невимушеністю, уникаючи одноманітності в розвитку. Зручні теситурні умови не обтяжують виконавські можливості, але в постійному напруженні тримає загострене відчуття звуковисотного інтонування, а також увага до звукового колориту – оксамитного і співучого.

Мелодична лінія і ритмічний малюнок мають певний силует, перетікаючи через колоритні гармонічні конструкції і утворюючи хвилю наростання в широкому діапазоні. Таким чином зростає і культивується увага до виразної і змістовної фрази, як одного з найважливіших виразових засобів.

Особливого значення набувають осмислені паузи і витримані акорди, що завершують фразу або речення. Їхня більша чи менша тривалість та розуміння покаянного характеру залежить від звукового контексту та образного змісту.

Початок твору одразу презентує характерні риси музичної мови М. Скорика, яка полягає у створенні ефекту “складного на основі простоти” [2, 262], коли у фразах з найбільш традиційною мелодикою вживаються різні способи “насичення гармонічної тканини – хроматичне “потовщення” діатонічних акордів або заміщення діатонічного тону хроматичним “ерзацем” [2, 262].

Типовим композиторським письмом являється утворення гармонії з почерговим нашаруванням тонів один на одного. Ця чудова пряна гармонія

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ ПСАЛМУ № 50 “ПОМИЛУЙ МЕНЕ, БОЖЕ, ПО МИЛОСТІ ТВОЇЙ” М. СКОРИКА)

втілює психологічно-заглиблене відчуття мольби про спасіння (“Господи, помилуй”), дозволяє віддатися переживанню, розчинитися в ньому. При виконанні складних гармоній слід уважно контролювати звуковидобування співзвуч, і точно планувати динамічні співвідношення між звуками, вибирати і виділяти головні тони. Наприклад, у 36 – 38 тактах гармонічні співзвуччя дублюються жіночою і чоловічою групами, але основне проведення мелодичного руху залишається в партії сопрано, а гармонічно-функційний рух відводиться для басової групи.

Основною задачею диригента представляється пошук нюансів необхідних задля найбільш повного вираження змісту. Важливими стають виконавські засоби формування напруженості – динаміка і агогіка, що як самостійний виразовий засіб розвивається як психологічна динаміка душевного тону і руху, здатна творити безперервність розвитку творчої думки. Така динаміка в поєднанні з вокально-хоровими засобами надає твору більшої гнучкості, мобільності та могутності.

У зв’язку з посиленням ролі особистого, суб’єктивного змісту в інтерпретації, характерною рисою виконавського стилю стає психологічність – відтворення думок і почуттів людини у цілій їхній суперечливості, що дуже важливо для розуміння і розкриття загальної ідеї.

Динамічні та агогічні прийоми допомагають будувати загальну форму, і за для точного відтворення авторського задуму важливу роль грає правильне її розуміння та вміння передати у виконанні.

Будування музичної фрази крок за кроком наближає виконавців до часткових кульмінацій, які, в свою чергу, підготовляють тривалим нагнітанням сили звуку загальну вершину. Наприклад, з 30 по 41 такт простежується поступове підготування часткової кульмінації контрастно-динамічним зіставленням соло із хоровим акомпанементом в нюансі *p*, щільно-гармонічного акордового викладу на *f*, та використання ефекту нанизування дисонантних послідовностей лише на невеликому відрізку, як “вельми дієвого засобу нагнітання напруження для ілюстрації відповідного тексту” [2, 262], а саме “Сотвори мені, Боже!” А загальна кульмінація, що приходить на 54 – 57 такт – “Бо якби Ти жертви захотів”, активізується

раптовим посиленням звучності завдяки стислому імітаційному епізоду стрімкого висхідного руху та розвитком динаміки до *ff*, і з поступовим продовженням низхідного руху мелодії у солістки, на словах “прийми її, о, Боже”, і “загостренням гармонії”, коли між партією тенорів і солісткою утворюється зм.8. Усі перераховані засоби підкреслюють психологічно-емоційний сплеск та духовне піднесення, мобілізують душевні сили і надають відчуття надії на розраду.

Висновки. Таким чином, наскрізний розвиток інтонаційної ідеї протягом всього твору нашаровується, і музично-словесна думка плавно перетікає одна в одну. Багатоманітне образно-емоційне відтворення слова Божого композитором спрямоване на досягнення “вищої простоти”, позбавленої поверхової ефектності і модерної ускладненості, натомість особлива увага приділяється найтоншим відтінкам молитовно-рефлексивного стану. Тож у 50-му Псалмі Скорика диригент повинен дуже обережно потрактувати динамічну палітру, акценти, агогічні відхилення тощо. Їх перебільшення, відкрита прямолінійна манера виконання, прямі гострі контрасти можуть спотворити піднесеність і глибоку зосередженість авторського задуму.

Керівник хору повинен силою виконавської волі сформувати звуковий еталон твору і об’єднати виконавців в єдиний “інструмент”. Тому модель, створена диригентом, має включати все розмаїття попереднього звучання (динаміки, тембрового окрасу, штриху і т.п.), і характер жесту та міміки, який відповідатиме звучанню і зможе бути зрозумілим виконавцями.

Увага диригента повинна скеровуватись на ясний контур твору, логіку і пропорційність побудови, чіткість кожної деталі та багатий комплекс почуттів, що охоплює цілість людських душевних сил, створених композитором. Досягнення даного рівня сприймання стало можливим завдяки тому, що 50-й Псалом здобув повну автономність від Духовного концерту (Реквієму) і виконується в незалежних концертних умовах.

1. Канерштейн М. *Вопросы дирижирования*. – М.: Музыка, 1965.
2. Кияновська Л. *Мирослав Скорик: Людина і митець*. – Львів: вид-во часопису “І”, 2008.
3. Нейгауз Г.Г. *О музыкальном исполнительстве*. – М.: Музгиз, 1954.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2009

УДК 785.7(477)

Петро Турянський, доцент кафедри народних інструментів та вокалу
Мирослав Фрайт, старший викладач кафедри народних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

КАМЕРНО-ВОКАЛЬНА ТА ЕСТРАДНО-ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ МИРОСЛАВА СКОРИКА

У статті простежується ранній період композиторської творчості М. Скорика у камерно-вокальному естрадно-пісенному жанрах, вплив поезії Т.Г. Шевченка на формування естетичних і світоглядних принципів у контексті художніх творчих пошуків свого індивідуального стилю, своєї творчої манери.

Ключові слова: композитор, романси, цикл, ансамбль, естрада.

Постановка проблеми. Пісні та романси українських композиторів на слова Т. Шевченка – скарби української музики. Геніальна поезія Великого Каменяря надихала творчість композиторів XIX – XX ст., представників різних композиторських шкіл (як із Наддніпрянської України, так із Галичини і Буковини). М. Скорик звернувся до поезії Шевченка в 60 роках XX століття.

Молодий композитор з генетично притаманним йому універсалізмом мислення, що включав теоретичний аналіз у сприйнятті фольклорних засад, спонукав координувати художній результат з потребами аудиторії (а Скорик, в кращому розумінні цього слова завжди працював на слухача, врахував потреби аудиторії причому не лише “елітарної”, але і “масової”).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика, яка опинилася в центрі уваги даної статті, прямо чи опосередковано вже заторкувалась дослідниками. Тут треба виділити ґрунтовні розвідки Л. Кияновської, М. Загайкевич, М. Гордійчука, В. Задерацької, М. Боровика, Я. Якуб’яка та ін.

Мета статті. Зробити спробу аналізу камерних романсів на слова Т. Шевченка, ознайомити із характерними стильовими особливостями композиторської манери Скорика.

Виклад основного матеріалу. Мирослав Скорик – яскравий і харизматичний представник галицької музичної культури XIX – XX століття.

Вихованець львівської композиторської школи, творчість якого не обмежується рамками тільки елітарного мистецтва, бо він не боїться бути популярним і апелювати до найширших свій оригінальний стиль, який виражає духовні цінності високого філософсько-етичного ґатунку.

Музика Скорика протягом півстолітнього

шляху своєї еволюції охоплює якомога ширше коло художніх понять, і з позиції такої демократизації мистецького виразу, сприйняття і переосмислення різноманітних естетичних імпульсів сьогодення треба підходити до творчих здобутків митця [3, 8; 4, 1–2].

Предметом нашого інтересу є ранній період творчості, а саме камерно-вокальний та естрадно-вокальний жанри. В тому, що ім’я Скорика стало широковідомим, велику роль відіграли його естрадні пісні.

Захоплення естрадою почалося ще у роки роботи у Львівській консерваторії. В 1963 році композитор організував інструментальний ансамбль “Веселі скрипки”, основу якого склали студенти консерваторії. Це був, мабуть, перший в Україні естрадний колектив малого складу, який на професійному рівні виконував популярні інструментальні твори радянських і зарубіжних композиторів і для якого сам композитор писав свої перші естрадні твори [6, 3 – 40].

Ансамбль проіснував до від’їзду М. Скорика до Києва (1966 рік). Склад ансамблю розширився за рахунок вокальної групи і виконав ряд пісень молодого композитора, які стали надзвичайно популярними. Серед них – “Аеліта”, “Не топчіть конвалії”, “Я тебе почекаю, коханий”, “Львівський вечір”, “Намалюй мені ніч”, “Нічне місто”, “Карпати” на слова львівських поетів Б. Стельмаха та М. Петренка. Нескладна, дохідлива мелодія, сучасні ритми, ліричні тексти, лаконічний і простий супровід – всі ці якості імпонували і слухачам, і виконавцям. Молодь захоплювало й те, що М. Скорик один з перших наших професійних композиторів використав такі популярні на той час ритми, як боса нова, твіст, рок-н-рол, а також класичного танго, фокстроту. Характерно, що у “шлягерах” Скорика вдалося органічно

КАМЕРНО-ВОКАЛЬНА ТА ЕСТРАДНО-ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ МИРОСЛАВА СКОРИКА

використати українські мелодичні елементи, і в естрадних композиціях він мислить по-своєму, залишаючись національним композитором. У його естрадних творах ритмічний елемент не превалював над мелодією. Він був наявний, відчутний, але при всьому цьому на першому місці залишилася мелодія [8, 42].

Під час перебування в аспірантурі Скорик пише цикл романсів на вірші Т. Шевченка (1962 р.).

Звернення до поетичної спадщини Великого Кобзаря – давня усталена традиція українських композиторів, яку започаткував М.В. Лисенко. Цю почесну і відповідальну місію продовжували К. Стеценко, Я. Степовий, Л. Ревуцький, Б. Лятошинський, С. Людкевич, М. Вериківський, А. Штогаренко, Г. Майборода, Ю. Мейтус та ін. Скорик чи не єдиний із молодого когорти звернувся до Шевченкових поезій. Його ровесники були надто захоплені експериментами, інші не відчували в собі необхідного творчого імпульсу, а деякі, можливо, не наважувалися підступатися до такого серйозного творчого завдання [7, 12 – 13].

У Скорика вже був такий досвід.

І навіть той факт, що всі обрані композитором вірші вже було покладено на музику іншими композиторами (“Якби мені черевики”, “Ой сяду я під хатою” – М. Лисенком), не перешкодив Скорика вибрати саме їх.

Саме у цих романсах, написаних на одному подиху, відкрилася дуже приваблива грань таланту композитора – мелодичний дар. Яскравий, відкритий мелодизм характерний для творів Скорика, які породжені українською поетичною образністю. Ця якість ґрунтується на глибокому проникненні у світ образів і почуттів великих українських поетів, на тонкому, тактовому відбитті усталеної традиції в музичному трактуванні класичної поезії Т. Шевченка. Основою циклу є вірші про тяжке життя дівчини-кріпачки, про сповнену справжньої поетичності ніжну і люблячу душу, приречену на рабське ярмо, вічні найми. За первісним задумом, цикл включав чотири романси, але один з них “Ой сяду я під хатою” – випадав із загальної концепції. Композитор вилучив цю мініатюру, залишивши добре зцементований вокально-оркестровий цикл з трьох романсів про дівочу долю.

Три романси – це три стани.

Перший романс – розкриття соціально-психологічної драми, другий – ліричне інтермецо, що осягає радісне передчуття кохання, третій – трагічне узагальнення життєвої драми безправної жінки [8, 40].

Солоспів на слова Т. Шевченка становили важливий етап розвитку стилю композитора, який

базується на органічності застосування сучасних засобів виразовості в контексті національної традиції.

Музикознавець М. Загайкевич писала в журналі “Мистецтво” (1966, №8), що М. Скорик зумів показати народнопісенний характер лірики Шевченка в нових яскравих барвах. Його музика позначена тією “складною простотою”, що надає звучанню спеціальної образної місткості, свіжості” [8, 20].

Висновки. Шевченківський цикл М. Скорика відзначається симфонічною масштабністю. Звичайно, що поняття “масштабність” не підходить до скромних за розмірами романсів, але в даному випадку, це не визначається величиною форми, а ємкістю задуму і доцільністю використаних засобів. В даному випадку симфонічна масштабність проявляється в еволюції музичної мови від першого романсу до останнього.

Масштабність задуму відчувається і в прагненні подолати переважно пісенне трактування Шевченкового вірша знайти в ньому ще не “заштампований” смисловий символ, що дає ключ до власного трактування феномена Шевченкової поезії. Деякі музикознавці вважають, що щодо музичного проникнення у поетику Шевченка був Яків Степовий, могутнім талантом якого породжені справжні шедеври драматичного прочитання поезії Великого Кобзаря. І хоч музична мова Скорика багато в чому відмінна від мови Степового, він по-своєму розвиває традиції, закладені в романсовій шевченкіані українським композитором-класиком.

Творча платформа композитора М. Скорика гранично ясна – реалістичне мистецтво на базі широкого засвоєння і використання сучасних засобів виразності з опорою на національні традиції.

1. Божко Л. Сучасні композитори – музичні інтерпретатори поезій Т.Г. Шевченка. Шевченко і музика. – Дрогобич. – Коло, 2005. – С. 227 – 229.

2. Загайкевич М. Мистецтво. – К., 1966. – №8.

3. Кияновська Л. До вершин досконалості. Музика, К., 2008. – №4. – С. 8 – 9.

4. Кияновська Л. Стильова еволюція галицької музичної культури XIX – XX ст. Характеристика творчості провідних композиторів. Мирослав Скорик. <http://www.musica-ukrainica.odessa.ua/a-Kyranowsk.gal.html>. 1 – 10 с.

5. Муха А. Композитори України та української діаспори. Довідник. – К., Музична Україна, 2004. – С. 271 – 272.

6. Скорик М. Естрадні пісні. – К., Музична Україна, 1967.

7. Українська культура. – К., 2006. – №9. – С. 12 – 13.

8. Щириця Ю. Мирослав Скорик. – К., Музична Україна, 1979.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2009

УДК 7.071.2:37.011.31

*Михайло Ковбасюк, доцент кафедри методики музичного виховання та диригування
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка*

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розкрито педагогічні принципи відомих українських музикантів М. Лисенка, К. Стеценка, Я. Степового, М. Леонтовича, С. Людкевича та їх зв'язок із диригентсько-хоровою підготовкою майбутніх музикантів-педагогів. Аналіз педагогічних поглядів композиторів-педагогів XIX – XX ст. дає змогу зробити висновок про їх актуальність та необхідність використання в сучасній українській школі.

Ключові слова: диригентсько-хорова освіта, композитори, музичне виховання, принципи диригентсько-хорової освіти.

Постановка проблеми. Актуальність даної проблеми в галузі музичної та музично-педагогічної освіти пов'язана з недостатньою розробленістю змісту диригентської підготовки фахівців у закладах різного профілю, відсутністю чітких вимог до їх загальної та спеціальної освіти. Більшість праць із загальної та музичної педагогіки, історії та теорії музикознавства, мемуарні джерела приділяють значну увагу вивченню проблеми хорової освіти співаків хору. Проте, особливості професійної диригентської підготовки в закладах музично-педагогічної освіти залишаються вивченими недостатньо. Опрацювання наукових праць, підручників, посібників та власний диригентсько-хоровий досвід роботи у музично-педагогічних закладах дає можливість проаналізувати педагогічну основу диригентсько-хорової освіти вчителів музики загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх наукових досліджень. Історичний аспект проблеми диригентсько-хорової освіти розглядався в працях (В. Іванов, Г. Святненко), також в музикознавчих дослідженнях С. Казачковим, А. Лашенком, К. Птіцею, О. Шреер-Ткаченко, Т. Смирновою.

Метою статті є спроба проаналізувати педагогічні принципи диригентсько-хорової освіти та висвітлити в історичному аспекті ідеї відомих композиторів-педагогів щодо диригентсько-хорової освіти музикантів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток української музично-педагогічної думки тісно пов'язаний з діяльністю представників Наддніпрянської та Західноукраїнської музичних шкіл. Перші ідеї музичної професіоналізації, зокрема, диригентсько-хорової освіти, було

висвітлено у громадсько-культурних часописах. Провідні діячі музично-хорової культури (М. Лисенко, К. Стеценко, Я. Степовий, М. Леонтович, С. Людкевич та інші) висловлювались на користь створення в Україні фахових закладів освіти, де б плідно могли працювати висококваліфіковані педагоги-музиканти.

Велике значення у налагодженні навчального процесу мала педагогічна діяльність основоположника української музичної класики М. Лисенка (1842 – 1912), який особливу увагу приділяв загальному музичному вихованню дітей. Цінним внеском М. Лисенка у розвиток музичного виховання була також його “Збірка пісень у хоровому розкладі, пристосованому для учнів молодшого й підстаршого віку в школах народних” (1908). Основу якої склали пісні майже всіх жанрів, в тому числі й дитячих. У передмові композитор вмотивує різноманітність жанрів (пісні календарного циклу, побутові, історичні та ін.) і підкреслює, що народна пісня – невичерпне джерело для вивчення життя народу, його історії, побуту.

Особливо цікавився Микола Віталійович розвитком громадянських почуттів у молоді людини. Суспільний обов'язок, сила волі, цілеспрямованість – ось що ставало темою його розмови, і слова вчителя глибоко западали в дитячу душу. Бесідами і особистим прикладом він виховував у молодого покоління почуття громадянського обов'язку, готував його до майбутньої суспільної діяльності і боротьби.

Робота М. Лисенка по організації музичної освіти в Україні (зокрема, відкриття “Музично-драматичної школи” в Києві); його творчість для дітей (особливе місце в якій займають опери “Коза-дереза”, “Пан Коцький”, “Зима і Весна”)

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

заклали підвалини для педагогічної діяльності його наступників видатних українських композиторів, як К. Стеценко, Я. Степовий, М. Леонтович та інші.

Надзвичайно щедра і педагогічна спадщина К. Стеценка (1882 – 1922). Він вніс багато цінного у методику викладання співу в школі, був організатором різноманітної позакласної роботи з музичного виховання. Особливою популярністю користувалися його збірки “Луна” (1907), “Шкільний співаник” (1928, 3 випуски), які знайомили учнів з кращими зразками народної творчості. Методичні основи навчання музики в школі К. Стеценка виклав у таких посібниках, як “Початковий курс навчання дітей нотному співу” (1918), “Методика шкільного співу” (рукопис). “Програма навчання співу, складена для єдиної школи, та пояснювальна записка до неї” (рукопис), “Українська пісня в народній школі” (1917) та ін.

Педагогічні принципи К. Стеценка вбачали, що шкільне музичне виховання може бути успішним при залученні спеціалістів широкого профілю, як до музичної, так і педагогічної роботи. Він впроваджував у навчально-виховний процес: 1) підбір високохудожнього, різнопланового та сучасного репертуару з творів українських класиків та обробок народних пісень; 2) вимогливість та повагу до тих, хто навчається, до їх особистості; 3) теоретико-методичне та систематичне навчання; 4) розвиток постійного інтересу та зацікавленості учнів до музично-хорової діяльності; 5) використання наочності на заняттях; 7) застосування різножанрових творів, особливо ігор-вправ, солоспівів; 8) налагодження творчих зв'язків з колективами та постійна концертна діяльність навчального хору.

Я. Степовий (1883 – 1921) відомий, насамперед, як автор збірки “Проліски” (1921), “Популярного курсу елементарної теорії музики”. Обробки народних пісень, власні твори композитора, що увійшли до названої збірки, свідчать про тонке розуміння автором дитячої психології і є цінним матеріалом для виховання учнів. Піклуючись про розширення музично-педагогічного репертуару, Степовий видає збірки “Малым детям” (1911), “Кобзар” (1919), “П'ять шкільних хорів” (1920), “Шкільні хори” (1921), основу яких складають головним чином його оригінальні твори.

Музично-педагогічна спадщина відомого українського композитора і педагога М. Леонтовича (1877 – 1921) знайшла своє широке відображення в практиці сучасної загальноосвітньої школи України. Педагогічні ідеї М. Леонтовича полягали у вихованні диригента хору, як особистості, якій

притаманна висока професійна культура, духовна сила і повага до співаків. Композитор наголошував на необхідності партнерських відносин між керівником та співаками хору. Він надавав першорядного значення розвитку у співаків хору самостійного музичного мислення, творчої фантазії, вміння критично аналізувати свою діяльність. Підручник М. Леонтовича “Практичний курс навчання співу в середніх школах України” (1919) містить дидактично опрацьований матеріал, вивчення якого сприятиме розвитку самостійності учнів, вихованню поваги до національної культури і мистецтва. Його педагогічні погляди і діяльність по сей день є корисними для вивчення і застосування у сучасних закладах вищої музично-педагогічної освіти.

С. Людкевич відстоював ідею створення вищого музичного закладу, в діяльності якого могли б поєднуватись здобутки європейської та національної професійної музичної школи. Він приділяв значну увагу проблемам диригентсько-хорового навчання та підкреслював необхідність оновлення методичної літератури, яка б висвітлювала шляхи вирішення проблем освіти вчителів музики. Він прагнув до поєднання європейської та національної ідеї диригентсько-хорової освіти.

До засновників Галицької композиторської школи слід внести Й. Левицького, І. Лаврівського, які вважали, що визначними факторами якісної музичної освіти є підвищення професійного рівня керівника хору та його провідних співаків.

М. Вербицький пропонував дотримуватись суворого, професійного відбору студентів з метою підготовки досвідчених кадрів. Він вважав позитивним різноплановість хорового репертуару навчальних колективів в освітніх закладах, яке би сприяло ознайомленню студентів з національним та зарубіжним хоровим мистецтвом.

Сучасними та актуальними залишаються ідеї П. Козицького, щодо позбавлення диригентсько-хорового навчання “муштри” та набуття ним ознак захоплюючої творчості. Він був за постійний пошук продуктивних методів хорової освіти. Будучи в середині 20-х років головою президії Товариства імені М. Леонтовича, він піклується про підготовку вчителів музики та забезпечення їх необхідною кількістю годин. Композитор прагнув виховати у своїх учнів стійкі навички грамотного співу і вільного володіння читання нотного письма. Він вважав доцільним весь урок працювати не за слухом, а по нотному запису: як при розучуванні нової, так і при повторенні вивченої пісні. Цю методику він застосовував із шкільним

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

хором. Учні П. Козицького у своїх спогадах про ці заняття хору згадують, що кожную пісню вони розучували по поголосниках, читаючи ноти з аркуша. Всі ці прийоми актуальні й сьогодні і можуть бути використані в практиці сучасної школи.

Наявність великої кількості принципів та методів, що зумовлює необхідність вивчення цих проблем як складних інтегрованих явищ, що дає підстави для осмислення її комплексних зв'язків, а також їх узагальнення. У якості широкого методологічного підґрунтя застосовується системний підхід, який є актуальним для вузівської освіти та досліджень з теорії та методики професійної педагогіки. На засадах системного підходу обґрунтовуються принципи диригентсько-хорової освіти майбутніх педагогів-музикантів: системності, самоорганізації, фундаменталізації, професіоналізації, педагогізації.

Принцип системності передбачає підготовку студентів в умовах взаємозв'язку структурних компонентів педагогічної системи в цілому. Він розглядається як цілісність міжпредметних зв'язків навчального процесу, комплексного підходу до навчання і виховання особистості педагога-музиканта.

Наступний принцип самоорганізації спрямовує систему диригентсько-хорової освіти на саморозвиток, зумовлений її внутрішньою самоактивністю. Вимагає врахування самоорганізації навчальної діяльності студентів.

Принцип фундаменталізації і професіоналізації диригентсько-хорової освіти вміщує становлення спеціаліста в закладах освіти та передбачає сполучення його фундаментальної та професійної підготовки. Диригент хору і вчитель музики, який здобув широку фундаментальну підготовку, придатний до швидкого та гнучкого орієнтування у сучасному русі інформації, перебудовування своєї професійної діяльності відповідно до реальних потреб ринку праці.

На підставі гуманістичної парадигми, що проголошує людину головною цінністю педагогічної системи, плідно розробляється особистісний та індивідуальний підходи, що передбачає неповторність індивідуальності студента та необхідність застосування індивідуалізації його професійної підготовки.

Розглянемо принцип педагогізації диригентсько-хорової підготовки студентів, що є необхідним для їх становлення як майбутніх викладачів і керівників колективу співаків, який є в прямій залежності від змісту і рівня психолого-педагогічних знань та умінь. Спеціальність

диригента хору передбачає складну і працемістку роботу із живим музичним інструментом (хоровим колективом), фахову психологічну компетентності і майстерність вчителя в ролі диригента хору.

Висновки. Таким чином, висвітливши деякі педагогічні принципи та погляди українських диригентів-педагогів на зміст музичної освіти педагогів-музикантів, можна констатувати наступне: вони мали прогресивний гуманістичний характер і не втратили своєї актуальності для сучасної музично-педагогічної діяльності музикантів-педагогів.

Представники української диригентсько-хорової освіти пропонують: гармонійне сполучення спеціальної та педагогічної майстерності викладача, високої культури спілкування та спрямованості на творчий розвиток майбутнього вчителя; обов'язковість педагогічної підготовки студентів до керування хором; впровадження в навчальний процес ідей співтворчості і співдружності; доцільність своєчасної професійної діагностики обдарованої молоді; індивідуальний підхід; пріоритет самостійної роботи студента над хоровими інтерпретаціями; актуальність розвитку музичного мислення та творчого розвитку диригентів хору.

Удосконалення диригентсько-хорової освіти підвищує вимоги до іншого важливого елементу педагогічної системи – науково-методичного забезпечення, що має розкривати принципам особистісної орієнтації, інтелектуально-творчого і професійного зростання.

1. Васильєв В. *Очерки о дирижерско-хоровом образовании: Преемственность традиций и тенденции развития.* – Л.: Музыка, 1991. – 118 с.

2. Казачков С.А. *О дирижерско-хоровой педагогике*// Музыкальное исполнительство. Вып. 6. – М. 1970. – С. 120 – 144.

3. Лащенко А.П. *Пути совершенствования предмета “Хороведение и методика работы з хором”* // Вопросы хорового образования. М., 1985. – С. 21 – 39.

4. Полянський Ю.О. *Вища музична освіта та сучасному етапі та її проблеми* // Українське музикознавство: Респ. Міжвідомчий науково-методичний збірник. – К.: Муз. Україна, 1990. – Вип. 25. – С. 87– 96.

5. Рудницька О.П. *Культуровідповідність мистецької освіти* // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: – К.: Вид. “Віпол”, 2000. – С. 108 – 134.

ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ

6. Смирнова Т.А. Проблеми і перспективи підготовки навчально-методичної літератури для майбутніх вчителів музики // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Вип. 15. – 2001. – С. 54 – 60.

7. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів

вузів культури: Автореф. дис....канд. пед. наук. – К., 1998. – 24 с.

8. Федотов Е. С. Г. Стеценко – педагог. – К.: Муз. Україна. – 1977. – 71 с.

9. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник. – К.: ДАККиМ, 2005. – 271 с.

Стаття надійшла до редакції 07.12.2008

УДК 687.1.001.66

Леся Савка, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ

У статті розглядаються питання організації художньо-конструкторської діяльності студентів на заняттях з конструювання і моделювання одягу.

Ключові слова: художньо-конструкторська діяльність, модель одягу, костюм.

Актуальність проблеми. Трудова діяльність людей завжди була і залишається основою існування суспільства, джерелом його матеріальних і духовних багатств. Наша держава потребує активних і творчих спеціалістів, які по-перше, мали б ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, по-друге, могли б самостійно приймати рішення, пов'язані з професійною діяльністю, а отже, створювати власними силами нові цінності.

Об'єкт дослідження – процес навчання студентів спеціальності 7.010104 Професійне навчання за профілем підготовки “Конструювання, моделювання та технологія виготовлення швейних виробів”.

Предмет дослідження – зміст програми навчальної дисципліни “Спеціальне моделювання та макетування форми”.

Виклад основного матеріалу. Творчі здібності в художньо-конструкторській діяльності можуть формуватися тільки з врахуванням особливостей цієї діяльності. Цілеспрямоване їх формування повинно опиратися на індивідуальні якості людини, на її природні задатки, нахили, забезпечуючи самовираження та самовдосконалення зростаючої особистості.

Спеціальні та творчі здібності в художньо-конструкторській діяльності тісно переплетені між собою. Однак формування професійних навичок

визначається структурою самої діяльності, її вимогами.

Заняття художньо-конструкторською діяльністю не тільки формують і розвивають творчі здібності, але викликають моральне задоволення, естетичну насолоду, радість творчості. Краса моделей одягу, володіючи виразністю, сприяє розвитку смаку, формуванню позитивних якостей особистості [3].

У процесі розвитку художньо-конструкторського сприйняття моделей одягу студенти набувають умінь бачити світ у всій різноманітності форм, явищ і барв. Заглиблення в світ мистецтва моди не може супроводжуватися винятково або переважно споглядальними сприйняттями моделей одягу. Практичне реальне життя в мистецтві моди, оволодіння законами, технологією – ось що необхідно для підготовки до вільної творчості.

Художньо-конструкторська творча підготовка студентів передбачає розвиток гармонійної єдності емоційного й інтелектуального. Філософи і психологи розрізняють у загальній структурі розумової діяльності людини три функціональні рівні:

1. Наочно-дієвий, який являє собою безпосередню форму зв'язку з дійсністю на підставі практики;

2. Почуттєво-образне мислення, яке характеризується дистанційним контактом з

ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ

об'єктом на основі зору та слуху, що визначає цілісне відтворення об'єктивної ситуації, відокремлення від реальної дійсності у фактичній свідомості;

3. Понятійно-логічне мислення, яке дозволяє проникнути в суть понять, систему їх позначення, здійснити перетворення, необхідні для одержання певного результату.

Усі операції розумової діяльності в процесі художньо-конструкторської діяльності по створенню нових моделей одягу пов'язані з руйнуванням стереотипів і пошуком нових поєднань, комбінацій та елементів моделі відповідно до творчого завдання. Всі ці операції мислення спрямовані на перетворення реальності, отже, вимагають наявності певних якостей мислення: широти, швидкості, синтетичності, які розглядаються як компоненти творчих здібностей.

У художньо-конструкторській діяльності умовно виділяють кілька етапів творчих проявів.

Перший етап починається з основи даного виду художньо-конструкторської діяльності з перетвореннями реальності в нову форму (проектування виробів одягу). На цьому ступені критерієм спеціальних і творчих здібностей є схожість з реальністю. З оволодінням цією фазою творчості можливостей перехід до другого етапу пов'язаного з включенням власної позиції по відношенню до зображуваного ескізу моделі, для чого починається пошук виражальних засобів. Третій етап – формування певної нової ідеї, яка відбиває необхідність конкретного часу.

У педагогічному процесі кожен етап повинен бути розроблений з метою підготовки до наступного етапу.

Розвиток художньо-конструкторського мислення є результатом творчого розвитку особистості і одночасно – передумовою, яка забезпечуватиме вищий рівень естетичного виховання в цілому.

Необхідно враховувати, що заняття тим чи іншим видом художньо-конструкторської творчості дають хороші результати тільки у тому випадку, коли вони здійснюються в умовах спеціально організованої діяльності за спеціально розробленою програмою, яка складена з урахуванням специфіки цієї діяльності, ступенем підготовленості студентів, їх індивідуальних особливостей, сформованих на даний момент умінь і навичок.

Процес створення моделей одягу являє собою своєрідні послідовні ступені в безперервному спеціалізованому процесі творчого формування особистості. Ця діяльність повинна бути

організована таким чином, щоб створювався плавний логічний перехід від проектування через конструювання до моделювання одягу.

Таким чином, заняття з художньої розробки конструкції моделі одягу необхідно організувати так, щоб у процесі спеціальної діяльності в студентів вироблялись спеціальні вміння та навички, виховувався естетичний смак, формувалися відносини гуманістичного напрямку між викладачем та студентом, творчі здібності, щоб дати студентам більше можливостей проявляти індивідуальність.

Курс “Спеціальне моделювання та макетування форми” в системі підготовки майбутніх викладачів професійно-технічного училища швейного профілю, фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “Спеціаліст” спеціальності 7.010104 “Професійне навчання” напрямку підготовки “Моделювання, конструювання та технологія швейних виробів”, в педагогічному університеті є профільюючим курсом.

Метою предмету є розкриття сутності всіх закономірностей побудови площинних та об'ємно-просторових композицій, оволодіння практичними навичками з організації гармонійних сполучень різноманітних елементів та об'єднання їх в цілісні композиції; сприяння розвитку мислення спеціалістів, що беруть участь у створенні одягу і повинні добре орієнтуватися у питаннях моди і стилю, уявляти в цілому процес роботи над новими зразками чи колекціями одягу, знати основні принципи творчої діяльності, особливості проектування одягу, розуміти проблеми, що стоять перед сучасним дизайном одягу.

Предметом дисципліни є знання про закони побудови простих та складних образних композиційних структур для створення стилізованих площинних декоративних та замкнених об'ємно-просторових композицій костюма [1].

Враховуючи, що моделювання одягу розглядається як частина дизайну одягу, особлива увага приділяється вивченню особливостей художнього проектування і моделювання, нових завдань, які стоять перед сучасним дизайном одягу і відмінність від завдань традиційного моделювання, оскільки дизайн зорієнтований на формування нових культурних зразків, створення нових речей, які задовольняли б матеріальні і духовні потреби людини.

Курс охоплює загальні питання, пов'язані з моделюванням і проектуванням одягу, зокрема елементами макетування окремих частин виробів; вивчаються закономірності композиції костюма, художнього оформлення одягу різного

ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ

асортименту. В окремий розділ виділено питання образно-асоціативного підходу до проектування одягу, оскільки у сучасному дизайні образне мислення розглядається як необхідна якість дизайнера, що сприяє пошуку інноваційних рішень і експресивних образів.

По завершенні вивчення курсу студентами розробляється колекція одягу, представлена трьома моделями.

Виклад курсу “Спеціальне моделювання та макетування форми” і контроль досягнутих успіхів здійснюється із застосуванням модульно-рейтингової системи. Модульна атестація охоплює теоретичні питання програми, а також оцінює результати виконання практичного завдання – розробку колекції одягу за визначеною тематикою, представлену трьома моделями. Важливе значення для обґрунтованого визначення ступеня засвоєння навчального матеріалу має наявність критеріїв оцінок практичних умінь студентів. Виходячи з того, що уся мінімально необхідна для об’єктивного оцінювання практичної роботи студента інформація концентрується в кінцевому результаті його праці – готовому виробі, то саме в технічних і естетичних параметрах виробу відбиваються теоретичні знання студентів, рівень їх художньо-естетичного розвитку, ступінь оволодіння технічними прийомами, стан і правильність користування інструментами, відсутність недоліків в організації праці.

У результаті вивчення дисципліни “Спеціальне моделювання та макетування форми”, студенти повинні:

знати:

- Тенденції, закономірності та особливості змінюваності та розвитку форм костюма;
- Принципи розвитку стилю в костюмі та становлення нових стилів;
- Етапи та характеристику процесу художнього проектування костюма;
- Принципи формоутворення костюма та механізм цього процесу;
- Основні положення методології дизайну систем та принципи його використання на практиці проектування;
- Засоби гармонізації форм костюма і принципи зв’язку його елементів та вміти використовувати їх на практиці;
- Композиційні закономірності дизайну одягу, засади побудови й організації костюма;
- Застосовувати всі теоретичні знання у практиці дизайну одягу.

уміти:

- Втілювати головну дизайнерську ідею в

ескізі, методом наколювання чи технічного моделювання;

- На практиці використовувати композиційні закономірності дизайну для створення та розробки костюму чи системи костюмів;

- Графічними та композиційними засобами відображувати образну характеристику об’єкта чи явища стилізації у предметах одягу;

- Використовувати принципи формоутворення костюма та механізм цього процесу;

- Самостійно створювати різні системи костюма, від одиничних виробів до колекції одягу, в залежності від вихідних умов проектування та суспільних потреб у сприйнятті моди.

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

1. Основні поняття і термінологія. Одяг, костюм і їх функції. Одяг як об’єкт дизайну. Проектування і моделювання в дизайні. Стил в одязі.

Мода як соціальний і психологічний феномен. Прогнозування моди.

2. Історія художнього оформлення і моделювання одягу. Виникнення одягу. Первісний костюм. Костюм стародавнього світу. Костюм європейського середньовіччя. Костюм епохи Відродження. Костюм Нового часу (XVII – XVIII ст.). Костюм XIX ст. Розвиток виробництва готового одягу і виникнення високої моди. Костюм XX ст. Екологічні проблеми й основні тенденції у сучасному дизайні одягу.

3. Образна виразність костюма. Властивості композиції костюма. Композиційні елементи та зв’язки форми костюма. Композиційний центр в костюмі. Створення цілісного художнього образу за допомогою композиційних закономірностей розвитку костюма. Пластична організація форми костюма. Асоціативні шляхи створення образного костюма.

4. Створення образного костюма. Властивості та засоби образної виразності костюма. Принципи трансформації об’єкта-першоджерела в узагальнений та детальний образ в костюмі. Створення образного костюма на основі вивчення формального розвитку об’єкта-першоджерел (на основі статичних різних за характером та пластикою мотивів живої та неживої природи та штучних об’єктів). Монументальні твори та костюм – найбільш образні прояви художнього образу в мистецтві.

5. Моделювання одягу методом наколювання. Основні поняття. Наколювання основи спідниці. Наколювання основи ліфа – пілочки і спинки. Формування виточок. Наколювання рукава. Наколювання комірців.

6. Асоціативні шляхи створення

ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ

образного костюма. Місце та роль дизайну костюма серед інших видів мистецтва. Стереотипність та творче мислення – аспекти образної виразності костюма. Створення образного костюма з використанням стійких стереотипних характеристик художнього образу та імітаційних прийомів трансформації теми-першоджерела.

Відображення в образному костюмі емоційного стану людини. Створення образного костюма на основі вивчення асоціативних візуальних та описових словесних характеристик першоджерела. Джерела натхнення для творчої трансформації в дизайні одягу. Музика, танець, театр та костюм – емоційність та пластика як провідні образні ознаки створення довершеного художнього образу.

7. Закономірності композиції костюма. Основні поняття композиційного формотворення. Засоби гармонізації композиції костюма. Закономірності композиції. Колір у костюмі. Фактура. Декоративне оздоблення в одязі. Зорові ілюзії в одязі.

8. Художнє проектування одягу різного асортименту. Методи проектування. Особливості моделювання одягу різних вікових груп. Принципи моделювання і художнього оформлення одягу. Утворення нових видів асортименту. Комбінаторні методи формотворення. Метод модульного проектування. Метод деконструкції.

Проектування колекції. Типи колекцій одягу. Етапи розробки колекції. Особливості проектування колекції різних типів. Фактори гармонізації і структура колекції.

Приблизний перелік тем практичних робіт:

- Аналіз стильових рішень верхнього жіночого одягу.

- Вивчення та замальовування елементів костюмів різних історичних епох.

- Членування форми костюма за принципом рівності і контрасту. На умовному малюнку жіночої фігури з виділеними конструктивними пасами відтворити в трьох варіантах членування форми костюма.

- Членування форми за принципом рівності нюансу або контрасту.

- Утворення форми костюма з використанням принципу ритмічної організації. Пошуки ліній силуету костюма ведуться за рахунок різноманітного членування та складних переходів однієї форми в іншу.

- Пошуки гармонізації форм на основі композиційного принципу симетрія – асиметрія. Розчленування поверхні форм одягу.

- Виготовлення елементів одягу складних форм методом наколки.

- Вивчення пропорцій і силуетних форм жіночого одягу на фігурі, конструктивно-композиційного рішення форм на прикладі модного напрямку у жіночому одязі сезону.

- Вибір теми-мотиву для створення асоціативного образу та втілення його в конкретний художній образ одягу на фігурі.

- Вибір мотиву стилізації: рослинного чи біоформи (флора чи фауна). Вивчення і аналіз характерних ознак форми і структури природного мотиву. Розробка і зображення на фігурі стилізованої умовної форми костюма, що перегукується з початковою формою і декоративними якостями натурної замальовки.

- Проектування одиничних виробів, комплектів і ансамблів.

- Проектування колекції одягу, представленої трьома моделями [2].

Висновки. З усього різноманіття видів діяльності, на нашу думку, саме художньо-конструкторська є однією із значних у процесі творчого розвитку особистості, бо саме вона сприяє активному формуванню та вдосконаленню різних якостей особистості, відкриває широкі можливості для самореалізації та творчості. Заняття художньо-конструкторською діяльністю не тільки формують і розвивають творчі здібності, але викликають моральне задоволення, естетичну насолоду, радість творчості. Краса моделей одягу, володіючи виразністю, сприяє розвитку смаку, формуванню позитивних якостей особистості.

Сутність педагогічних завдань, притаманних навчанню художньо-конструкторському проектуванню моделей та розробки їх конструкцій, знаходять своє вираження в таких психолого-педагогічних установках:

- Формування спеціальних і творчих здібностей, фантазії, образного мислення, уяви, естетичного сприйняття, навичок самостійної діяльності, ініціативи, творчої активності;

- Естетична освіта студентів з основ образотворчої та конструкторської діяльності (вивчення основ конструювання, проектування, моделювання кольорового поєднання в одязі);

- Сприйняття набуття учнями глибоких, стійких знань, ефективних, практично-значущих засобів діяльності, вмінь і навичок, набутих у побуті, соціальному житті та професійній роботі, розвиток навичок спілкування та професійної діяльності;

- Залучення студентів до художньо-конструкторської творчості, організація естетично-змістовної творчої діяльності

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ

студентів, формування вміння виявляти творчий підхід у будь-якому виді діяльності;

- Формування у студентів стійкої мотивації до навчання як життєво-важливого для них процесу, професійної орієнтації студентів.

З урахуванням вищевикладених позицій нами розроблено програму курсу “Спеціальне моделювання та макетування форми” в системі підготовки майбутніх викладачів професійно-технічного училища швейного профілю, фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “Спеціаліст” спеціальності 7.010104 “Професійне навчання” напрямку підготовки “Моделювання, конструювання та технологія швейних виробів”.

1. Бердник Т.О. Основы художественного проектирования костюма и эскизной графики. – Ростов-на Дону: Феникс, 2001. – 264 с.

2. Васильківська О.І. Розробка методу проектування базових конструкцій нових форм одягу на основі принципів трансформації. – К.: Київський держ. ун-т технологій та дизайну, 2000. – 20 с.

3. Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю. Моделирование и художественное оформление одежды. – М.: Мастерство, 2001. – 184 с.

4. Злачевская Г.М. Шьем без примерки на нестандартную фигуру. Генетика индивидуального кроя. – М.: ЗАО Центр-полиграф, 2007. – 271 с.

Стаття надійшла 07.12.2008

УДК 371(44)

Ольга Хміль, старший викладач кафедри романської філології та компаративістики
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ

У статті розглянуто структуру та організацію навчання в колежах та ліцеях Франції, а також проблему організації спеціалізованого навчання учнів в умовах загальноосвітнього коледжу.

Ключові слова: коледж, ліцей, класи, бакалавр.

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах оновлення національної школи та змісту освіти в Україні особливо великого значення набуває вивчення та використання не тільки вітчизняної, а й зарубіжної історико-педагогічної спадщини. Ретельно, об'єктивно вивчаючи досвід зарубіжних країн, особливо тих, які вже пройшли шлях реформування освітньої галузі, ми зможемо не тільки вберегтися від невірних рішень, а й знайти додаткове джерело нових підходів, ломки застарілих схем і стереотипів, осмислення загальнолюдських пріоритетів в галузі навчання і виховання. Однак готові зарубіжні розробки не слід сліпо переносити у вітчизняну шкільну практику. Необхідно віднайти власні орієнтири в існуючому світовому педагогічному просторі, осмислити і освоїти дидактичні пошуки, підходи до організації навчального процесу, вироблені в світовій теорії та практиці.

В сучасних умовах, коли ведуться активні пошуки шляхів та засобів удосконалення середньої ланки освіти, багатий досвід французької школи,

яка пройшла складний процес структурної перебудови та перегляду змісту навчання, організація навчального процесу та сучасний стан функціонування французького загальноосвітнього коледжу та ліцею, що складають два цикли середньої освіти, аналіз форм і методів навчання, що забезпечують формування пізнавальної активності учнів у навчальному процесі допомогли б у виробленні нових підходів до організації навчання в середній школі в умовах розвитку сучасної системи освіти в Україні і забезпечили б використання раціональних та оптимальних досягнень французької педагогічної науки минулих років.

Мета статті. Дослідити і проаналізувати структуру середньої освіти у Франції та організацію навчання у французьких колежах і ліцеях.

Виклад основного матеріалу. Середня освіта у Франції надається сьогодні у двох типах навчальних закладів: загальноосвітніх колежах, які є закладами неповної середньої освіти, та ліцеях, які забезпечують повну середню освіту.

Трохи історії. В порівнянні з ліцеями колежі мають значно довшу історію. Вони виникли в середні віки при університетах. В XII – XIV ст. не існувало чітких меж між середньою і вищою освітою: колежі були тоді відділеннями “артистичних факультетів”. Тільки в XV ст. значна частина французьких колежів опинилась в руках єзуїтів. Одночасно гугеноти засновували протестантські колежі за типом Женевської школи Кальвіна. Але вони проіснували недовго і були ліквідовані владою на вимогу католицького духовенства. Вигнання єзуїтів із Франції в 1762 р. завдало сильного удару по їх колежах, а в період Великої французької революції кінця XVIII ст. вони були ліквідовані. Революційна влада почала створювати новий тип середніх навчальних закладів, так звані центральні школи, але утвердитись вони не встигли [1, 48].

При Наполеоні I колежами почали називатись середні школи, що створювались за ініціативою місцевої влади і значною мірою за її рахунок. В той же час були створені ліцеї – середні школи, що знаходились на державному бюджеті і безпосередньо підпорядковувались імператорському навчальному відомству. В той час ліцеї були інтернатами із суворим режимом і військовою муштрою: вони призначалися для підготовки майбутніх офіцерів і чиновників, відданих наполеонівській імперії. Після падіння Наполеона ліцеї втратили напіввоєнізований характер. У 1815 р. уряд Бурбонів перейменував ліцеї в “королівські колежі”, але в 1848 р. їм було повернуто попередню назву. Терміни навчання, навчальні плани і програми ліцеїв і колежів були однаковими: різниця між цими типами навчальних закладів зводилась в основному до того, на чьому бюджеті – державному чи місцевому – вони знаходились [1, 49].

Жуль Феррі, державний діяч кінця XIX ст., неодноразово обраний міністром освіти і головою Ради Третньої республіки, був захисником інтересів буржуазії. Метою школи Жуля Феррі було виховання законопослушних селян, кваліфікованих робітників та майстрів, в яких мала потребу тогочасна Франція. Не було жодних проблем з вибором майбутнього: після закінчення початкової школи – професійна діяльність для дітей простого народу; після закінчення середньої школи – вища освіта для дітей буржуазії. Однак демократично настроєна інтелігенція та прогресивна громадськість вели активну боротьбу за демократизацію навчання, за надання однакових можливостей для всіх учнів здобувати однакову освіту незалежно від соціального стану їх батьків.

До середини 60-х років минулого століття тільки початкова освіта була єдиною для всіх дітей і надавалась в єдиному закладі – елементарній початковій школі. Середня освіта надавалась в різних навчальних закладах і типи навчання в них були різними. Навчальні програми в них мали свої особливості і наступна орієнтація учнів була різною. Ліцей, як заклад повної середньої освіти, який відкривав доступ до вищих навчальних закладів, залишався навчальним закладом для привілейованих.

У 1975 р. реформа Абі об'єднала існуючі раніше три типи неповної середньої школи в один так званий “єдиний колеж” [2, 12]. Багаторічний процес створення єдиного типу обов'язкової середньої школи завершився організацією чотирирічного колежу – масового середнього навчального закладу, який об'єднав всіх дітей віку обов'язкового навчання. Таким чином, колеж став єдиною неповною середньою школою, тобто шкільним навчальним закладом, який знаходиться між початковою школою та ліцеєм. Ліцей тепер став самостійним повним середнім навчальним закладом із трирічним терміном навчання. Доступ до ліцеїв було відкрито для всіх учнів, які закінчили навчання в колежі. Із закладу для привілейованих ліцей перетворився в заклад масової освіти.

В процесі становлення французька система шкільної освіти зазнала не тільки різноманітної структурної перебудови, а й змін в організації навчання на всіх її рівнях. Французький дослідник, педагог, автор численних праць з проблем освіти та виховання Андре Робер зазначає: “ Ми стоїмо сьогодні перед тим, що звикли називати “система освіти” або ж “шкільна освіта” як перед феноменом Еволюції. Оглянувшись назад, здається, що все відбулося так, ніби якась воля, якась попередня логіка майбутнього поступово організувала запровадження різних шкільних структур з метою створення єдиної фіналізованої системи” [7, 11]. Відміна вступного іспиту в шостий клас, продовження терміну обов'язкового навчання до 16 років, запровадження циклу спостереження, а згодом і циклу орієнтації для всіх учнів, заснування єдиного типу колежу, який об'єднав усіх підлітків у першому недиференційованому циклі, програма Міністерства освіти “Диплом бакалавра для 80% учнів” разом з відкриттям доступу у ліцеї для все більшої кількості учнів протягом останніх років – всі ці вжиті заходи свідчать про корінні зміни в системі шкільної освіти.

Зазнавши значних змін, система шкільної освіти у Франції складається сьогодні із трьох послідовних етапів навчання: п'ятирічної

початкової – елементарної школи, чотирирічної неповної середньої – коледжу і трирічної повної середньої школи – ліцею. Навчання в загальноосвітньому коледжі прийнято називати першим циклом середньої освіти. Навчання в ліцеї складає відповідно другий цикл.

Таким чином, коледж відноситься до категорії навчальних закладів, які дають неповну середню освіту і приймають на чотири роки навчання всіх дітей віком 11 – 12 років, які до цього закінчили початковий курс навчання у початковій школі.

Коледж виконує подвійне завдання: дає можливість отримати неповну середню освіту і орієнтує у виборі подальшої загальноосвітньої і професійної підготовки. Саме в коледжі учні повинні отримати основний багаж знань, умінь та практичних навичок. За визначенням офіційної влади, обов'язкова школа повинна дати учням “гарантований мінімум знань, який дозволить кожному учневі стати громадянином суспільства, в якому він житиме” [7, 128].

Будучи школою певної вікової групи дітей (11 – 16 років) і ставлячи собі за мету підготувати значну частину учнів до довготермінового навчання (ліцей), в міжнародному масштабі французький коледж виглядає сьогодні як “одна з найуспішніших і одночасно одна з найменш несправедливих шкільних інституцій” [5, 118].

Навчання в коледжі проводиться послідовно в чотирьох класах, по одному році у кожному. Два перші класи коледжу, тобто шостий і п'ятий класи (нумерація класів у французькій школі відбувається у зворотному порядку), складають оглядовий цикл, де викладаються предмети загальноосвітнього характеру. Це французька мова, математика, іноземна мова, історія, географія, економіка, громадянське виховання, природничі і технічні науки, біологія і геологія, технологія, художнє виховання – музика і образотворче мистецтво, спорт і фізична культура.

З 1991 року, в орієнтаційному циклі (четвертий і третій класи) було запроваджено два типи класів: класи загальноосвітньої підготовки і класи технологічної підготовки.

У класах загальноосвітньої підготовки викладаються ті самі дисципліни, що і в оглядовому циклі, плюс фізичні науки, ряд факультативних дисциплін (латинська мова, грецька мова, друга жива іноземна мова, поглиблене вивчення першої іноземної мови).

У класах технологічної підготовки перевага надається вивченню технічних дисциплін, які поділяються на три види: технічні науки і промислове виробництво, біологічні і суспільні науки, торгівля і сфера обслуговування.

Навчання в цих класах базується на навчальному плані, який розробляється міжпредметною групою педагогів.

Сьогодні чотирирічний термін навчання у французькому загальноосвітньому коледжі поділяється на три цикли. Шостий клас є циклом адаптації, п'ятий і четвертий класи – центральним циклом, а третій – циклом орієнтації. Метою циклу адаптації є зміцнення базових знань, здобутих в початковій школі, та ознайомлення учнів із дисциплінами та методами навчання в системі середньої освіти. Він відіграє надзвичайно важливу роль в шкільній інтеграції учнів, які переходять з початкової школи в коледж, і розглядається як “... перший щабель драбини, який може бути як зоною злетів, так і зоною падінь” [8, 1]. Центральний цикл спрямований на поглиблення та розширення знань, умінь та навичок. На цьому етапі вводяться диверсифікаційні моделі навчання і предмети для факультативного вивчення. Цикл орієнтації доповнює здобуті знання і готує учнів до вибору одного із трьох напрямків навчання: загальноосвітнього, технологічного або професійного, які відкриваються перед ними після закінчення коледжу.

Для адаптації даної системи навчання до нових шкільних вимог директори коледжів покликані використовувати різні засоби: створення груп однакового рівня, допомога учням у самостійній підготовці, семінарські заняття, використання більш гнучкого розкладу уроків, спільні заняття з кількома викладачами для того, щоб більш ефективно перетворити в дію навчальний план, розроблений відповідно до реальних можливостей кожного коледжу.

Розпочате у вигляді експерименту “ініціативними групами” оновлення системи освіти охопило практично всі навчальні заклади. Головною метою оновлення є створення умов для успішного навчання дітей і повного виявлення їх здібностей. Для цього коледж надає учням можливість вибору подальшої освіти завдяки вивченню технологічних наук і розвитку постійних і надійних зв'язків з іншими навчальними закладами і установами даної галузі. В коледжі учні повинні “здобувати ту культуру, яка буде необхідною їм у житті, в трудовій діяльності і в громадянському становленні” [3, 53].

Коледж користується повною автономією і свободою ініціативи, що стало можливим завдяки чіткому визначенню завдань і розширенню гами засобів, що знаходить своє відображення у створенні відділень і учнівських груп, у використанні додаткових навчальних годин, в

організації навчального процесу, у встановленні тісних зв'язків з економічним та культурним середовищем.

Викладання різних предметів у французькій школі відбувається за принципом використання у навчанні "індивідуальних ритмів" кожного учня шляхом диференціації навчання обдарованих, середніх та менш здібних дітей. На цій основі у французькій педагогіці розробляються концепції "педагогіки підтримки" та "педагогіки поглиблених знань". Метою "педагогіки підтримки" є ліквідація соціально-культурної нерівності учнів, а "педагогіка поглиблення" покликана забезпечити умови для найбільш повного розвитку індивідуальних здібностей учнів.

Отже, загальноосвітній коледж забезпечує учням базову освіту в рамках обов'язкового навчання і готує до вибору одного із шляхів подальшого навчання.

В деяких коледжах створено відділення спеціалізованого навчання. Спеціалізоване виховання спрямоване на інтеграцію учнів із незначними недоліками у розвитку. Відхилення у розвитку мають різний характер: порушення моторики, сенсорики, поведінки або просто недостатня успішність. Залучення до навчального процесу дітей з відхиленнями у розвитку здійснюється різними шляхами:

1. Учень навчається за звичайними шкільними програмами, але під час перебування у школі і поза школою йому надають додаткові послуги: лікувальні процедури, міри виховного характеру. Найбільш характерним є приклад дитини з порушенням рухових функцій. Учень навчається у звичайному класі і відвідує центр адаптації, що функціонує у школі або знаходиться поблизу.

2. Учень навчається за звичайними шкільними програмами, користується додатковим доглядом і навчається за спеціальною додатковою програмою. Найбільш поширеним прикладом є дитина із слабким зором, яка навчається у звичайному класі і відвідує курси Брайля.

Дитина із пониженням слуху відвідує заняття з музичної і тілесної ритміки за вербо-тональною системою. Ця додаткова програма навчання може вводитись в будь-який час і здійснюватись в тих самих шкільних приміщеннях. Учень не пропускає занять, хоч дуже часто йому необхідна підтримка: допомога у підготовці уроків, додаткові заняття з викладачами та ін.

3. Під час основного шкільного часу учень проходить навчання у спеціальному класі за спеціальною програмою, але певну частину часу проводить з учнями свого віку і навчається з ними за звичайною програмою. Така форма навчання

передбачає наявність відповідного навчального плану і підходить до всіх видів адаптованого навчання.

4. Учень відвідує тільки спеціальний клас і навчається в ньому за спеціальною програмою. При цьому він приймає безпосередню участь в житті школи: спільні сніданки, спільні відвідування заходів виховного характеру, участь у спортивних іграх та ін.

Переважає більшість випускників коледжу продовжує навчання в ліцеях, які знаходяться у відомстві Міністерства народної освіти. У Франції існують сьогодні два типи ліцеїв: загальноосвітній і технологічний ліцей (його називають просто – ліцей) та професійний ліцей.

Наприкінці третього класу коледжу учні скеровуються або в другий клас загальноосвітнього і технологічного ліцею, або в другий професійний клас професійного ліцею. Більше 1,5 млн. учнів навчаються у загальноосвітньому і технологічному ліцеї і протягом трьох років (другий, перший і випускний класи) здобувають тут або диплом загального, або диплом технологічного бакалавра. Більше 100 000 учнів здобувають диплом професійного бакалавра [4, 21]. Диплом бакалавра відкриває доступ до вищих навчальних закладів. Протягом першого року навчання в загальноосвітньому і технологічному ліцеї, в так званому "класі визначення", всі учні займаються за єдиною програмою. Другий клас відіграє важливу роль в орієнтації учня, оскільки наприкінці навчального року він повинен обрати серію бакалаврату. Відповідно до обраної серії бакалаврату учня переводять або в перший загальноосвітній, або в перший технологічний клас, а згодом у відповідні випускні класи. Випускники загальноосвітніх класів здають екзамен на диплом загальноосвітнього бакалавра, а випускники технологічних класів – на диплом технологічного бакалавра. Обидва дипломи відкривають двері до вищої освіти.

Ліцей пропонує три загальні серії бакалаврату: філологічна, наукова і економічна, соціальна, і чотири технологічні серії: наука і промислові технології, наука і лабораторні технології, наука і технологія обслуговування, медично-соціальні науки.

Перший клас пропонує різні спеціалізації, які передбачають різні факультативні курси для здобуття ступеня бакалавра. Випускний клас закінчується іспитом на ступінь бакалавра.

Екзамен на ступінь бакалавра проводиться згідно з програмою, що відповідає кожній окремій серії, і включає як письмові, так і усні випробування. Оцінювання успішності здійснюється за 20-бальною шкалою.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ

У професійному ліцеї учні можуть здобути один із трьох видів диплому: сертифікат про професійну придатність (протягом двох-трьох років навчання), який передбачає понад 200 спеціальностей; свідоцтво про професійну освіту (два роки навчання), яке включає понад 30 спеціальностей; диплом професійного бакалавра – 29 спеціальностей.

Тільки ті учні, які здобули свідоцтво про професійну освіту, мають право здобувати диплом професійного бакалавра, який дозволяє вступати у вищі технологічні школи. Свідоцтво про професійну освіту дозволяє також продовжувати навчання в першому технологічному класі загальноосвітнього ліцею і здобувати диплом технологічного бакалавра.

Висновок. Система освіти у Франції вважається сьогодні однією з найдосконаліших у світі. Формування і розвиток індивідуальності, творчого потенціалу особистості, максимальний розвиток обдарованих дітей, забезпечення обґрунтованого вибору професії з урахуванням здібностей і результатів навчання, адаптація і включення в навчальний процес дітей з обмеженими фізичними можливостями і асоціальною поведінкою, ефективність диференційованого навчання у ліцеях знаходяться в центрі уваги французької школи. Навчання у

школі є ефективним для більшості школярів. Однак не можна стверджувати, що система середньої освіти у Франції набула остаточно завершеної форми. Приймаючи до уваги швидкість соціальних, економічних та технологічних змін, зростаючі потреби суспільства, завдання школи на сучасному етапі ускладнюються, і система освіти перебуває в процесі постійного розвитку.

1. Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. – М.: Педагогика, 1970. – 318 с.

2. Давыдов Е.Г. Единый коллеж Франции: планы и реальность // Сов. педагогика. – 1986. – № 4. – С. 11 – 15.

3. Система образования во Франции и организация ее администрации: Информационные и учебные материалы. – Российско-французская серия. – 1997. – № 22. – 130 с.

4. A l'école, au collège et au lycée: de la mixité à l'égalité. // Bulletin Officiel du Ministère de l'Education nationale. – 2000. – № 10. – 36 p.

5. Clôture du débat sur le collège de l'an 2000. – La Sorbonne. – 1999. – 238 p.

6. Evaluer les collèges et les lycées: études et outils. // Education et formation. – 1990. – № 22. – P. 8 – 10.

7. Robert A. Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours). – Paris : Nathan, 1993. – 254 p.

8. Royal S. La mutation des collèges: un collège pour tous et pour chacun. // Bulletin Officiel de l'Education nationale. – 1999. – 14 p.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2009

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

До дня народження Івана Франка

Нагуєвичі – село на Дрогобиччині, де народився великий письменник України – Іван Франко. У цьому селі проминуло його дитинство, тут він часто бував, коли навчався у Дрогобичі та у Львові, сюди приїжджав згодом зі своєю сім'єю на відпочинок і працю. Рідна оселя стала притулком для Франка після його другого арешту, коли він, ще юний, але вже “проскрибований” у суспільстві, залишився наодинці, важко хворий.



“І знову я бачу тя, село моє родинне...”

Іван Франко

“П'ямлю як нині: малим ще хлопчиною
В мамині пісні заслухувався я:
Пісні ті стали красою єдиною
Бідного мого, тяжкого життя”.

Іван Франко

Світлина музею І.Я. Франка у с. Нагуєвичі

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

Вероніка Паскар, старший викладач
кафедри педагогіки вищої школи та управління освітніми закладами
Бердянського державного педагогічного університету

ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЦІННІСНОГО ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті пріоритет надається психолого-педагогічному аналізу аксіологічної компоненти педагогічної культури з виходом на методологічні проблеми розвитку педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів, який є специфічним відношенням педагога до своєї професійної діяльності. Мова йде про зумовленість духовної особистості і виявлення ролі цінностей в педагогічному процесі.

Ключові слова: цінність, професійно-педагогічні цінності, аксіологічна компонента.

Актуальність. Процес розбудови української держави вимагає докорінної зміни багатьох ланок суспільного життя, серед яких важливе місце належить системі початкової освіти. Орієнтація сучасної педагогічної освіти на виховання професіоналів потребує не тільки ретельної фахової підготовки студентської молоді, але й широкого світогляду, професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських та професійних цінностей, що закладаються у стратегію і тактику модернізації суспільного життя. Криза цінностей, дефіцит духовності зумовлює напружений пошук шляхів гуманізації життя, осмислення цінностей сучасного та майбутнього. Процеси глобалізації, швидка зміна технологій, глобальна економічна криза робить виклик усім без винятку державам, посилює взаємозалежність народів і роль особистості.

Мета статті. Визначення та теоретичне обґрунтування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки.

Аналіз наукових досліджень. Аксіологічний зміст освіти найбільш повно декларували в своїх працях П. Ігнатенко, І. Бех, А. Здравомислов, Н. Асташова, В. Крижко, М. Каган Ф. Знавецький, О. Сухомлинська, М. Бахтін, Т. Бутківська, Б. Гершунський, В. Гринькова, О. Вишенський, О. Савченко, Н. Ткачова, В. Струманський, М. Боришевський, В. Сластенін, В. Франкл, Т. Кравченко, І. Тараненко, Л. Ломако, В. Постовий, О. Асмолов, В. Шадріков, В. Тугарінов, С. Анісімов, В. Малахов, В. Москаленко, М. Рокич, В. Сержантов,

Е. Соколов, У. Томас, І. Фролов, В. Грехнев, А. Гусейнов, Е. Баллер, З. Файнбург, Ю. Турчанінова.

Виклад основного матеріалу. Область педагогічної аксіології визначає ціннісні підвалини освіти та дозволяє через ціннісні пріоритети освіти підкреслити центральне положення людини, її внутрішнього світу в педагогічній системі. При цьому освіта має невичерпні ціннісно-орієнтуючі можливості.

Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення тих факторів, від яких залежить якість освіти: цілей, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю й оцінювання, управлінських рішень, взаємної відповідності всіх учасників навчально-виховного процесу. Складові шкільної освіти мають об'єднуватися з метою створення умов для морально-етичного, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного, трудового виховання і розвитку дітей, виховання їх громадянських якостей. Соціально-ціннісні і особистісно-ціннісні чинники модернізації освіти мають бути у взаємозв'язку. Їх сприйняття суспільством і педагогом має консолідувати зусилля усіх громадян на досягненні якісно нової освіти.

Початкова школа, зберігаючи зв'язок із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Пріоритетними у початкових класах є виховні, загально-навчальні і розвивальні функції.

У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими,

пізнавальними і контрольно-оцінними вміннями й навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності. Освітніми результатами цього етапу школи є повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні вміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, розвинені сенсорні вміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, вміння виконувати творчі завдання [7, 7].

Гуманізація суспільного життя і гуманізації освіти належить до визначальних цінностей. Сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти спирається на антропологічні і соціокультурні координати. Сутність гуманістичних цінностей у шкільній освіті лаконічно можна передати так: дитина – головна педагогічна цінність і місія вчителя початкової школи – її виховання, соціальний захист, збереження індивідуальності. А звідси центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї.

Суспільство не може успішно розвиватися в умовах ціннісного вакууму або обмеженого набору цінностей. Від шкільної освіти, як найбільш потужної і масової, значною мірою залежить створення атмосфери оптимізму, добра, взаємної підтримки, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитинства.

В Національній доктрині розвитку освіти в Україні найперші позиції, які має забезпечувати сучасна система освіти, це – громадянське виховання особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, зберігає і продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до народних святинь, української мови, історії, а також до культури інших національностей, які проживають в Україні, виявляє культуру міжетнічних і міжособистісних відносин. Отже, освіта утверджує і надалі утверджуватиме цінності української державності.

Особливої уваги потребує визнання цінностей прав дітей і молоді, які є передумовою побудови правової демократичної держави, громадянського суспільства [12, 2 – 4].

Адаптивні можливості початкової школи в сучасних умовах ефективніше забезпечує не підтримуючий, а інноваційний тип навчання. Останній передбачає здатність людини до пошуку нових знань і творчості. Випускник має бути конкурентоспроможним для продовження освіти і знаходження місця праці.

Нагальною постає проблема в організації підготовки майбутніх вчителів початкових класів відповідних факультетів у педагогічних університетах, що забезпечувала б цілеспрямоване формування необхідного рівня визначення, усвідомлення і розвитку професійних цінностей майбутнього фахівця.

На сучасному етапі світоглядна позиція майбутнього вчителя початкової школи – це прагнення відродити національні традиції, культуру, звичаї, обряди і символи народу та її роль у формуванні людини нового суспільства. У процесі організації шкільної життєдіяльності необхідно створювати сприятливі умови для його повноцінного розвитку та саморозвитку, цілеспрямовано формувати в нього ціннісні знання, вміння ключових компетентностей, певні особистісні якості, які надають йому можливість самовизначатися в житті, повноцінно самореалізуватися як особистості [19, 7].

Зміст початкової освіти включає спеціальний компонент – оволодіння загально-навчальними вміннями й навичками, які мають міжпредметний характер. Цей компонент нормативно представлений у спеціальному розділі, що передує програмам з навчальних предметів для початкових класів. Зміст початкової освіти багатокomпонентний. Він включає систему знань, умінь, навичок з окремих міжпредметних загально-навчальних умінь й навичок, засвоєння способів поведінки та емоційно-ціннісного ставлення до інших людей і світу.

Багатокomпонентність змісту – передумова реалізації у процесі навчання трьох цілей: освітньої, розвивальної, виховної.

Зміст початкової освіти конкретизується в нормативних документах: навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках для учнів. Усі ці матеріали побудовані з використанням поняття “навчальний предмет”. Саме навчальний предмет є спеціально сконструйованою формою змісту, яка адаптує основи певної науки до потреб початкового шкільного навчання.

Формою відображення змісту є навчальні предмети, інтегровані курси, які мають відповідати рівню підготовки учнів і цілям їх вивчення.

Проблема дослідження професійно-педагогічних цінностей початкової освіти визначається насамперед реальними потребами суспільства, гуманізацією педагогічної освіти, підвищенням якості навчання і виховання. У теорії і практиці вищої педагогічної освіти набуто значний досвід, що є основою побудови системи

психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи. Фундаментальні проблеми теорії професійної освіти висвітлено у працях С.І. Архангельського, А.М. Алексюка, М.С. Грищенка, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, О.В. Киричука, Н.В. Кічук, В.А. Ликової, В.Ф. Паламарчук, О.М. Пехоти, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, Л.О. Хомич, М.Д. Ярмаченка та ін. Питанням аксіологічної проблематики присвячено праці С.Ф. Анісімова, І.Д. Бежа, В.В. Крижка, В.О. Василенка, Б.І. Додонова, О.Г. Дробницького, А.Г. Здравомислова, Д.О. Леонтьєва, В.М. Момова, В.Б. Ольшанського, В.П. Тугарінова, М.Х. Тітми, В.О. Явоненка, В.О. Ядова та ін. У соціології проблему цінностей розглядали М. Вебер, М. Шелер, Н.Б. Шуст та ін. Наукову базу психолого-педагогічного аспекту теорії цінностей становлять праці Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, В.М. М'ясищева, О.В. Сухомлинського, В.П. Струманського, Д.М. Узнадзе та ін. Професійна підготовка майбутнього фахівця повинна бути спрямована не тільки на засвоєння ним знань, умінь, навичок і форм поведінки, але й на формування певної структури професійно-педагогічних цінностей. При цьому важливим є процес навчання, під час якого майбутні вчителі початкової школи оволодівають системним баченням педагогічної діяльності, сприймають педагогічні події як компоненти єдиної системної діяльності, що включає пов'язані між собою напрями роботи. Це визначає актуальність пошуку шляхів інтеграції змісту і форм педагогічної освіти, завдяки яким забезпечуватиметься формування професійно-педагогічних цінностей студентів – майбутніх учителів початкових класів.

У нашому дослідженні пріоритет надається психолого-педагогічному аналізу аксіологічної компоненти педагогічної культури з виходом на методологічні проблеми розвитку педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів, який є специфічним відношенням педагога до своєї професійної діяльності. Мова йде про зумовленість духовної особистості і виявлення ролі цінностей в педагогічному процесі.

Акцент ставиться на дослідження ціннісно-оцінювального фактору в умовах формування аксіологічної компоненти педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. Аксіологічна компонента стає важливою складовою характеристикою педагогічної культури вчителя початкових класів. Особливу актуальність набуває проблема ціннісного вибору в аксіосфері сучасного вчителя початкових класів, яка включає ціннісні орієнтації,

що забезпечують самозбереження людини в просторі і в часі та передбачає оволодіння професійними вміннями і навичками.

У цьому процесі визначальним є формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя початкових класів, визначення ієрархічного ряду аксіологічних ознак у студентів педагогічних університетів для формування педагогічної культури. Теорія і практика ціннісного самовизначення майбутніх учителів початкових класів є основою комплексу аксіологічних ситуацій – сукупністю життєвих обставин, що ведуть до виникнення і розвитку ціннісної гармонії чи, навпаки, протиріч.

Аксіологічна компонента педагогічної культури залежить від стану розвитку теоретико-методологічної бази науки, ґрунтується на парадигмах сталого [10, 210] та інноваційного розвитку; визначається станом науково-технологічного розвитку предметної сфери; детермінована соціальним фактором, а також освітнім потенціалом та рівнем педагогічної культури суб'єктів педагогічного процесу і на її основі формуються мотиваційні механізми цих суб'єктів.

Для кожної людини надзвичайно важливо, якою мовою здійснюється її культурно-ціннісна орієнтація, яка культура покладена в основу навчального процесу, зазначає В.О. Огнев'юк, адже мова фокусує в собі й концепцію людини, й концепцію свідомості, й концепцію буття. А освіта, як вже підкреслювалося, може реалізувати свою мету й завдання переважно засобами вивчення рідної та іноземних мов [10, 263].

У пошуках форм інтеграції, виникає дилема: як поєднати усвідомлену інтеграцію з величезною розмаїтістю аксіологічних систем, норм, символів, змістів та ін., які сформувалися в Європейській культурі. На якому рівні, в якій площині та ментальній оболонці можливий успішний аксіологічний діалог з “рекрутами” європейського освітнього простору.

На сучасному етапі світоглядна позиція вчителя початкових класів школи України, базується на прагненні відродити національні традиції, культуру, звичаї, обряди і символи народу та її роль у формуванні людини нового суспільства. Це є цариною педагогічної аксіології у змісті початкової освіти.

Об'єктом дослідження в педагогічній аксіології, згідно з І. Ісаєвим і В. Гриньовою [4], виступають у першу чергу педагогічні цінності.

Виходячи із характерних потреб особистості педагога, В.О. Сластьонін [18] виокремлює такі групи цінностей педагогічної діяльності, які інтерполюються і на початкову освіту:

1. Цінності задоволення потреби у спілкуванні.
2. Цінності самовдосконалення.
3. Цінності самовираження.
4. Цінності утилітарно-прагматичного попиту.

Слід зазначити, що цінності вчителя початкової школи – це внутрішній емоційно освоєний регулятор діяльності педагога, який визначає його ставлення до навколишнього світу та до себе, моделює зміст і характер його професійної діяльності.

У контексті проведеного дослідження найбільший інтерес серед названих груп цінностей викликають освітні й педагогічні цінності. Вважаємо, що освітні цінності доцільно розглядати як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому, як систему провідних соціальних цінностей, що засобами шкільного педагогічного процесу мають бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня.

Педагогічні цінності слід розглядати як систему освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що забезпечує ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистих ціннісних пріоритетів.

Передові ідеї В. Сухомлинського знайшли свій подальший розвиток у працях сучасних учених. Так, проблема реформування освіти на ціннісних засадах, оптимального відбору освітніх цінностей є об'єктом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: Н. Асташової, І. Беха, В. Гриньової, І. Зязюна, К. Корсака, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, А. Хуторського, Є. Ямбурга та інших.

Як свідчить аналіз наукових праць і різних документів у галузі освіти, в останні десятиріччя розвинені країни світу відмовляються від орієнтації молоді на кар'єру як головну життєву мету, на перше місце в них виходить розв'язання завдання щодо надання допомоги молодій особистості зорієнтуватися в існуючих соціальних цінностях та ідеалах. Збагачуючи духовний світ учня, школа виробляє в нього емоційно-ціннісне ставлення до засвоєної інформації.

Визначення сутності цінностей у царині педагогіки дозволяє зробити висновок, що вони загалом виступають структурним компонентом загальної системи соціальних цінностей, однак водночас мають і свої характерні особливості. Для можливості висвітлення їх специфіки доцільно звернутися до класифікації М. Рокича, відповідно до якої цінності поділяються на дві основні групи:

базові, стабільні (цінності-цілі) й інструментальні (цінності-засоби), які сприяють досягненню визначених цілей.

Сучасний стан педагогічної теорії і практики початкової освіти, на думку О.Я. Савченко, вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей:

1) ті, на які має орієнтуватися освіта зараз і на перспективу;

2) визначення тих цінностей, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі.

У галузі шкільної освіти, О.Я. Савченко, виділяє такі групи цінностей:

1. Гуманістичні: дитина, як головна педагогічна цінність, і педагог, здатний до її розвитку, соціального захисту, збереження індивідуальності.

2. Гуманістичні цінності освіти, що зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно-орієнтовану.

3. Шкільна освіта як умова виживання людини насамперед передбачає формування екологічного мислення і забезпечення адаптивних функцій.

4. Цінності відновлювальної освіти роблять найбільш уживаними слова: людина, духовність, освіченість, індивідуальність, національна і загальнолюдська культура, здоров'я, вибір, відповідальність, варіативність, толерантність [14, 21].

Напрацьовані результати дослідження дають змогу розглядати "цінність" з трьох сторін: як соціальну проблему [3], як психологічну проблему (І. Бех, Т. Яценко, М. Боришевський, В. Лисенко, І. Ващенко та ін.), як суто педагогічну проблему (О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.).

Доречно підкреслити, що вчитель початкових класів – центральна фігура суспільних перетворень, а від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цілевих настанов залежать результати професійної діяльності.

Система цінностей вчителя початкових класів – це його внутрішній світ, який виникає як результат процесу професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів цінності займають особливе місце, є основою, на яку опираються всі інші компоненти. Цінності – це духовні феномени, що мають особистий зміст і виступають орієнтирами людської поведінки й формування життєвих і професійних установок майбутніх учителів-вихователів підростаючого покоління.

Духовний розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів здійснюється більш якісно й ґрунтовно в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є

аксіологічна компонента, що містить у своїй основі необхідність прилучення вчителя початкових класів до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їхню природу, механізми розвитку й способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення й самовдосконалення особистості сучасного вчителя початкових класів.

Висновки. Таким чином, дослідницькі підходи провідних вчених-педагогів і практиків системи освіти обґрунтовують побудову нової педагогічної парадигми, у якій аксіологічний базис буде унікальним інтерфейсом теоретичної і практичної складової науки. Розробка основ педагогічної аксіології має на увазі виявлення природи і джерел цінностей, закономірностей їх функціонування, діалектики загальнолюдських і національних цінностей.

У цілому ж розробка аксіологічної парадигми освіти дозволить визначити стратегію і перспективи розвитку педагогічної системи, розкрити потенціал і змістовне наповнення початкової ланки освіти.

1. Братусь Б.С. Леонтьевские основания смысловых концепций личности // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 102 – 112.
2. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии, М., 1990. – № 6.
3. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (14). – С. 130–137.
4. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2–6.
5. Гриньова В.Г. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
6. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) // Автореф. дис. докт. пед. наук. – Київ, 2001. – 45 с.

7. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: Изд-во “Феникс”, 1999. – 512 с.
8. Ломов Б.Ф. Воспитание, обучение и психологическое развитие. – М.: Наука, 1983. – 240 с.
9. Огнев’юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) // Автореф. дис. докт. філос. наук. – К.: КНУ, 2003 – 36 с.
10. Огнев’юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
11. Огнев’юк В.О. Образование как сфера “будущего времени” // Персонал. – № 9. – 2003. – С. 66.
12. Савченко О.Я. Альтернативні можливості початкової освіти // Початкова школа. – 1994. – №5 – С. 3 – 6.
13. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа. – 1996. – №5 – 6. – С. 2 – 4.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: Підр. для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
15. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 480 с.
16. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М., 2003. – 192 с.
17. Сластенин В.А. Избранные труды. – М., 2000. – С. 196.
18. Сластенин В.А., Томарин В.Э., Яковлева Д.С. Теоретико-методологические основы исследования социально-активной личности учителя // Сб. научн. труд.: Формирование социально-активной личности учителя. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 3–17.
19. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво “Каравела”, 2006. – 300 с.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2009

і б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

До дня народження Івана Франка

Усю Дрогобиччину – міста Дрогобич, Борислав, Самбір, Стрий, села Ясеницю Сільну, Підбужж, Урожж, Винники, Мокряни, Унятичі, Добрівляни, Вацовичі, Волю Якубову, Довге, Медмежу та багато інших – Франко сховає пішки. Штут він мав вірних друзів серед селян.

“Ти мій рід, ти дитина моя,
Ти вся честь моя й слава,
В тобі дух мій, будуще моє,
І краса, і держава!”

Іван Франко

і б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

КОНЦЕРТ ДЛЯ ВІОЛОНЧЕЛІ З ОРКЕСТРОМ МИРОСЛАВА СКОРИКА: ОБРАЗНИЙ СВІТ ТА ДРАМАТУРГІЯ

УДК 787.3(477)

Марія Каралюс, старший викладач кафедри музикознавства та фортепіано

Зоряна Гнатів-Мацієвська, викладач

кафедри методики музичного виховання та диригування

Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка

КОНЦЕРТ ДЛЯ ВІОЛОНЧЕЛІ З ОРКЕСТРОМ МИРОСЛАВА СКОРИКА: ОБРАЗНИЙ СВІТ ТА ДРАМАТУРГІЯ

У статті подано детальний образно-драматургічний аналіз Концерту для віолончелі М. Скорика. Цей твір, в якому індивідуальний стиль композитора розкрився надзвичайно яскраво, без сумніву, належить до найкращих взірців жанру інструментального концерту в українській музиці ХХ століття.

Ключові слова: віолончельний концерт, інтонація, мандоліна.

Актуальність. Творчість сучасного українського композитора Мирослава Скорика завжди привертає до себе велику увагу дослідників і громадськості. І сьогодні це не тільки знак пошани Митцю на честь його ювілею, це і вияв все більшої необхідності усвідомлення сучасниками духовного досвіду людини в складних і суперечливих реаліях ХХ століття. В музиці М.Скорика, особливо в жанрі інструментального концерту, цей шлях духовних пошуків людини відображено найповніше.

Огляд основних досліджень і публікацій. Проблему жанрово-драматургічних особливостей жанру інструментального концерту в творчості Мирослава Скорика досліджували ряд музикознавців. Специфіка образно-емоційного світу та індивідуальних рис композиторського письма в Концерті для віолончелі з оркестром розглядається, зокрема, в працях таких дослідників, як М. Суторихіна [3], Л. Кияновська [1], О. Козаренко [2].

Мета статті – на прикладі теоретичного аналізу одного з вершинних творів М. Скорика в жанрі інструментального концерту, показати, як образний світ та драматургія Концерту для віолончелі з оркестром відображає філософсько-етичні проблеми людини ХХ століття у формі лірико-сповідального монологу.

Виклад основного матеріалу. В творчому

доробку М. Скорика Віолончельний концерт (1983 р.) займає особливе місце. Цей твір, в якому індивідуальний стиль композитора розкрився надзвичайно яскраво, безсумнівно, відноситься до кращих зразків даного жанру в українській музиці та до вершинних творів самого митця поряд з Другим та Третім скрипковими та Другим фортепіанним концертами.

Образний світ концерту є дуже складний і неоднозначний. Протягом всього твору не покидає відчуття трагічної надломленості. Вражає блискучо втілена в драматургії ідея неможливості дати однозначну відповідь на складні філософські запитання. Як зазначає Л. Кияновська, “Якщо можна собі уявити катарсис у смиренні і відвертості покори, то Віолончельний концерт приходить саме до такого завершення” [1, 377].

В загальних рисах концерт представляє собою тричастинну форму зі вступом і кодою. Між тим, насичення концерту розробковими епізодами і розділами, постійне переосмислення і “проростання” тем свідчить і про необхіднотрактовану сонатність. Формальна відсутність побічної партії компенсується образною і драматургічною взаємодією теми вступу і основної теми концерту – теми-кантилени.

Схематичний план концерту ¹:

27 т.	24 т.	54 т.	52 т.	81 т.	33 т.	20 т.
(стор.3-5)	(стор.5-9)	(стор.9-17)	(стор.17-22)	(стор.22-34)	(стор.34-36)	(стор.37-40)
вступ	тема	речитатив	реприза	розробка	реприза	кода
	основна тема концерту					
	експозиція					

¹ Партитура концерту аналізується за виданням: М. Скорик. Концерт для віолончелі з оркестром: Партитура. – Київ, “Музична Україна”. – 1988.

КОНЦЕРТ ДЛЯ ВІОЛОНЧЕЛІ З ОРКЕСТРОМ МИРОСЛАВА СКОРИКА: ОБРАЗНИЙ СВІТ ТА ДРАМАТУРГІЯ

На грані основних розділів використовується драматургічний прийом “зриву” – це тріоль ударних на *ff*, завжди в момент кульмінаційного напруження. В основному своєму варіанті він звучить чотири рази – перед появою основної теми, по закінченню експозиції, на стику розробки і репризи (основна кульмінація), останній такт концерту (генеральний, трагічно підсумовуючий зрив).

У вступі сконцентровані основні інтонації концерту. Драматургічно він є дуже важливий – практично жодна інтонація не буде забута при подальшому розвитку. Основна інтонація – інтонація запитання – виникає у віолончелі на пульсуючому фоні контрабасів. Висхідний секстовий хід ніби зависає без відповіді. Подальший розвиток інтонації будується таким чином, що в кожному разі незмінним залишається ритмічний рисунок, а затакт ніби розширюється – до рівня цілого такту, двох тактів, трьох тактів. Так відбувається тричі, аж поки секстова інтонація не з’явиться в нисхідному русі. Після цього – динамічне наростання і спад. Все замикається. Але несподівано тему прорізує “зрив” ударних.

Вступ є дуже важливим з інтонаційного боку – затактові побудови по суті обігрують два інтонаційні ходи: вузькоінтервальний (драматизовані “воркотіння” віолончелі) і широкоінтервальний (в основному, це розвиток секстової інтонації). Хвилеподібний розвиток вступу досягає своєї кульмінації за рахунок поступового підняття до поки що найвищого регістру (“ля” першої октави). Динамічний спад будується на широкоінтервальному сходженні в початковий низький регістр. Такий хвилеподібний спосіб розгортання матеріалу буде характерний для концерту в цілому.

Мандолінна синкопована інтонація (постійно на одному звуковисотному рівні “до” другої октави) звучить напружено

протягом всього вступу і “виключається” лише з появою основної теми. Але “виключається” лише темброво – сама “ударна” інтонація на слабких долях з’являтиметься і далі.

Крім того, мандоліна з її нав’язливим, остинатним “до” буде в подальшому важливим чинником драматургії.

Основна тема концерту написана в складній тричастинній формі з речитативом і є дуже розгорнутою за розмірами. Починається в *a-moll*’і (цифра 2), містить характерні інтонації зі вступу:

постійні оспівування, висхідний широкоінтервальний хід з характерним ритмічним рисунком (що є прямою цитатою зі вступу) – і тим не менше тема сприймається як явний контраст до вступу (завдяки широті, плавності, розспівності). Може при першій появі трактуватися як відповідь до інтонації запитання, але з певною неоднозначністю – про це свідчить і надломлена ритміка самої теми (дуже показовим є зіставлення за моделлю “ритмічна нестійкість-стійкість” вже перших двох тактів), і сам принцип її розгортання. Сама кантілена є коротка, бо починаючи з сьомого такту активно вбирає в себе широкоінтервальні інтонації вступу. Цифра 3 цілком побудована на оркестровому розвитку і широко-, і вузькоінтервальних інтонацій, що акумулюють вже ознаки обох тем. Так, у шостому такті цифри 3 у труб вузькоінтервальна тонація оспівування зі вступу подана в ритмічній організації кантіленної теми. Крім того, тут же (четвертий такт після цифри 3) з’являється “мандолінна” інтонація зі вступу, але у валторн і на *f*. Зате незмінним є “до” другої октави.

З цифри 5 починається речитатив. Спочатку він звучить у віолончелі соло (цей епізод довжиною у 20 тактів сприймається як традиційна концертна каденція). Речитатив вбирає в себе обидві характерні і для вступу, і для теми інтонації, але у власному ритмічному оформленні (імпульсивно, розірвано, різко). Дуже цікавою є загальна будова речитативу. Він складається з трьох розділів. Це так звана репризна форма, з буквальним його повторенням у різних групах. Схематична будова речитативу:

	20 т.	19 т.	17 т.	
Мідні			А	
Віолончель	А solo	В (супровід)		але лише перші такти, далі – наскрізний речитативний розвиток у всіх груп
Струнні		А	В	

Отже, у другому розділі віолончель супроводжує речитатив струнної групи (цифра 6). “Супровід” будується на тих самих двох інтонаціях, але в комплементарній ритміці відносно самого речитативу. Крім того, відносна плавність і широта фраз нагадують вступ, тим більше, що і ритмічно вони будуються за принципом затактованої будови.

Третій розділ (цифра 8), хоч і починається продовженням того ж принципу тембрового переймання речитативу, все ж з третього такту

КОНЦЕРТ ДЛЯ ВІОЛОНЧЕЛІ З ОРКЕСТРОМ МИРОСЛАВА СКОРИКА: ОБРАЗНИЙ СВІТ ТА ДРАМАТУРГІЯ

розвивається наскрізно (розвиток інтонацій і їх оркестрове дроблення, поступове динамічне нагнітання) і приводить до кульмінації і репризи теми-кантилени. В кульмінації композитор використовує кластерний прийом: у мідних хроматичний кластер, що є вертикально зібраним фоном струнних і дерева. Кульмінація вирішена подібно до вступу, але тріоль зриву ударних доручається мідній групі (4 такти до цифри 10). Мандолінна синкопа тут є **важливи**м драматургічним чинником кульмінації (два такти до цифри 10).

Тонально ця кульмінація є дуже важливою – весь розвиток з початку концерту привів до звуку “fis” (неодноразове “утвердження” tutti), що є тритоновим співвідношенням і до початку теми вступу концерту, і до теми-кантилени, яка тут, в репризі, проводиться в es-moll. Реприза динамізована, на одному диханні. Знову – переплетіння і взаємодоповнення інтонацій і вступу, і основної теми. Мандолінна інтонація в оригінальному тембрі на “до” другої октави звучить як пряма цитата зі вступу. Дуже колористичною є дзеркальна симетрія відповіді (6 такт до цифри 12) – нисхідні широкоінтервальні інтонації віолончелі підхоплюються висхідними у вібрафону і челести.

Цифра 13 є заключним епізодом експозиції. Тут відбувається динамічне нагнітання і кульмінація-зрив. Партія віолончелі представляє собою постійний вузькоінтервальний рух, але ритмічно є дуже рівна і монотонна (природа її близька до псалмодичних інтонацій). Динамізація і підхід до кульмінації відбувається завдяки регістровому підйому аж до сі-бемоль другої октави *f*. При цьому напружена синкопа мандоліни звучить протягом усього цього підйому у литавр. Струнна група вибудовує різко-дисонуючий акорд (мі-бемоль – соль-бемоль – соль-бекар – сі-бемоль – сі-бекар – ре), і як вирішення цієї напруженої тривожної ситуації – кульмінаційний унісон оркестру, характерне обривання теми і зрив ударних на *ff*. Експозиція закінчилася.

Розробка є найбільш типово концертним розділом форми. Постійне змагання, діалог віолончелі та оркестрових груп тільки на підході до кульмінації зливається в оркестрове tutti, і проведення теми доручається дерев’яним духовим (цифра 21). Протягом усієї розробки відбувається рух шістнадцятими – інтонаційно це ніби варіант “псалмодійних” інтонацій, але широкоінтервальні ходи віолончелі нагадують і про

вже злиті, уніфіковані інтонації обох тем. В партії солюючого інструменту є і яскраві речитативні ремінісценції (10 – 11 такти цифри 17).

В розробці жодна оркестрова група не залишається без уваги. Всі вони концертують по черзі, підхоплюючи попередні інтонації віолончелі таким чином:

цифра 14	цифра 15	цифра 16	цифра 17
solo мідних духових	solo дерев’яних духових	Solo ударних	solo струнних
solo скрипки			solo літаври і т.д.

У дерев’яних духових (цифра 18) характерний рух (група з чотирьох шістнадцятих) “ламається” в кожного інструменту окремо, але разом це створює єдиний сонорний потік. Те саме у мідних і далі – в ударних.

Починаючи з цифри 20 у контрабасів з’являється низьке “до”, що оркестром тягнеться аж до загальної репризи. Звідси ж починається кульмінаційна зона. Знову удари тарілок і великого барабану на слабих долях нагадують про драматургічну роль мандолінних синкоп. На підході до кульмінації (цифра 21) кантиленна тема в ритмічному розширенні проводиться у віолончелі. Далі – у дерев’яних духових. Напружене *crescendo* і загальний рух шістнадцятими *tutti* приводить до основної кульмінації на стику розробки і репризи.

Висхідна запитальна інтонація вступу на гребені кульмінаційної хвилі “проголошується” всім оркестром з неймовірною силою і значимістю. Як відповідь – зрив ударних *fff*. Далі подано сконцентровані дві драматургічно найважливіші інтонації вступу. Віолончель проводить тему, що органічно розвиває вступні інтонації (висхідний широкоінтервальний рух), але одноразово є і підсумовуючою, бо містить в собі всі найважливіші інтонації концерту. Протягом репризи вступу мандолінне “до” звучить як на початку.

В репризі (цифра 23) основна тема звучить в низькому регістрі на *piano* вимучено і покірно. Тричі повторюється обернена запитальна секстова інтонація. З’являється органний пункт на “до” – спокійно і підсумовуюче струнні підтримують контрабасову пульсуючу інтонацію, яка зараз звучить у віолончелі solo. Мандолінні синкопи просвітлено затихають у флейти і дзвонів.

Але кода (цифра 25) приводить ще до однієї кульмінації і до трагічного зриву. Алеаторичні ефекти, що є повторенням і накладанням попередніх вузькоінтервальних інтонацій трагічно

підводять до останнього речитативу віолончелі, де інтонації всього концерту сконцентровані і ніби виловлені з пам'яті (особливо речитативні). Остання інтонація, зависаючи на мандолінному "до", є видозміненим варіантом теми-запитання.

Все це довго супроводжується лише зловісним кипінням сонорного фону дерев'яних духових і ударних. Вже на останньому диханні, після ще однієї кульмінації оркестру, віолончель на *piano* проводить "уламки", якісь зовсім знищенні інтонації теми. Але на цьому фоні мандоліна раптом підхоплює згасаючу інтонацію віолончелі і виходить з-під впливу верхнього "до".

І такий її відчайдушний хід сприймається надзвичайно гостро і зболено. Ще більша трагічність в тому, що в кінцевому зриві ударних бере участь і сама віолончель на *fff*.

Висновок. Стильові риси Віолончельного концерту М. Скорика часто окреслюють як неоромантичні, твір представляє собою, за влучною характеристикою О. Козаренка, "інтегральний тип пізнього вислову композитора, своєрідний романтизований експресіонізм" [2,

234]. Концерт для віолончелі з оркестром вражає своєю образно-емоційною концепцією і її втіленням у формі лірико-сповідального монологу. Як пише М. Суторихіна: "Пошуки виражальних засобів, адекватних сучасності, приводить до багатомірності індивідуальних композиторських рішень у концертному жанрі. З'являється велика кількість творів з нетрадиційною структурою. Оновлення жанрової системи концерту багато в чому пов'язане зі зміною естетичного духу епохи, якому панівна роль належить ідеям морально-естетичного порядку" [3, 27].

1. Кияновська Л. Мирослав Скорик: людина і митець. – Львів: Незалежний культурологічний журнал "І", 2008. – 590 с.

2. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. – Львів: Українознавча бібліотека НТШ, 2000. – 284 с.

3. Суторихіна М. Концерт-монолог як один з різновидів концертного жанру у творчості українських радянських композиторів // Українське музикознавство. Вип.24. – Київ: Муз. Україна, 1989. – С. 26 – 31.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2009

УДК 784(477)

Оксана Сможаник, старший викладач
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ВОКАЛЬНО-СИМФОНІЧНА ТВОРЧІСТЬ МИРОСЛАВА СКОРИКА

Шлях композитора до серця слухача, як правило, буває довгим і складним. У процесі знайомства між композитором і слухачем виникає дивний феномен, коли музика дістає живий відгук в житті слухача. Саме тоді народжується те особливе довір'я до автора, яке є запорукою його визнання.

Ключові слова: творча концепція, музична мова, кантата, симфонічний оркестр, жанрова визначеність, фольклоризм, циклічна композиція, тематичне мислення.

Постановка проблеми. Вокально-симфонічна творчість Мирослава Скорика займає важливе місце в його композиторській діяльності. Перші твори молодого композитора дивували свіжістю і незвичайністю засобів музичної виразності, ємкістю задуму при лаконічності форми. Слухач захоплювався глибокою емоційністю, яскравою образністю та ритмічною самобутністю його музики.

Активність натури Мирослава Скорика знаходила своє відбиття в постійному залученні

громадської думки до музики. Він зробив помітний вклад у справу музичної пропаганди, став виразником найпрогресивніших новаторських тенденцій в українській музиці 60 – 70 років, що знайшло свій прояв як у власній творчості композитора, так і в тій громадській діяльності, яку він провадить як один з керівників Спілки композиторів України.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Вокально-симфонічну творчість Мирослава Скорика досліджували такі мистецтвознавці, як Я. Якуб'як, Ю. Щириця,

О. Вашук, А. Задерацька, Л. Кияновська та ін. Проблематика, яка опинилася в центрі уваги даної статті, ґрунтовно висвітлювалася вищезгаданими дослідниками.

Мета статті. Розкрити читачеві новаторські, колористичні, стильові особливості музичної виразності вокально-симфонічних творів Мирослава Скорика.

Виклад основного матеріалу. Всі, кому довелося спостерігати перші кроки М.Скорика у професіональному мистецтві, відзначали шанобливе ставлення молодого митця до культури, що породила його талант.

В 1960 році на випускному екзамені-концерті студента Львівської державної консерваторії Мирослава Скорика виконувався перший його великий твір – кантата “Весна” на вірші Івана Франка.

Мирослава Скорика вже добре знали в консерваторському середовищі як талановитого студента. Його перші твори дивували свіжістю й незвичайністю засобів музичної виразності, емістю задумів при лаконічності форм.

Творчі інтереси молодого композитора поширювались не лише на серйозні заняття з фаху – активність його натури знаходила своє відбиття і в постійному залученні громадської думки до музики. Він зробив помітний вклад у справу музичної пропаганди, став виразником найпрогресивніших новаторських тенденцій в українській музиці 60 – 70-х років, що знайшло свій прояв як у власній творчості композитора, так і в тій громадській діяльності, яку він провадить як один з керівників Спілки композиторів України.

На рубежі 50 – 60-х років музична культура Львова була репрезентована такими широковідомими митцями, як С. Людкевич, М. Колесса, Р. Сімович, І. Гриневецький, В. Барвінський, Т. Маєрський, А. Солтес, А. Котляревський, О. Теплицький, В. Задирацький. Кожен із названих композиторів і музикознавців був носієм високого професіоналізму. Лекції з народної творчості читав професор Людкевич, з поліфонії – А. Солтес, курс аналізу музичних форм викладав Р. Сімович, історію зарубіжної і радянської музики – А. Котляревський. Крім того, відомий композитор М. Колесса був провідним педагогом кафедри симфонічного диригування, Т. Маєрський вів клас спеціального фортепіано.

Таке велике сузір’я талановитих і активних діячів мистецтва не могло не впливати на життя студентського колективу. Мирослава Скорика захоплювало консерваторське життя. Він залюбки брав участь у студентському науковому

товаристві. А керував цим товариством проректор консерваторії А.М. Котляревський. В його кабінеті постійно звучали нові твори студентів-композиторів, новинки радянської музики.

Педагогами М. Скорика з фаху (композиції) були імениті музиканти: С.П. Людкевич, Р.А. Сімович та А.М. Солтес.

Разом з тим студент відзначався якостями, що виявляли в ньому справжнього і переконаного послідовника визнаних майстрів українського мистецтва. Молодого композитора приваблювала творча концепція С.Людкевича – автора кантат “Заповіт”, “Кавказ”, – яка проявлялася в постійному використанні невичерпних можливостей українського фольклору, народних форм музикування. І М. Скорик, як свого часу С. Людкевич, якнайсерйозніше береться за глибоке вивчення музичної культури свого краю.

Власне, коріння його творчості сягає, як це взагалі найчастіше спостерігається, у глиб перших дитячих музичних вражень. Вони формувалися під впливом батька – історика та етнографа, який довгий час працював науковим співробітником Львівського відділення Академії наук Української РСР, непогано володів скрипкою і часто музикував у вільний час.

Неабияку роль у майбутній долі Мирослава відіграла його бабуся – видатна українська співачка Соломія Крушельницька. Вона перша виявила у хлопчика чудові музичні здібності (передусім абсолютний слух) і порадила серйозно зайнятися його музичною освітою.

З раннього дитинства майбутнього композитора оточувало музичне середовище, яке визначалося карпатським пісенним фольклором, і слід гадати, що саме це стало вирішальним у формуванні його художнього мислення. Проте композиторська праця вимагає не лише природної музикальності, яка в даному випадку наявна повною мірою, а й суми усталених теоретичних знань. І М.Скорик вивчає український фольклор в усіх його проявах, в усіх жанрах і видах, головне – в його одвічних формах побутування, здійснює тривалі експедиції в найвіддаленіші куточки Карпат. Він вслуховується в особливості інтонування кожного музичного інструмента, намагається усвідомити закони побудови мелодій з вельми характерними для карпатської пісенності складними ритмічними зіставленнями, аналізує ладову систему народних мелодій, осягає традиції ансамблевого музикування. Вслуховування в інструментальне народне інтонування стало найважливішою обставиною в його опануванні фольклору. Композитор свідомо і цілеспрямовано

нагромаджував і систематизував знання, які знадобились йому в подальшій творчій роботі.

І ось – державний екзамен. Звучить новий твір М. Скорика – кантата для хору і симфонічного оркестру “Весна” на вірші Івана Франка. Це була перша спроба звернення до великої форми, в якій автор продемонстрував неабияку композиторську майстерність і серйозне володіння величезними можливостями виконавського колективу (симфонічний оркестр, хор, солісти).

Незважаючи на те, що кантата не виходила за усталені жанрові рамки, музичний зміст твору свідчив про те, що її автор володів значним професіоналізмом. Для кантати передусім була характерною притаманна М.Скорикові природність музичного висловлювання. Це, мабуть, стало очевидним завдяки цілковитому емоційному та змістовому збігові музичної та поетичної образності у розглядуваному творі. Тонке прочитання сповнених глибокої музикальності віршів Івана Франка – справа не легка; тим складнішою виявилася вона, коли композитор обрав для свого твору різні за емоційним строем поезії – від грайливої веснянки “Гріє сонечко” до патетичного монологу “Земле моя”, показавши через них художню неосаяність франківського слова.

Переконливе опанування поезії І. Франка – головний, але не єдиний результат, досягнутий молодим композитором у його першому великому творі. Кантата є свідченням того, що музична мова Мирослава Скорика – явище, далеко не пересічне. Грунтується вона на точному відчутті жанрової специфіки інтонаційного матеріалу.

Сама назва – “Весна” – зумовила добір виражальних засобів, віками нагромаджуваних в українській народній творчості, особливо у тій, що пов’язана з найстародавнішими обрядово-календарними піснями – веснянками, найпоетичнішими і найцотливішими усвоїй красі. Отже, якби виникла потреба визначити особливість мелодичної мови цього твору одним словом, це було б слово “веснянковість”. Причому воно включає не лише жанрову визначеність, а й емоційне забарвлення твору – атмосферу чекання чогось радісного, пробудження життя, пантеїстичне відчуття сил природи і прихований драматизм акту народження.

Саме таких сил сповнена перша частина кантати – “Дивувалась зима”, яка виростає з тривожно-піднесеного тремоло литавр і радісного оркестрового злету в інтродукції. Так пробуджується світ, скидаючи заціпеніння зимової сплячки. У другій частині – “Гримить!” – все ще нагромаджуються творчі сили, але вони вже

конкретизуються: “Гримить! Благодатна пора настає, природу розкішна дрозд пронимає! Гримить! Тайна дрозд пронимає народи, мабуть, благодатна сила надходить. Мільйони чекають щасливої зміни”. І музика схвилювано підхоплює закличність поетичної інтонації. Третя частина – “Гріє сонечко” – своєрідна скерцозна середина циклу. В жанровому відношенні вона найбільш визначена, в чому сприяє прозора фактура жіночого хору, і її цілком можна було б назвати “Веснянкою”. І ще яскравіше звучить у зіставленні з жіночим хором соло баритона: “Встань опрачу, встань! Вже прогули вітри” – образ творця хліба, який уособлює все суще на землі.

“Розвивайся зелена діброва” – так називається четверта частина кантати. В ній найповніше своє відбиття здобув творчий образ кантати. Для музичного втілення композитор обрав форму подвійної фуги, де перша тема експонується на словах: “Розвивайся, зелена діброва”, а друга – на словах: “Зеленійся, рідне поле!” Заключний розділ фуги викладено у стретному (зустрічному, одночасному) проведенні обох тем. Завдяки лаконічності і яскравості тематичної мови фуга стає найважливішою ланкою в драматургії циклу.

У фіналі кантати “Земле моя” на повний зріст встає гігантський образ народу-трударя, що прагне оновленого радісного й гордого життя. Для досягнення кінцевої мети твору – прославленого звеличення рідної землі – автор звертається до ораторських інтонацій в ємкому й виразному соло баритона. Соліста підтримують могутніми гомофонними фразами хор і оркестр. Середній розділ фіналу – фугато (“Сил рукам дай, щоб кутала мати!”) своїм енергійним характером сприяє динамізації всієї форми. Завершується кантата хором гімном “Земле моя”, який звучить переможно, як урочисте ствердження людської сили й гордості.

У певному плані сам процес створення циклічної композиції може служити свідченням того, як творча думка знаходить свою виражальну сферу. Тематизм кантати має пісенну основу. Але змістова суть фіналу спонукає до проростання з пісенності монологічної декламаційності. Так, вже в кінці першого великого твору народилися ті стильову паростки, які пишно розквітли в майбутньому.

Кантата “Весна” виявила ще одну рису композиторського почерку М. Скорика – лаконічність і водночас змістову ємкість висловлювання. Відчувалося, що автор прагне подолати композиційні (формальні) стереотипи через індивідуальну якість тематичного матеріалу, тобто постійно шукає найточніші

інтонації для створення музичних образів. Інакше кажучи, перша велика праця композитора виявляє авторський пошук у головному – у створенні власного тематичного мислення.

І нарешті останнє. Звертаючись до жанру кантати, М. Скорик застосував його класичний варіант (наприклад, сольні епізоди як драматургічний елемент перегукуються в його творі з аналогічними епізодами в ораторіях Й. Гайдна, кантатах Лисенка). Молодий композитор широко використовує техніку розгортання подій у його кантаті – не квапливе, епічне, композитор дає можливість розгорнутися окремим групам твору; солістів залучає в моментах, найважливіших для підкреслення головних авторських думок. Отже, всі традиційні форми і спроби роботи з матеріалом виглядають у М. Скорика сучасно й на диво по-українському.

Як видно з наступним творів, прагнення класичної чіткості форм, лаконічне сучасне письмо і яскрава національна визначеність музики взагалі стали провідними рисами творчості М. Скорика і досягли глибокого й всебічного розвитку в його композиторській діяльності (це дало змогу багатьом музикознавцям відзначити важливу роль у його творчій манері рис неокласицизму.) Ці якості музики М. Скорика зумовлені ґрунтовним знанням сучасної музичної культури. Постійний інтерес до творчості С. Прокоф'єва проявився у конкретності і лаконічності інтонації й чіткості форми; вивчення принципів роботи Б. Бартоха з фольклорним матеріалом спричинилося до глибокого проникнення в ладові й структурні особливості української народної музики стосовно сучасної композиторської техніки; гармонічні та колористичні знахідки імпресіоналістів, передусім К. Дебюсі, спонукали молодого композитора до пошуків в галузі звучання вертикалі, виявлення фонічних особливостей гармонічних структур.

Закінчивши два факультети Львівської консерваторії – композиторський і музикознавчий (дипломна робота – “Лад музики С. Прокоф'єва”, – Мирослав Скорик дістав рекомендацію до аспірантури). Не вагаючись, він вирішив продовжувати навчання у Москві.

Молодому музикантові необхідно було поринути в музичну атмосферу великого мистецтва, відчути пульс музичного життя всієї країни. І в цьому розумінні йому дуже пощастило. Його науковим керівником став один з визначних музичних діячів сучасності Д.Б. Кабалевський. Публіцистична пристрасність і переконаність Д. Кабалевського у торжестві гуманістичних ідеалів музики захопили і назавжди полонили

молодого композитора. Завдяки своєму вчителю М. Скорик глибше зрозумів суспільну функцію мистецтва, в його свідомості сформувалося громадянське розуміння завдань, що стоять перед митцем.

Наближався час закінчення аспірантури і М. Скорик впритул підійшов до проблеми написання випускного твору. Мабуть, перший творчий успіх, що прийшов до композитора з кантатою “Весна”, дозволив йому відчувати себе у вокально-симфонічному жанрі найвільніше, тим то він звертається до поеми литовського поета Едуардаса Межелайтіса “Людина”. М. Скорик був захоплений героїчною романтикою, піднесеністю й ємкістю образу людини – творця.

“Людина” – це друга кантата М. Скорика, написана через чотири роки після “Весни”. Музична мова її, весь образний стрій – зовсім інші, нові. Спільне в них одне – авторська концепція, віра у творчу силу людського розуму. Але вона стала більш масштабною, відточеною, зрілою. Якщо у “Весні” спостерігаємо нагромадження прихованих могутніх сил, то у “Людині” маємо якісну зміну самої ідеї. Художній образ сповнюється конкретної сили: “Я – син людей!”

Як вже відзначалося раніше, перебування у класі Д. Кабалевського допомогло М. Скорика вибороти лаконічність і ємкість висловлювання. Деяка розтягненість, наявна в ранніх творах, поступилася місцем промовистій тезовості, далекої, проте, від конспективного скоропису.

На відміну від “Весни” друга кантата одночастинна. Якщо у “Весні” декламаційність ніби ховалася в надрах пісенності й безпосередньо проявилася лише у фіналі, то в “Людині” спостерігаємо зворотній зв'язок властивостей: пісенність крізь декламаційність. Твір відзначається плакатною мелодичною мовою, в якій переважають ораторські інтонації. Однією з найяскравіших особливостей кантати є її монотематичність, більше того – моноінтонаційність. Саме інтонаційне ядро теми ґрунтується на точній квінті до мажору. Низхідна квінта від домінанти до тоніки – найчіткіший з відомих мелодичних кадансів; квартове сходження від домінанти до тоніки – найпоширеніший у музиці ораторський “героїчний” інтервал.

Висновки. Отже, з перших звуків – цілковита конкретність інтонації, ладова чіткість і ритмічна визначеність. Жодних інтонаційних вивертів. І все це підкреслюється могутньою тонічною оркестровою педаллю, що охоплює весь експозиційний шістнадцяти тактовий період.

Після аспірантури М. Скорик – викладач

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРТЕПІАННОГО ЦИКЛУ “З ДИТЯЧОГО АЛЬБОМУ” М. СКОРИКА

теоретичних дисциплін у Львівській консерваторії. А в 1966 році його запросили до Київської консерваторії; тут він викладав теоретичні дисципліни студентам – композиторам та музикознавцям. Згодом йому було доручено курс композиції. Крім того, він керує аспірантами, часто виступає опонентом на захисті дисертацій. М. Скорик виховав таких композиторів, як: заслужений діяч мистецтв УРСР І. Карабіц, Я. Верещагін, О. Ківа, В. Ільїн. У його класі завершили свою освіту лауреат Державної премії Української РСР імені Т.Г. Шевченка Є. Станкович, О. Балакаускас, які починали навчання у Б. Лятошинського. Відмітними рисами учнів М. Скорика є чітка ідейно-естетична позиція, реалістичне спрямування творчості і міцна фахова підготовка. Можна з впевненістю твердити, що композиторська майстерність, зумовлена великим обсягом спеціальних знань, практичних навичок,

кується у класі М. Скорика з глибоким розумінням завдань, що стоять перед майбутніми діячами мистецтва.

1. Задерацький В. Обретение зрелости [О творчестве украинского композитора Мирослава Скорика] // Советская музыка. – 1972. – №10.

2. Кияновська Л.О. Мирослав Скорик: людина і митець. Наук. видання. – Львів, 2008. – 588 с.

3. Кияновська Л.О. Мирослав Скорик: творчий портрет композитора в дзеркалі епохи. – Львів: Вид-во “Сполом”, 1998.

4. Назар Н. Висоти відкриття // Українські композитори – лауреати комсомольської премії. – К.: Муз. Україна, 1982.

5. Щириця Ю. Мирослав Скорик. – К.: Муз. Україна, 1979. – 56 с. [Творчі портрети укр. композ.].

Стаття надійшла до редакції 04.04.2009

УДК 786.2(477)

Катерина Івахова, викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРТЕПІАННОГО ЦИКЛУ “З ДИТЯЧОГО АЛЬБОМУ” М. СКОРИКА

Фортепіанний цикл “З дитячого альбому” Мирослава Скорика – помітне явище в українській фортепіанній музиці. В статті розглядаються дидактичні особливості цього циклу фортепіанних п’єс.

Ключові слова: дидактика, фортепіанні твори, музична мова, фольклоризм, джазові ознаки.

Постановка проблеми. Творчість видатного музиканта сучасності, Героя України Мирослава Скорика – феноменальне багатогранне явище в вітчизняній та світовій музичній культурі. Важливе місце в його композиторській діяльності займає фортепіанна творчість – різножанрова, стилістично багатоманітна, художньо оригінальна. Саме це і визначає необхідність музикознавчого дослідження дидактично-педагогічних особливостей його фортепіанних творів.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Фортепіанну творчість М. Скорика, її окремі аспекти досліджували ряд мистецтвознавців, зокрема: Л. Кияновська [6], В. Задерацький [4], Н. Назар [9], Я. Якуб'як [13], О. Ващук [1], Н. Вітте [2], А. Задерацька [3], А. Снегірьов [10], О. Шевчук [11], Ю. Щириця [12]. Але в їхніх працях розглядаються лише деякі окремі дидактично-педагогічні питання фортепіанної

музики композитора. А загалом в музикознавчій науці відсутні комплексні наукові дидактично-педагогічні теоретично-методологічні узагальнення фортепіанної музики Мирослава Скорика, в тому числі п’єси з фортепіанного зошита “З дитячого альбому”. Отже, високий художньо-мистецький рівень фортепіанної музики М.Скорика та недостатній її дидактично-педагогічний аналіз в музикознавчій літературі обумовлюють актуальність даної теми.

Мета статті – системне дослідження особливостей п’єс фортепіанного зошита “З музичного альбому” М. Скорика.

Виклад основного матеріалу. Дидактичні особливості фортепіанного зошита “З музичного альбому” характеризуються:

-по-перше, динамічним втіленням фольклорних елементів у змістовну суть фортепіанних п’єс дитячого фортепіанного зошита, що сприяє вихованню у дітей розуміння і відчуття

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРТЕПІАННОГО ЦИКЛУ “З ДИТЯЧОГО АЛЬБОМУ” М. СКОРИКА

національного характеру музики; формування у них високих естетичних смаків, національного світогляду;

- по-друге, органічним поєднанням традиційних фольклорних елементів з сучасними естрадно-джазовими прийомами музичного письма, що відкриває дітям доступ до освоєння інтонаційних новацій музичного мистецтва.

Такий дидактичний принцип дитячого фортепіанного альбому відповідає авторській стилістиці М. Скорика, зокрема, якісно нові зв'язки з фольклором, що одержали назву “фольклорної хвилі” [7], та постмодернізму. При цьому дидактична особливість стилістики п'єс постмодерністичного напрямку полягає, на думку самого композитора, “у поєднанні якихось елементів стилістичних та інших, яких здавалося би не можна поєднати, що не було типовим для попередніх музиків. Вони були більш стилістично однотайними. А, власне, таке поєднання, співзлиття, співставлення різних стилів, різних засобів виразності, різних гармоній, різних мелодичних виразностей, що вже стало дуже модним в кінці ХХ ст. і зараз залишається модним” [5].

До дитячого фортепіанного альбому увійшло п'ять різнохарактерних п'єс – “Простенька мелодія”, “Народний танець”, “Естрадна п'єса”, “Лірник”, “Жартівлива п'єса”, дидактична функція яких спрямована на формування у дітей сприятливих уявлень і відчуттів позитивного світосприйняття. Це дуже важливо у сенсі естетичного формування високодуховних потенцій підрастаючого покоління.

Не дивлячись на те, що всі п'єси альбому контрастують між собою за асоціативністю настроїв, їх поєднує близькість національної інтонаційної сфери, образна і емоційна дидактична доступність і зрозумілість музичних образів, картинок і подій.

Народний модерний стиль письма М. Скорика проявляється в усіх п'єсах дитячого альбому. При цьому дидактичні особливості полягають в тому, що композитор уникає типової дитячої програмності, прямо [6, 215].

У “Простенькій мелодії” проявляється фольклорний інтонаційно-ритмічний характер гуцульського фольклорного мотиву подрібненого різними ритмічними структурами його викладу. Акомпанемент імітує характерну для гуцульського музикування заліговану стрибкоподібну партію цимбалів. Основна тема на *legato* незмінно проходить в 1 – 2, 9 – 10, 11 – 12 тактах на *p*, отримує на *mf* розробку в 4 – 8 тактах і з ремарками *poco rit. e dim.* входить у

повторення двічі початкового мотиву в 11 – 12 тактах, і на *ritenuto* завершується [8, 5].

Досить дидактично простою і ясною для сприйняття є п'єса “Народний танець”, оскільки вона базується на інтонаціях гуцульського танцю аркан. Але характерною відмінністю трактованого композитором танцю є його легкий ігровий характер на відміну від войовничої рішучості – побутуючої. Динамічна запальність “Народного танцю” (*Allegro*), як ознака гуцульського фольклору, будується на особливостях народних танцювальних рухів (підстрибування, притупування), що передається композитором синкопами у парних тактах квадратної побудови [8, 6].

Досить цікавими в дидактичному плані є ладотональні особливості фольклоризму цієї п'єси, зокрема:

а) чергування шостої натуральної і шостої підвищеної ступені, яке притаманне гуцульському (думному) ладу, де мінорний лад сильно ароматизується альтерацією [8, 7];

б) віночки хроматичних зворотів в мелодії з опорою в акомпанементі на паралельні пусті квінти в басу [8, 7].

Дидактично легкою для сприйняття є структурна побудова «Народного танцю» як симетрична тричастинна форма з контрастним середнім епізодом (розмір $\frac{4}{4}$), що “одночасно більш м'яким, жіночнішим образом (*leggiero*, *pp*) відрізняється від експозиційного і близький до нього, бо розвиває той самий мотив” [6, 216].

Третій епізод з 36 по 43 такти на *f* дублюють перші 8 тактів основного мотиву, після чого останні 11 тактів на *pp* синкопованими акордами та на *ff* мелодичними зворотами завершують п'єсу [8, 8].

Дидактичною оригінальністю в дитячому альбомі виділяється програмна епічно-думна п'єса “Лірник”. У цьому творі М. Скорик різними засобами музичної мови створює національний образ мудрого, пізнавшего життя старого кобзаря. Билинно-роздумним наростаючим речитативним співом на фоні тужливого голосу ліри, що імітується гудінням басової квінти, немовби вбачаються історичні події українського минулого, про які гордо і неспішно повідує нам старий лірник [8; 11, 13].

Основою фольклористичного комплексу творів “Народний танець” і “Лірник” є тетрахорд або пентахорд з тритонову інтонацією всередині, тобто, виразним лідійським ступенем в мажорі або IV високим ступенем в мінорі, що є характерною рисою українського фольклоризму. Але, скажімо, в рондо з “Фортепіанного тріо”

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРТЕПІАННОГО ЦИКЛУ “З ДИТЯЧОГО АЛЬБОМУ” М. СКОРИКА

лідійський лад отримує інше функціональне значення, стаючи основою тематичного і контрапунктичного розвитку [11, 97].

Дидактична цінність “Естрадної п’єси” полягає в художньому переосмисленні фольклорних витоків сучасної фортепіанної музики, де М. Скорик вкотре використовує принципи і прийоми джазової музики. Благозвучні дисонуючі співзвуччя, змінні ладотональні опори та синкоповано-імпрізаційний ритмічний малюнок створюють враження джазової імпрізації, закономірно “викликають алузії до естрадних жанрів” [6, 214; 8, 8 – 9].

Отже, дидактично-педагогічна значимість “Естрадної п’єси” М. Скорика полягає в залученні дітей до новітніх інтонаційних аспектів і досягнень сучасного українського мистецтва.

Особливістю дидактики “Жартівливої п’єси” є її образна світлість, легкість, яка мов різнокольорові метелики, що порхають з квітки на квітці. Для створення гротескової асоціації жарту в “Жартівливій п’єсі”, як і в “Естрадній п’єсі” композитор використовує осучаснені в естрадному плані мелодико-інтонаційні картини гуцульського фольклору, розвиваючи прості музичні фрази і звороти більш складними їх мелодико-гармонічними варіантами.

Характерною мелодико-інтонаційною лінією на початку п’єси є помірно легкий (Moderato con moto), синкопований мелодичний хід в нижньому регістрі з басовою опорою на першій і третій долі. Далі двоголосна мелодична лінія наростає динамічно однаковою ритмічною схемою обох партій з акцентом на другій $\frac{1}{8}$ першої та другої долі. Досить цікаво розвивається мелодико-гармонічна побудова в першій половині середньої частини п’єси, де мелодія отримує паралельноквінтові основи в акомпанементі, імітуючи гудіння басом і відбувається подальший ритмічний аналог обох партій. Основна тема набирає фольклорного ладо-гармонічного розвитку в другій половині основної частини, де її акордовий варіант опирається на квінту першої та третьої долі такта в акомпанемент [8, 14 – 16].

Висновки. Таким чином, дидактична значимість фортепіанних п’єс “З дитячого альбому” безперечна. Інтонаційне багатство і свіжість, органічне поєднання фольклорних елементів з модерними тенденціями, використання різноманітних ритмічних побудов, структур, співставлення регістрів, яскрава колористика і емоційна насиченість змісту, образність і характер цих невеликих за формою фортепіанних п’єс є важливим засобом

естетичного, гуманістичного виховання дітей, формування їхнього національного світобачення.

В основі кожної п’єси циклу проявляється монотематичний принцип, який опиняється в різних жанрових, темпових, метроритмічних умовах звукотембрової і ладогармонічної драматургії, варіантного розгортання мелодії.

Творчий досвід фольклоризму у фортепіанній музиці М. Скорика, зокрема, в циклі “З дитячого альбому”, є значним досягненням у сучасній музичній культурі, яке відкриває великі перспективи для їх подальшого розвитку у сучасній фортепіанній професійній музиці.

1. Вацук О. Стильові особливості фортепіанних ансамблів М.Скорика (На прикладі “Речитативу і рондо”) // Українська фортепіанна музика та виконавство: Матер. III конфер. – Львів, 1994. – С. 71 – 77.

2. Вітте Н. Фортепіанний концерт М. Скорика // Музика. – 1982. – №5. – С. 27.

3. Задерацкая А. Прелюдии и фуги Мирослава Скорика: трактовка жанра. Специфика интонационной драматургии // Теория и история музыкальной школы. Сб. трудов Киевской гос. консерватории им. П. Чайковского. – К.: Муз. Украина, 1989. – С. 143 – 154.

4. Задерацкий В. Обретение зрелости [О творчестве украинского композитора Мирослава Скорика] // Советская музыка. – 1972. – №10. – С. 32 – 37.

5. Івахова К.П. Інтерв’ю з М. Скориком 14 грудня 2007 р. // Слободянюк П.Я. Особовий фонд / Держархів Хмельницької області. – ф. р – 6243. – Оп. 1. – Спр. 154. – Арк. 3.

6. Кияновська Л.О. Мирослав Скорик: людина і митець. Наук. видання. – Львів, 2008. – 588 с.

7. Кияновська Л.О. Мирослав Скорик: творчий портрет композитора в дзеркалі епохи. – Львів: Вид-во “Сполом”, 1998. – С. 48 – 49.

8. Мирослав Скорик. Твори для фортепіано. Навч.-метод. посібник. – Львів: Сполом, 2008. – 220 с.

9. Назар Н. Висоти відкриття // Українські композитори – лауреати комсомольської премії. – К.: Муз. Україна, 1982. – С. 100 – 109.

10. Снегирёв А. Партита №5 для фортепиано соло М. Скорика // Вопросы музыкального исполнительства и педагогики. Сб. трудов Киевской гос. консерватории им. П. Чайковского. – К.: Муз. Украина, 1979. – С. 61 – 66.

11. Шевчук О. Особливості відбиття фольклору в інструментальних творах М.Скорика // Українське музикознавство. Вип. 24. – К.: Муз. Україна, 1989. – С. 93 – 102.

12. Щириця Ю. Мирослав Скорик. – К.: Муз. Україна, 1979. – 56 с. [Творчі портрети укр. композ.].

13. Якуб’як Я. Форма інструментальних речитативів М. Скорика // Українське музикознавство. Вип. 24. – К.: Муз. Україна, 1989. – С. 54 – 66.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2009

Зоряна Жигаль, аспірантка
*Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України,
викладач кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІДНОСНОЇ СОЛЬМІЗАЦІЇ

У статті розглянуто та проаналізовано метод відносної сольмізації, як інноваційний та його готовність використання вчителями музики в практичній діяльності.

Ключові слова: музична освіта, метод відносної сольмізації, вчитель музики.

Постановка проблеми. Суттєве оновлення освітніх систем і педагогічних технологій пов'язане із загальною естетизацією навчально-виховного процесу всіх ланок освіти. Професійна музична освіта теж має свої недоліки, а щодо виховання публіки навіть спроб покращити його не помітно. Розпочинати це треба в загальноосвітній школі, метою якої повинно бути виховання таких особистостей, для яких музика була б необхідністю (зрозуміло, що це повинна бути високохудожня музика) [11, 25]. Якщо це не розпочато в школі, пізніше цим займатись вже пізно.

Важливу роль в активізації вивчення новітніх методів музичної педагогіки вчителями музики, відіграє система післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка характеризується гнучкістю, варіативністю, діагностичністю, прогностичністю, адаптивністю щодо потреб та професійних запитів педагогів. Разом з тим, досвід практиків свідчить про недостатність висвітлення проблеми підвищення кваліфікації вчителів музики, а особливо, застосування ними інноваційних методів навчання, що пов'язано, передусім, з недосконалістю теоретичних основ системи післядипломної освіти вчителів музики з урахуванням специфіки їх фаху.

Аналіз останніх наукових досліджень. Певні теоретико-методологічні проблеми системи післядипломної педагогічної освіти досліджувались у працях: В.І. Бондаря, В.І. Маслової, В.В. Олійника, С.В. Крисюка, А.С. Нікуліної, Н.Г. Протасової, М.І. Романенка та інших.

Специфіка педагогічної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, організаційні форми і механізми реалізації науково-методичної роботи в ній аналізуються в працях Б.В. Гадзецького, Г.С. Данилової, В.І. Пуцова, І.П. Жерносека, М.Ю. Красовицького, К.М. Старченка, Т.І. Суценко та інших.

Проблемам реформування змісту та структури післядипломної педагогічної освіти присвячені роботи В.П. Андрущенка, В.Г. Кременя, В.В. Олійника, В.В. Лугового, В.Т. Солодкова та інших.

У працях таких вітчизняних науковців, фундаторів мистецько-педагогічної освіти, музичної психології, театральної педагогіки як І. Зязюна, Л. Масол, О. Рудницької, О. Олексюка, О. Ростовського, Г. Падалки, С. Наumenко, О. Соломахи, О. Козлової та ін. закладаються підґрунтя для професійного зростання педагогів та розвитку в них художньо-світоглядної позиції.

Метою статті є спроба визначити рівні застосування складових методу відносної сольмізації вчителями музики та проаналізувати готовність до використання цього методу в практичній діяльності в цілому.

Виклад основного матеріалу. Загальна та спеціальна музична освіта школярів завжди була і залишається невід'ємною частиною естетичного виховання підростаючого покоління. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є духовний розвиток особистості. Вирішенню означеного завдання і покликане сприяти музичне мистецтво, завдяки вивченню якого розвиваються особистісні якості, творчі здібності учнів. Саме засобами музичного мистецтва мають бути створені умови для виникнення в дитини натхнення до творчості, стійкого бажання жити в гармонії з навколишнім світом. З огляду на це зростає потреба в підготовці вчителя, який володіє новими педагогічними технологіями та інноваційними досягненнями науки в певній галузі.

Післядипломна освіта є невід'ємною складовою неперервної освіти педагогів, їх професійного і особистісного розвитку. Логічно продовжуючи теоретико-методологічний, змістовний, функціональний та інші аспекти системи професійної підготовки педагогів післядипломна освіта надає їм певну специфіку і спрямованість.

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІДНОСНОЇ СОЛЬМІЗАЦІЇ

Концепція модернізації української освіти висуває нові критерії якості навчання. Випускник загальноосвітньої школи повинен отримати систему універсальних знань, які допоможуть йому успішно адаптуватись на ринку праці; володіти високим рівнем мислення, що дозволяє творчо бачити розв'язання тієї чи іншої проблеми. В реалізації цих завдань велике значення мають шкільні предмети художньо-естетичного циклу, та уроки музики зокрема.

Незначна ефективність роботи вчителя щодо розвитку музичних здібностей та естетичного ставлення до оточуючого учнів примушує учителя віднаходити такий шлях навчання дітей, який би давав можливість досягти ефективного впливу музики на учнів. Кожен педагог нині має право обирати такі методи викладання, які найкраще сприяють розкриттю його творчих задумів і можливостей. Він може керуватися ідеями, які найбільше збігаються з його поглядами на роль мистецтва у вихованні школярів, на сутність учительської праці.

Нинішній стан мистецької освіти (за програмою, як відомо, передбачено 1 година вивчення предмету на тиждень) передбачає пошук більш дієвих методів розв'язання навчально-виховних завдань. Тому однією з проблем педагогічної науки стає збагачення педагогічних знань інноваційними методиками, висвітленням найкращих вітчизняних та зарубіжних історичних здобутків у галузі викладання мистецьких дисциплін.

Аналізуючи здобутки музичної педагогіки, провідні педагогічні ідеї, цілісні системи та концепції масового музичного виховання дітей ХХ ст., створені музикантами-педагогами К. Орфом, З. Кодасем, Б. Трічковим. Доходимо до висновку про те, що у кожній з них використовуються деякі елементи (складові) методу відносної сольмізації.

З цієї метою ми обрали найефективніший, на нашу думку, метод відносної (релятивної) сольмізації, використання якого в практичній діяльності загальноосвітніх шкіл західного регіону призводить до високого рівня розвитку усіх видів музичного слуху як складових музичних здібностей школярів. Ефективність використання методу відносної сольмізації науково обґрунтована в наукових дослідженнях Юзбашяна, Х. Каль'юсте, Т. Новікової, В. Коваліва, Е. Тайнеля, а також доведена вчителями музики (Заслуженим вчителем України З.З. Жофчаком та вчителем-методистом Л.М. Білас), що застосовували цей метод на практиці.

На жаль, на теперішній час вчителі частково, або не послідовно використовують метод відносної сольмізації. З чим пов'язана інертність

щодо його широкого застосування та рівень готовності до застосування методу було нашим завданням в процесі експериментального дослідження з вчителями Львівщини.

Готовність педагогів-музикантів до будь-якої діяльності розглядаємо, який особливий психічний стан, яка передбачає наявність у суб'єкта образу, структури визначеної дії, постійної спрямованості на виконання завдань, а також готовність як активно-дієвий стан особистості з установкою на певний стиль поведінки (очікування, намір, якість, пильність).

Внаслідок визначення методу відносної сольмізації як одного із найефективніших, особливо в процесі розвитку музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку, під готовністю вчителів музики до його застосування, як інноваційного ми розуміємо рівень оволодіння в повній мірі складовими даної інновації. У зв'язку з цим нами проведено констатувальний експеримент.

Метою дослідження було виявити рівень готовності вчителів музики до застосування методу в практиці музичного виховання та доведення необхідності та доцільності відповідних вмінь і навичок оволодіння вчителями у повній мірі.

Дослідно-експериментальна робота проводилась, у курсовий і міжкурсний періоди, на базі Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти педагогічних кадрів та на основі курсів підвищення кваліфікації в Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. І. Франка. Дослідженням були охоплені 312 вчителів загальноосвітніх учбових закладів Львівської області: Буського, Дрогобицького, Жидачівського, Жовківського, Миколаївського, Самбірського, Старосамбірського, Радехівського, Турківського районів.

На початковому етапі дослідження нами перевірено рівень професійної підготовки, для з'ясування рівня освіти вчителів музики: вищої або середньої. Так, із 312 вчителів вищу музично-педагогічну освіту отримали 164 осіб, що складає 53% загальної кількості; 148 – отримали середню спеціальну освіту, це склало 47%. Причому більшість з них мають дипломи музичних училищ, в яких переважно (окрім диригентів) не вивчають методики загального музичного виховання.

За результатами аналізу опитування можна зробити висновки, що тільки 15% вчителів музики систематично поновлюють свої знання в галузі загального музичного виховання, 75% – роблять це частково, несистематично, а 10% – взагалі не підвищують рівень своїх фахових знань.

До новаторства у своїй педагогічній діяльності, задля покращення навчального процесу прагнуть 95% вчителів музики, 5% мають такий намір – частково.

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІДНОСНОЇ СОЛЬМІЗАЦІЇ

Щодо використання методу відносної сольмізації на уроках музики, то тільки 4% вчителів використовують його у своїй педагогічній діяльності, 75% частково знайомі з ним, 21% – зовсім не знайомі, але 98% вчителів мають намір оволодіти ним в повній мірі в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації.

В цілому на необхідність, важливість і доцільність теоретичного та практичного ознайомлення з інноваційними методами навчання в системі підвищення кваліфікації, задля покращення розвитку професійної грамотності та компетентності вказує зміст відповідей 297 вчителів музики, що становить 95% від загальної кількості вибіркової сукупності опитаних.

Таким чином, результати опитування вчителів музики підтверджують, що існує обґрунтована потреба підготовки вчителя до застосування інноваційних методів навчання, а саме методу відносної сольмізації, який вважається найбільш ефективним в сучасній музичній педагогіці на початковому етапі музичного розвитку школярів.

Наступний етап нашого дослідження був пов'язаний з перевіркою рівня готовності вчителів

музики до застосування відносного методу сольмізації.

На цьому етапі констатувального експерименту взяло участь 246 опитуваних, що становить 79% від загальної кількості вибіркової сукупності вчителів музики, які частково знайомі з методом відносної сольмізації.

Нами було визначено головні завдання дослідження на даному етапі. Вони полягали у тому, щоб чітко визначити складові відносного методу сольмізації та рівні їх використання вчителями музики загальноосвітніх навчальних закладів. Метод відносної сольмізації має цілий ряд складових та строга послідовність їх використання є переважаючою для досягнення переконливих результатів, саме з цієї причини оволодіння кожною з них зокрема має велике значення.

Перевірка рівня готовності педагогів-музикантів до застосування методу відносної сольмізації здійснювалась за розробленою нами анкетною, яка розкривала рівні застосування складових методу відносної сольмізації.

Результати масового анкетування вчителів музики ми відобразили у зведеній таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні підготовки вчителя музики до застосування методу відносної сольмізації (у %)

№ п/ п	Застосування складових методу відносної сольмізації	Рівні застосування		
		Високий	Середній	Низький
1	Обізнаність з історією виникнення методу відносної сольмізації та його використанням в українській музичній педагогіці	12	32	56
2	Обізнаність з дитячим музичним фольклором як дидактичною основою для вивчення перших звуковисотних та ритмічних понять	41	32	27
3	Обізнаність з методичною літературою, яка розкриває адаптаційні варіанти використання методу відносної сольмізації в українській школі	15	29	56
4	Використання елементів методу відносної сольмізації під час різних видів музичної діяльності	17	13	70
5	Використання ручних знаків як наочності, що підсилює асоціативні уявлення про висотність щаблів ладу	22	28	50
6	Використання складових назв щаблів ладу за методом відносної сольмізації, під час різних видів діяльності	24	23	53
7	Обізнаність з послідовністю вивчення та закріплення щаблів ладу	3	3	94
8	Використання складових назв складів ритму і пауз як ефективного методу розвитку чуття ритму	4	13	83
9	Знання послідовності вивчення складів ритму і пауз за методом відносної сольмізації	12	5	83
10	Використання спрощеного нотного запису на уроках музики впродовж початкового етапу музичного розвитку школярів	1	3	96
	Середнє значення	15,1	18,1	66,8

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІДНОСНОЇ СОЛЬМІЗАЦІЇ

Наше дослідження дає змогу твердити, що рівні підготовки вчителів до застосування інноваційної методики (високий, середній, низький) можна відобразити на рис. 1.

Як виявилось в ході експерименту, рівень готовності вчителів музики до використання ефективного методу є недостатнім, адже більшість вчителів музики має низький рівень знань про інноваційну діяльність.

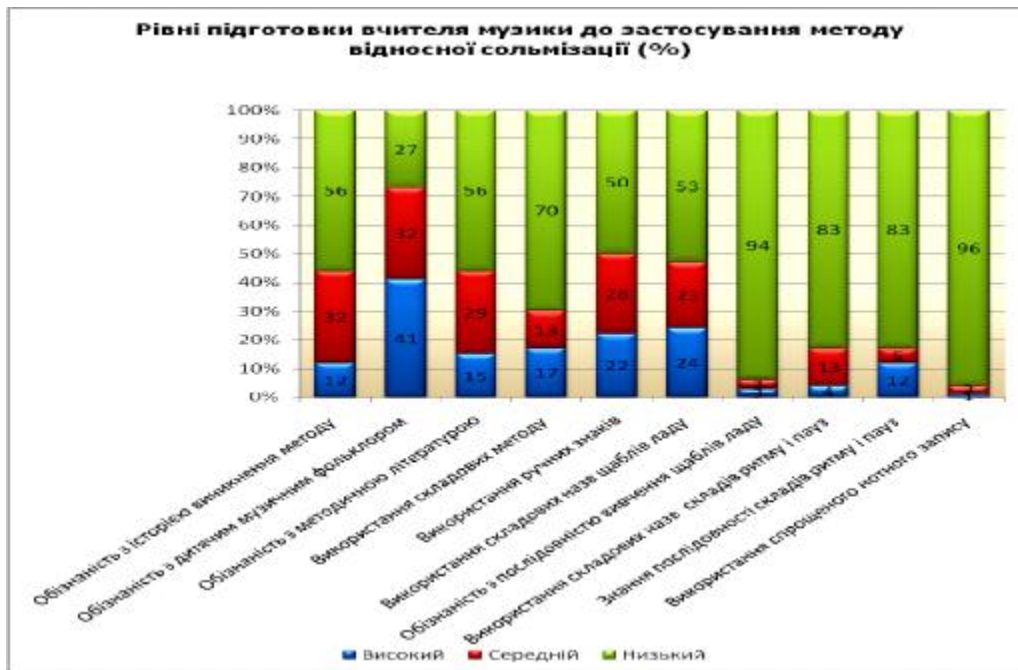


Рис. 1. Рівні застосування складових методу відносної сольмізації.

Як показало анкетування і обробка даних, можемо стверджувати, що низький рівень підготовки до застосування методу відносної сольмізації виявлено у 66,8% опитуваних вчителів музики, середній – у 18,1% і тільки 15,1% володіють високим рівнем застосування методу, що відображено у рис. 2.

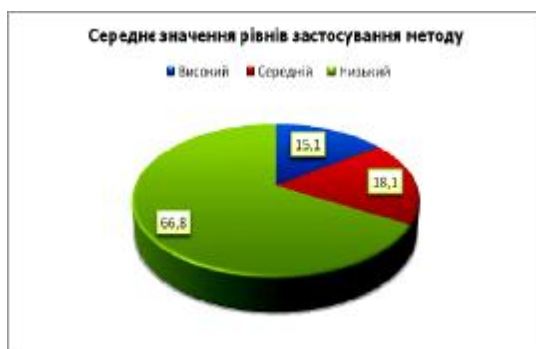


Рис. 2. Середнє значення рівнів застосування методу відносної сольмізації.

Як показали результати констатувального експерименту, на найнижчому рівні виявилось всього 2% вчителів, які використовують спрощений нотний запис на початковому етапі музичного розвитку школярів на уроках музики. На найвищому рівні, 36,5% вчителів, що застосовують дитячий музичний фольклор як дидактичну основу для вивчення перших звуковисотних та ритмічних понять школярами.

Так, рівень застосування складових методу відносної сольмізації загалом виглядає наступним чином (див. рис. 3).

Внаслідок вивчення рівнів застосування складових методу відносної сольмізації, першочергового розв'язання вимагають ті питання, які пов'язані із необхідністю забезпечення теоретичного і практичного навчання вчителів музики інноваційному методу у процесі підвищення кваліфікації.

Висновок. Наведені експериментальні дані свідчать про те, що професійний рівень вчителів, що викладають предмет “Музика” в загальноосвітніх школах Львівщини, знаходиться на доволі низькому рівні. В результаті ознайомлення з практичною роботою вчителів та обробки даних анкетування ми дійшли висновку

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІДНОСНОЇ СОЛЬМІЗАЦІЇ



Рис. 3. Загальна обізнаність методу відносної сольмізації.

про те, що методики викладання уроку музики, якими користуються вчителі, не є ефективними. Вчителі не обізнані з сучасними науковими дослідженнями, що призводить до недостатнього розвитку загальної музичної культури школярів і молоді, яка надає перевагу низькопробній музиці. Одною з причин такого стану речей є недоліки щодо фахової підготовки вчителів музики та їх рівня обізнаності із найефективнішими методами музично-естетичного виховання учнів, що базуються на народнопісенній основі.

Аналіз анкетних даних вчителів музики свідчить про наявність проблеми щодо використання методу відносної сольмізації в їх педагогічній діяльності та необхідності його послідовного та повного теоретичного і практичного засвоєння в системі підвищення кваліфікації, як одного із шляхів подолання сучасних проблем в галузі загальної музичної освіти школярів. Це дає можливість стверджувати, що озброїти складовими методу відносної сольмізації вчителів музики під час проходження курсів підвищення кваліфікації є вельми актуальним завданням.

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя / Пер. с макед. В.П. Диденко. – М.: Просвещение. 1991. – 159 с.

2. Вейс П.Ф. Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха. – М.: Музыка, 1967. – 90 с.

3. Даниленко Л.І., Довбищенко В. Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія

її здійснення // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр. – К.: Логос. – Вип. 4. – С. 12 – 18.

4. Жигаль З., Ковбасюк М. Роль українського дитячого фольклору в народній педагогіці. Методичні рекомендації. – Львів, 2008. – 41 с.

5. Ковалів В. Методика музичного виховання на релятивній основі. – К.: Музична Україна, 1973.

6. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні // Матеріали Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К.: ЦППО, 2001. – С. 7.

7. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Інформаційний збірник МОН України, 2004. – №10. – С. 4 – 9.

8. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.Б. Белкіна та ін. – Харків: Веста, Видавництво "Ранок", 2006. – 256 с.

9. Основи інноваційної діяльності вчителя: План і програма спецкурсу / Уклад.: Л.І. Даниленко. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – 12 с.

10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

11. Тайнелъ Е. Публіцистична та дидактична спадщина Золтана Кодая. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич: НВЦ "Каменярь", 2003. – ч. 2.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2009

УДК 811.161.2:811.133.1

Оксана Ковальчук, викладач кафедри романської філології та компаративістики
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ПОРІВНЯЛЬНА ТИПОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПУНКТУАЦІЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

У статті розглядається питання порівняльної типології навчання пунктуації французької та української мов, формулюються правила використання коми з практичною метою писемного мовлення для студентів вищих навчальних закладів і школярів.

Ключові слова: пунктуація, французькі лінгвісти, французька мова, синтаксис.

Постановка проблеми. У зв'язку із зміною вимог до навчання іноземної мови в середніх загальноосвітніх навчальних закладах школярі, які закінчують школу, повинні володіти не тільки усною мовою, вміти читати, розуміти іноземну мову на слух, але також володіти в межах програмних вимог писемним мовленням. Оскільки питання писемного мовлення постало в останні роки, методика навчання французької мови не висвітлює того, як вчити учнів і, навіть, студентів пунктуації писемного французького мовлення. Це пояснює актуальність і необхідність розробки методики навчання пунктуації тим більше, що і в вузівських підручниках нормативної граматики питання використання коми не висвітлене в достатній мірі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Щодо стану розробки даної проблеми, то в лінгвістичному плані було проаналізовано роботи Л.Г. Веденіної, Н.А. Шигаревської, Є.А. Реферовської, А.К. Васильєвої, які достатньо досконало висвітлюють питання використання коми, але перш за все відсутнє порівняння застосування знаків пунктуації. Крім того, в практичних посібниках, підручниках для шкіл та вищих навчальних закладів, відсутні методичні поради щодо використання знаків пунктуації у двох мовах. Оскільки пунктуація французької мови досить складно побудована, за свідченням деяких лінгвістів, на інших принципах, то постає питання про розробку практичних рекомендацій, які були б окремо сформульовані для середньої школи і вищих навчальних закладів, так як на даний час студенти педагогічних навчальних закладів взагалі не вивчають жодних правил вживання знаків пунктуації, зокрема коми, під час навчання іноземної мови.

Метою даної статті є розробка певного мінімуму правил, перш за все стосовно коми, для того, щоб у писемному мовленні уникнути

помилки неправильного застосування знаків пунктуації.

Виклад основного матеріалу. Одним з елементів писемного мовлення є пунктуація, яка допомагає зрозуміти зміст того, що людина пише. Значна частина використання знаків пунктуації збігається у двох мовах, тобто в рідній мові і у французькій мові. Пунктуація служить засобом позначення на письмі умовними знаками смислового та інтонаційного поділу мовлення. Тобто за допомогою знаків пунктуації позначаються паузи, інтонація, наголос, які властиві розмовній мові.

У французькій мові знаки пунктуації такі самі, як і в українській. Вони служать:

1) для позначення смислового та інтонаційного поділу (членування) мовлення, тобто меж речення, а також для розподілу речення на частини або відрізки, які мають цілісний смисл;

2) для вираження відношення того, хто говорить до висловлювання, тобто основної модальності речення; ствердження, питання, вимоги, для виразу емоцій, що супроводжують мовлення.

Знаки пунктуації повинні, таким чином, служити для передачі всіх ритміко-мелодійних засобів мовлення, що призначені для його інтонаційного поділу.

У французькій мові система знаків пунктуації базується, переважно, на природних паузах в усному мовленні, тоді як в українській мові – головним чином вона ґрунтується на смислових відношеннях між членами речення. Тому ці дві мови представляють суттєву різницю у вживанні знаків пунктуації, особливо у вживанні коми. Правила французької пунктуації для інших знаків (крім коми) однакові.

Вживання коми у французькій мові побудоване на логічних і синтаксичних відношеннях у реченні в меншій мірі, порівняно з українською мовою, і перш за все передає емоційний поділ мовлення.

ПОРІВНЯЛЬНА ТИПОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПУНКТУАЦІЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Вживання коми більш підпорядковане наміру того, хто говорить, ніж в українській мові. У французькій мові кома вживається рідше і допускається більша свобода у її вживанні [1, 83].

Це не означає, що вживання коми довільне, але правила вживання коми можуть бути сформульовані як найбільш звичайні, переважаючі, але які допускають деякі відхилення від них. Вживання коми у французькій мові має все ж таки важливе значення для правильного розуміння тексту. Відрізняють пунктуацію логічну, яка підпорядкована системі правил, і пунктуацію експресивну, яка не підпорядкована встановленим правилам, але підпорядкована стилістичному задуму. Використання знаків пунктуації допускає певну свободу у їх вживанні. Деякі письменники вживають велику кількість ком, крапок, двокрапок і т.д., інші керуються помірністю у їх використанні.

Французькі дослідники розглядають пунктуацію як засіб уточнення смислу фрази шляхом членування на синтагми для того, щоб зробити її максимально зрозумілою для читача. Інформація, що передається за допомогою пунктуативних знаків, вважається незначною. Автор спеціального дослідження французької пунктуації Сансін стверджує, що письмове мовлення (писання) може не користуватися знаками, босяючись на те, що тривалий час людство обходилося без них, але тут же наводить фрази, смисл яких залежить саме від знаків і спотворюється після зміни їх позиції.

Grâce, pas pendre (казнить нельзя, помиловать)

Grâce pas, pendre (казнить, нельзя помиловать).

До речі, епіграфом до своєї роботи той самий Сансін використав висловлювання французького історика Мішле: *“Il suffit du déplacement d’une virgule pour dénaturer le sens de ma pensée”*.

Французькі лінгвісти співвідносять пунктуацію з інтонацією фрази, вважаючи, що кожен знак обов’язково відповідає паузі, а іноді і зміні в мелодії фрази.

“La ponctuation sert a marquer, a l’aide des signes, les pauses et les inflexions de la voix dans la lecture”.

“La ponctuation indique l’emplacement ou l’on doit faire des pauses lorsqu’on le lit a haute voix et la nature de ces pauses”.

“Tout signe de ponctuation, mme une virgule, correspond a un arrt de la voix et du sens” [7, 365].

Ця точка зору висловлювана ще в XVIII ст. автором “Енциклопедії” Д. Дідро.

Російські лінгвісти, як зауважує Л.Г. Веденіна,

будують обґрунтування своїх точок зору на інших позиціях. На основі експериментальних спостережень вони прийшли до висновку, що пунктуація складає окрему систему і вона, як система, співвіднесена з тим, що є в усному мовленні [5, 127].

Бувають випадки прямої відповідності між інтонацією і засобом розташування тексту, але взагалі не існує підстав стверджувати, що усна форма мовлення відповідає письмовій. Наприклад, неможливо знайти інтонаційний еквівалент дужок.

Французькі лінгвісти докоряють французьким письменникам незнанням правил пунктуації або недбалим ставленням до них *“...beaucoup d’écrivains de valeur eux-mêmes, et cela est vrai aujourd’hui, ne connaissent pas cette partie de grammaire. Pour faire un bon livre, il faut non seulement bien penser et bien écrire, mais aussi bien ponctuer”*.

Отже, підсумовуючи судження Е.К. Нікольської, Л.І. Лії, Е.О. Костецької і інших дослідників щодо формулювання мети пунктуації як розділу синтаксису і щодо формулювання принципів застосування знаків пунктуації, можна стверджувати, що вживання знаків пунктуації в двох мовах, що порівнюються, базується на різних принципах. У французькій мові є сталі правила, але багато залежить від інтонації, тоді як в українській мові вона ґрунтується на смислових, логічних відносинах між членами речення (особливо це стосується вживання коми). *Virgule* від лат. *“virgula”* – маленька палочка [4, 108].

Українського читача, що звик до точних правил пунктуації, встановлених традицією і що суворо виконуються, дивує вільне використання коми у французькій мові.

Порівнюючи речення лівої та правої колонки, ми бачимо, що в одних і тих самих синтаксичних умовах – однорідні члени речення, розділені сполучником *et* (1,1a), між підметом і присудком простого речення (2,2a), в складному реченні з підрядним означенням (3,3a), а також зі вставними словами (4,4a) – кома вживається, але може бути відсутня.

З точки зору Л.Г. Веденіної, це дає підставу стверджувати, що французьке речення не знає стабільних правил використання коми. “Характерна риса сучасного французького синтаксису – надзвичайна своєрідність, свобода та діяльність в поводженні з комою” [2, 98]. “Використання коми відноситься до області стилістичного синтаксису, кома служить засобом відображення на письмі індивідуально-інтонаційного забарвлення фрази, вільно

ПОРІВНЯЛЬНА ТИПОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПУНКТУАЦІЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

З комою

- 1) *Mme Aubain s'y décida, et eut tout de suite repris sa fille à la maison, sans le climat de Pont-l'Evêque.*
- 2) *Les tests sévères et les nombreux contrôles auxquels sont soumis tous nos produits, garantissent une qualité constante et des teintes rigoureusement suivies.*
- 3) *Les murs seraient des placards de bois, dont les ferrures de cuivre luiraient.*
- 4) *Rameau, par exemple, rédigeait son "Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels", en voisin des Encyclopédistes.*

Без коми

- 1a) *Il baissait le mufle, secouait les cornes et tremblait de fureur en beuglant horriblement.*
- 2a) *La réalité qu'on a définie au début de cette note sous les noms de langue et système est un fait. La réalité du continuum sur lequel travaille l'historien en est un autre.*
- 3a) *Que se prépare-t-il au juste pour aujourd'hui 14 heures au Palais d'Orsay, sous les plafonds dont je n'ai pas utilisé la photographie sur la première page de mon journal.*
- 4a) *Je récusé par exemple l'idée d'un Peter accouchant d'une conscience politique : il en possède une dès le début.*

використовується для суб'єктивно-емоційного розчленування її ..." [3, 113] .

Правильність вживання коми між підметом і присудком, дієсловом та прямим додатком найбільш вражає нашу мовну свідомість, яка сформувалася на досвіді і нормах та зразках рідної мови. Свобода у використанні коми у французькій мові – це свобода відносна. В реченні цей знак є необхідним для вираження смислу висловлювання.

Порівняємо приклади у двох колонках:

- 1) *Les voyageurs, qui avaient faim demandèrent à manger.*
- 2) *Entends ma chère, entends.*
- 3) *J'étais parti, depuis longtemps on m'attendait.*
- 4) *Des lignes, qui s'entrecroisent, se mêlent et se dé mêlent.*

- 1a) *Les voyageurs qui avaient faim demandèrent à manger.*
- 2a) *Entends, ma chère, entends.*
- 3a) *J'étais parti depuis longtemps, on m'attendait.*
- 4a) *Des lignes qui s'entrecroisent, se mêlent et se dé mêlent.*

І насправді, відсутність коми суттєво змінює смисл так само, як і її переміщення. Розглянемо приклади 1 і 1a: в першому випадку – попросили їсти не всі подорожуючі, а лише ті з них, котрі були голодні. Тоді як варіант 1a без коми узагальнює – їсти попросили всі подорожуючі, вони зголодніли. Використання коми замість нульового знаку може поміняти відношення між особами: *ma chère* – *та, котру чують* (варіант 1), або *та, котра чує* (варіант 1a).

Перенесення коми також впливає на смисл і структуру речення. На прикладі 3, кома в другій позиції відносить ознаку до іншої особи і в першому випадку "*depuis longtemps*" характеризує дію якоїсь третьої особи "*мене довго чекали*". В другому випадку – обставина стосується дієслова першої особи "*я поїхав давно, мене чекали*". На прикладі 4, спостерігаємо, що у зв'язку з переміщенням коми означення стає дієсловом: "Пересекающиеся линии соединяются и разъединяются".

Французькі автори вважають кому знаком

паузи, функція якої полягає в розділенні однорідних членів речення або окремих членів, не пов'язаних з реченням граматично [6, 129].

Л.Г. Веденіна наголошує, що функції коми в реченні складніші і різноманітніші, ніж вважають французькі лінгвісти. Вони визначаються декількома факторами, і перш за все позицією цього знака в реченні.

Висновки. Оскільки застосування пунктуації пов'язане з граматичними конструкціями, з їх засвоєнням, то в методичному плані разом з

навчанням граматичного матеріалу, особливо при вивченні синтаксису французької мови, необхідно одночасно вчити студентів та учнів граматичних правил, які пропонуються спеціально для студентів вузів і, окремо, для учнів шкіл.

Для школярів слід пропонувати наступні правила: а) кома між однорідними членами речення; б) виділення комами звертань; в) відсутність коми перед сполучником "et"; г) відсутність коми перед підрядним реченням-додатком. Для студентів правила дещо ускладнюються: а) кома між однорідними членами речення; б) виділення комами звертань; в) виділення комами обставин місця і часу; г) кома між частинами безсполучникового складного речення; д) виділення комами підрядних обставинних речень на початку і в середині речення; е) відсутність коми перед підрядними реченнями-додатками; є) вживання коми у прямій мові.

Вправи, які можна рекомендувати з метою засвоєння цих правил, наступні:

1) аналіз і пояснення знаків пунктуації у французьких реченнях;

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МАРКЕТОЛОГІВ

2) диктанти, в яких необхідно самостійно застосовувати знаки пунктуації;

3) переклад речень з рідної мови на французьку, у яких вживання знаків пунктуації відрізняються і в яких співпадають.

Отже, можна зробити висновок, що необхідно докласти зусиль педагогам, лінгвістам і методистам, щоб розробити методичні поради для навчання пунктуаційних знаків. У зв'язку з актуальністю писемного мовлення у школі необхідно провести ряд змін у програмі навчання іноземної мови і ввести пунктуацію в курс іноземної мови як у школі, так і у вищих навчальних закладах.

1. Васильева Н.М. Синтаксис простого предложения в современном французском

языке. – М.: Просвещение, 1983. – 213 с.

2. Веденина Л.Г. Спорный вопрос пунктуации французского языка //Филологические науки. – 1997. – № 6. – С. 94 – 101.

3. Веденина Л.Г. Пунктуация французского языка. – М.: Высшая школа, 1978. – 158 с.

4. Илия Л.И. Грамматика французского языка. – М.: Высшая школа, 1964. – 288 с.

5. Николаева Т.М. Интонация сложного предложения в славянских языках. – М.: Просвещение, 1968. – 239 с.

6. Реферовская Е.А. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. – М.: Просвещение, 1982. – 267 с.

7. Sève A., Perrot J. Dictionnaire orthographique et grammatical. – Paris: Ed. Orthover, 1968. – P. 438.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2009

УДК 378-057.87

Інна Ромащенко, викладач кафедри іноземних мов Академії муніципального управління

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МАРКЕТОЛОГІВ

У статті обґрунтовано переваги використання інтерактивних методик навчання для підготовки майбутніх маркетологів іноземному спілкуванню. Конкретизовано мету і зміст ситуацій ділового спілкування, наведені приклади можливих завдань для проектної роботи майбутніх маркетологів, що сприяють формуванню ділового спілкування іноземною мовою.

Ключові слова: інтерактивні методики навчання, проблемні ситуації, комунікативне спілкування, дискусії, послідовність, креативність, компетенція, педагогічна ситуація, мовленнєві навички, студенти-маркетологи, мовленнєві ситуації.

Постановка завдання. Пожвавлення інтенсивності міжнародних економічних зв'язків України з навколишнім світом актуалізують проблеми професійного спілкування фахівців-маркетологів з іноземними партнерами та сприяють оптимізації пошуку засобів та шляхів удосконалення компетенції майбутніх маркетологів у галузі іноземної мови як засобу комунікації.

У зв'язку з цим, запровадження нових підходів до навчання, забезпечення розвитку комунікативних, творчих і професійних компетенцій та стимулюють потребу майбутніх маркетологів у самоосвіті – необхідне у сучасному вищому навчальному закладі.

Таким чином, на сучасному етапі великого значення в системі вищої освіти України набуває

необхідність навчання студентів-маркетологів професійної комунікативної компетенції шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання. Актуальним є формування навичок ведення ділових переговорів англійською мовою, оскільки вміння адекватного іноземного професійного спілкування під час ведення ділових зустрічей чи переговорів у значній мірі впливають на досягнення консенсусу між сторонами-учасниками певного виду маркетингової діяльності.

Необхідність оволодіння англійською мовою на високому рівні визначено у чинних програмах з іноземних мов для немовних вищих навчальних закладів [9, 5].

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МАРКЕТОЛОГІВ

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми. Термін “інтерактивна педагогіка” був запроваджений у 1975 році німецьким дослідником Гансом Фріцом. Серед вітчизняних вчених цю проблему вивчали Н.С. Муратова, О. Пометун, Л. Пироженко, Є. Полат, Е. Ароносон, А. Мазаракі, Л. Корнеєва.

Такі науковці як Є.Ю. Долматовська, Є.К. Кузнєцова, Є.В. Мірошніченко, О.П. Петрашук, Н.С. Саєнко, І.О. Свердлова, В.М. Топалова, Г.А. Третьякова та ін. досліджують шляхи підвищення ефективності навчання фахової лексики студентів немовних спеціальностей.

Сутність та особливості ринку маркетингових комунікацій викладено у роботах М.В. Вачевського, Т.О. Примак. Ефективність стратегій позиціонування та конкурентноспроможності ведення бізнесу розглянуто у роботі Т.Д. Грінченко та О.В. Дубовик.

Проблему маркетингу та його вивчення у ВНЗ досліджували А. Афонін, Г. Андрусенко [1], А. Балабанова [2], М. Вачевський [3].

Формування культурної особистості, готової в процесі своєї діяльності виконувати роль посередника у діалозі культур [4], досліджували такі вчені, як Е.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Ю.І. Пасов, В.В. Сафонова, R. Brishlin, O. Nask, R. Ritch.

Мета статті. Надання практичної допомоги викладачам вищих навчальних закладів немовного спрямування у формуванні комунікативних умінь майбутніх маркетологів у процесі вивчення англійської мови та у формуванні навичок спілкування майбутніх маркетологів на основі використання інтерактивних методик у навчальному процесі.

Викладення основного матеріалу. Навчання у вищих навчальних закладах – це не просто автоматичне викладання навчального матеріалу студентів. Навчання у ВНЗ повинно бути методично обґрунтованим та досконало продуманим. Тому інтерактивні технології, метою яких є створення комфортних умов навчання, за яких кожний студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. В основу інтерактивного навчання закладено співробітництво і продуктивне спілкування, спрямоване на спільне розв’язання проблем, формування здібностей виділяти головне, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значимих результатів. Використання інтерактивних технологій значно активізує процес засвоєння знань та їх використання.

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Мері ленд), показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю (дії, практику) [5, 10].

Результати цих досліджень були відображені в схемі, що отримала назву “Піраміда навчання”:

Лекція – 5% засвоєння;
читання – 10% засвоєння;
відео/аудіо матеріали – 20% засвоєння;
демонстрація – 30% засвоєння;
дискусійні групи – 50% засвоєння;
практика через дію – 75% засвоєння;
навчання інших/застосування отриманих знань відразу ж – 90% засвоєння.

Мета інтерактивного навчання – це зміна і поліпшення моделей поведінки його учасників. Лінгвістичне значення слова “interactive”, розтлумачує це поняття як інтерактивний, той, що взаємодіє або впливає одне на одного. Тобто, інтерактивність у навчанні – це навчання у режимі бесіди, діалогу, взаємодії, процес не пасивного сприйняття інформації, а студент має можливість говорити, управляти, моделювати, бути активним учасником навчального процесу [4].

Н.С. Муратова вважає, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії в спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [4].

На думку О. Пометун, інтерактивні технології – це технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [8].

Отже, сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. Педагог при цьому виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Студент і викладач виступають як рівноправні суб’єкти навчального процесу. Інтеракція виключає домінування будь-якого

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МАРКЕТОЛОГІВ

учасника, думки, точки зору над іншими, але має враховувати конкретний досвід та практичне застосування. Під час такого діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважуючи альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії.

На розвиток творчих здібностей студентів спрямовані інтерактивні методи навчання: мозковий штурм, методів проектів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи, методи типу "мереживна пилка", "обери позицію", "шкала думок".

При викладанні гуманітарних дисциплін найбільший ефект дає запровадження інтерактивних технологій колективно-групового навчання, тому, що вони є найбільш демократичними. Процесуальна сторона освітнього процесу передбачає використання активних форм навчання: діалогу, дискусій, ділових ігор, дебатів, моделювання ситуацій. Великою популярністю користуються такі методи, як "Мікрофон", "Броунівський рух", "Ажурна пилка", "Джигсо", "Мозковий штурм", "Метод проектів", "Обери позицію", "Шкала думок", дискусії, дебати, круглі столи, рольові та ділові ігри.

Як свідчать результати досвіду використання інноваційних методик викладачами Народної української академії [6], найбільше поширення має використання різних методів індивідуального навчання (80%). Особливого значення набули такі види роботи як діалогова форма роботи, яка дозволяє активізувати роботу студентів, організувати повторення матеріалу та здійснення контролю за його засвоєнням. Цей вид діяльності дає можливість втілити випереджаюче навчання, розвиває мислення і мовлення студентів, систематизує навчальний матеріал за змістом та формою.

Значимість використання рольових ігор відзначили 66% викладачів. Виходячи із досвіду, рольові ігри дають можливість отримати достатню інформацію з точки зору професіоналізму особистості. Досить активно використовується така форма роботи як взаємне навчання або проведення елементів заняття студентами. За її використання виступили 56% викладачів.

Цей вид роботи є дуже актуальним з точки зору такої складової учбового процесу як самостійна робота студентів, що дає студентам можливість набувати навички пошуку і відбору необхідної літератури, синтезування необхідного матеріалу.

Інформатизація навчального процесу та використання сучасних технічних засобів також відіграють значну роль в оптимізації навчального процесу. 54% викладачів активно його використовують. 1 % надає перевагу таким видам діяльності, як складання логічних схем, написання есе, складання ребусів та кросвордів (30%).

На жаль, не зовсім активно використовуються інновації, які пов'язані з використанням програмного забезпечення. Слід зазначити, що в умовах скорочення аудиторної роботи під час вивчення гуманітарних навчальних дисциплін, актуальним є питання інтеграції самостійної роботи студентів з постійним контролем її результативності. Адже обсяг навчального матеріалу не зменшується. Тому потрібно вирішувати проблему протиріччя зменшення аудиторного часу і паралельного постійно зростаючого обсягу інформації, який є необхідним для засвоєння.

Українські дослідники інтерактивного навчання О. Помету та Л. Пироженко порівнюють наш мозок із комп'ютером, а ми є його активними користувачами. Тому мозок студента потрібно "включати", як і звичайний комп'ютер. Як комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, так і мозок потребує активної діяльності, простежувати інтелектуальну діяльність і забезпечувати повноцінне засвоєння, подальше її узагальнення, аналіз і подальше збереження [8].

При викладанні гуманітарних дисциплін найбільший ефект дає запровадження інтерактивних технологій колективно-групового навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох. Сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. Педагог виконує при цьому роль помічника в роботі, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Однак, студент і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу. Інтеракція виключає домінування будь-якого учасника, думки, точки зору, над іншими, але має враховувати конкретний досвід та практичне застосування. Під час такого діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважуючи

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МАРКЕТОЛОГІВ

альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми. Організація процесу багатосторонньої комунікації сприяє використанню відповідних інтерактивних методів навчання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, орієнтують на діяльність, що стимулює активність та винахідливість.

У процесі вивчення іноземних мов значне місце посідає таке поняття як "полікультурне виховання", критеріями якого визначені: толерантність (розвиненість, відкритість, альтруїзм, емпатія); інтелектуальна компетенція (здатність особистості здійснювати інтеркультурну комунікацію, досягати взаєморозуміння в ситуаціях міжкультурного спілкування на основі застосування лінгвокультурних знань); критичне мислення (розвиненість полікультурної свідомості); мотивація прагнення особистості до самостійного набування гуманітарних знань і використання їх у власній життєдіяльності. Метою навчання інтеркультурної комунікації є формування інтеркультурної компетентності. Основу інтеркультурної компетентності складають комунікативні лінгвокультурологічні знання (комунікативна і лінгвокультурологічна компетенція).

Використання інтерактивних форм навчання під час вивчення іноземних мов маркетологами буде ефективним, якщо зміст навчального процесу буде максимально поєднаний з майбутньою професійною діяльністю маркетолога. Потрібно контролювати, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент-маркетолог розвивав і удосконалював не лише знання з мови, а й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю.

Використання рольових ігор, в яких студенти спілкуються в парах або групах, не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, а й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Вони можуть допомагати один одному, коригувати мовлення своїх партнерів, вирішуючи одночасно поставлене проблемне завдання чи ситуацію.

Як вказують у своїй статті О.В. Зубенко та С.О. Медведєва [4], саме серії проблемних завдань відкривають можливості активного використання іноземної мови для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів-маркетологів професійної комунікативної

компетенції. Створюючи проблемні ситуації, викладачеві необхідно слідкувати, щоб завдання відповідали рівню наявних знань та інтелектуальних можливостей студентів, не були стереотипними, відображали реальні ситуації професійної діяльності, подавали проблему під різним кутом зору, а також були пов'язані з темою заняття, текстом, який вони опрацьовували, Виконуючи такі завдання, студенти можуть практично осмислити інформацію, активізувати лексичний та граматичний матеріали. Корисним видом діяльності є створення дискусій англійською мовою. Доцільно створювати професійно-спрямовані дискусії, пов'язані з майбутньою спеціальністю маркетолога, застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику.

Автор пропонує проблемні ситуації, які відповідають підручнику David Cotton, David Falvey, Simon Kent. Market Leader. Pre-Intermediate Business English Book. Pearson Education Limited, 2007 [11].:

- Ви працюєте в маркетинговому агентстві, представляючи широко відому мережу книжкових магазинів. Нещодавно продажі значно зменшились. Проведіть збори, обговоріть можливі причини. Внесіть пропозиції щодо покращення продажів та клієнтської обізнаності про ваш бренд.

- Ваша компанія виробляє ексклюзивні автомобілі ручної роботи. Попит на ваш товар дуже значний: клієнти чекають в черзі на його придбання 4 – 5 років. Ви виробляєте 500 автомобілів на рік. Затрати на виробництво автомобіля зростають щороку. Компанії необхідно збільшувати прибутковість. Які з поданих пропозицій, на вашу думку, є ефективними? Доведіть раціональність свого вибору:

1) Автоматизувати виробничу лінію і збільшити виробництво автомобілів до 4,000 на рік;

2) Заклучити контракт з іншою фірмою на виробництво ними моторів для ваших автомобілів. Це збільшить продуктивність виробництва на 20%;

3) Використовуйте механізовані інструменти для виробництва корпусу автомобілів. Це підвищить продуктивність на 10%;

4) Підніміть ціни на автомобіль в межах 40% і розширте виробництво, таким чином підвищити продуктивність виробництва.

- Британський виробник шкіряних черевиків виробив нову партію шкіряних жіночих черевиків. Ви плануєте зробити замовлення на 250 пар кожного типу. Ви зацікавлені у знижках. Візьміть участь у переговорах;

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-МАРКЕТОЛОГІВ

- Розіграйте ситуацію в парах. Власник магазину відвідує Київ з метою знайти постачальника ювелірних виробів. Він телефонує своєму партнеру за рекомендацією колеги. Власник хоче з'ясувати чи зацікавлений український представник у веденні спільного бізнесу.

Дуже важливим і ефективним видом навчальної діяльності для розвитку навичок спілкування є проектна робота. Такий вид завдань мотивує студентів, вони проводять певну дослідницьку роботу з теми проекту, знаходять оригінальний підхід до презентації проекту, це – особистісно-орієнтований вид діяльності, який сприяє розвитку ініціативи, незалежності, уяви, співпраці з іншими. Підготовка, виконання і презентація проекту займає більше часу, ніж виконання традиційних завдань, студенти самостійно знаходять потрібну інформацію, планувати свої дії.

Як педагогічна технологія це є сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю[8]. Корисними для студентів-маркетологів будуть наступні завдання:

- Ви члени маркетингової команди. Підготуйте презентацію успішної компанії по виробництву та продажам кави. Врахуйте витрати на рекламу, дизайн упаковки, розширення мережі продажів і долі ринку;
- Підготуйте рекламну компанію на один із товарів чи послуг. Дотримуйтесь наступного плану:

- 1) Який девіз рекламної компанії;
- 2) В чому особливості товару чи послуги;
- 3) На який сегмент ринку спрямований товар;

- 4) Які засоби реклами будете використовувати (напишіть текст, слогани, запропонуйте малюнки);

- 5) Які засоби просування товару будуть переважати;

- Ви маєте бізнес по виробництву сучасних шкіряних товарів. Підготуйте презентацію свого товару, враховуючи діяльність своїх конкурентів на ринку збуту.

Процесуальна сторона освітнього процесу передбачає використання активних форм навчання: діалогу, дискусій, ділових ігор, дебатів, моделювання ситуацій. Такі організаційні форми засновані на спілкуванні, діалозі, зіставленні різних точок зору, сприяють формуванню поважного відношення до думки інших, розуміння важливості існування різних підходів, сприйняттю відмінних думок всередині групи як позитивного чинника.

Висновки. Виходячи з вище сказаного, ми вважаємо, що навчання іноземним мовам студентів

маркетологів з використанням інтерактивних методів спрямовані на розвиток культури спілкування і формування особистості, яка володіє креативним потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації.

Використання інтерактивних методик у навчальному процесі вищих навчальних закладів, зокрема при вивченні іноземної мови, створює оптимальні умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку студентів-маркетологів. Підготовка до ділового спілкування іноземною мовою стає сьогодні одним з найважливіших показників соціально-професійного статусу фахівця-маркетолога. У великій мірі це залежить від викладача, педагогічної майстерності, його особистої толерантності в освітньому процесі.

1. Андрусенко Г.О. Основи маркетингу. – К.: НОК ВОЛ, 1992. – 143 с.

2. Балабанова Л.В. Маркетинг. Підручник К.: "Знання-Прес", 2004. – 645 с.

3. Вачевський М.В. Маркетинг. Формування професійної компетенції: Підручник. – К.: ВД "Професіонал", 2005. – 512 с.

4. Зубенко О.В., Медведєва С.О., Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному ВНЗ – матеріали наукової конференції ІХ МНПК "Гуманізм та освіта – 2008".

5. Егоров О. Мобильность "мозгового центра": Методическая служба инновационной школы // Учитель (Россия). – 2000. – №5. – С. 30 – 32.

6. Информационная записка по результатам социологического исследования "Инновации в современной системе образования (на опыте НУА)" \ Материалы научно-исследовательской работы социологической службы ХГУ "НУА". – Х., 2006. – 114 с.

7. Полат Е.С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. – М., 1989.

8. Пометун О., Пирожниченко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: Видавництво А.С. К., – 2004.

9. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 1998. – 62 с.

10. Яцик І.С. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності. – Матеріали наукової конференції ІХ МНПК "Гуманізм та освіта – 2008".

11. David Cotton, David Falvey, Simon Kent. Market Leader. Pre- Intermediate Business English Book. Pearson Education Limited, 2007. – 176 p.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2009

УДК 81'243:37.011.31

Ірина Мінчак, здобувач кафедри методики викладання іноземних мов
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються особливості полікультурної освіти майбутнього вчителя іноземної мови. Розкрито сутність понять “культурний плюралізм”, “мультикультуралізм” і “полікультурна освіта”. Охарактеризовано складові полікультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови. Визначено структурні компоненти змісту полікультурної освіти, а саме: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий.

Ключові слова: полікультурна освіта, діалог культур, полікультурна компетенція, культурний плюралізм, структурні компоненти, когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий.

Постановка проблеми. Сучасні етапи розвитку суспільства відображають глобалізаційні і соціально-культурні перетворення, що значною мірою сприяють підвищенню ролі освіти і культури. Освітня політика України базується на принципах демократизації та гуманізму, орієнтована на досягнення сучасного світового рівня, відродження національної самобутності, збільшення інтелектуального та культурного потенціалу країни, а також покращення змісту, форм і методів навчання. Сьогодні освітні процеси України спрямовані на входження у Європейський простір, збереження національних традицій вищої освіти і підготовку фахівців міжнародного рівня, які зможуть посісти належне місце на сучасному, динамічному ринку праці. У такому контексті особливої актуальності набувають проблеми полікультурної освіти студентів-філологів, оскільки навчально-виховний процес у ВНЗ повинний сприяти підготовці майбутнього філолога до діалогу між націями та культурами, головною умовою якого є відкритість. Саме вона спонукає особистість до розуміння та вивчення культурних цінностей інших народів, розширює горизонти освітньої діяльності, виховує толерантність, моральні ідеали, повагу та визнання мов і культур усіх народів.

Ідеї полікультурності закладені у багатьох пріоритетних документах, а саме: Конституція України [3], Національна доктрина розвитку освіти [7], Державна національна програма “Освіта” України XXI століття [2] та ін. Концепції полікультурності також належить провідне місце у документах, де визначається культурна політика Європейського Союзу та Ради Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток і становлення полікультурної освіти має глибоке історичне підґрунтя, що підтверджують праці видатних педагогів-класиків. Так, Я.А. Коменський вважав доцільним готувати дитину до життя у багатонаціональному суспільстві; І. Песталоцці висловлював думку про необхідність виховувати всіх дітей, як сім'ю, незважаючи на їхню національність; Ж.Ж. Руссо писав, що потрібно виховувати у дітей повагу до людей іншої національності. А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші педагоги наголошували на важливості гуманістичного виховання, яке покладено в основу полікультурної освіти. Ідеї полікультурної освіти знаходимо також у працях зарубіжних дослідників: Д. Бенкса, І. Гаспринського, П. Каптерева, С. Ніетон, В. Міттера, В. Подобеда, М. Рейнбі, А. Тайнбі та ін.

У сучасній педагогічній науці розглядаються різні аспекти полікультурної освіти, а саме:

- історико-педагогічні аспекти розвитку теорії і практики полікультурної освіти (М. Воловіков, О. Ковальчук, В. Подобєд, І. Лощенова, В. Єршова та ін.);
- проблеми діалогу культур та інтеркультурної комунікації (Т. Астафурова, С. Должнікова, А. Полякова, Н. Сейко та ін.);
- діалоговий підхід до полікультурної освіти (М. Бахтін, П. Гайденко, М. Каган та ін.);
- проблеми професійної компетентності педагогів (І. Єршов, В. Кремінь, О. Овчарук, П. Симонов, Н. Тализіна та ін.);
- психолого-педагогічний аспект полікультурної освіти (Б. Ананьєв, О. Абдулліна, Л. Кондрашова, Н. Левітов та ін.). Однак, проблеми змісту

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

полікультурної освіти майбутнього вчителя іноземної мови потребують аналізу та узагальнення, що і обумовлює **актуальність** нашої статті.

Мета статті полягає у спробі визначити компонентний склад змісту полікультурної освіти у педагогічних ВНЗ.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**:

- проаналізувати існуючі визначення терміну “полікультурна освіта”;
- охарактеризувати складові полікультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови;
- визначити структурні компоненти змісту полікультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Полікультурна освіта сприяє гармонізації світу, відбувається взаємозбагачення національних культур, формування загальнолюдських цінностей і розвиток міжнародного співробітництва. Така освіта є базисною у формуванні майбутнього філолога, бо саме вона виховує позитивне ставлення до представників інших народів, культурну чутливість, формує навички і вміння використовувати різні способи міжкультурного спілкування і плюралістичне мислення. Проте складна та багатогранна природа терміну “полікультурна освіта” породжує розбіжності щодо його тлумачення. Це поняття було сформоване у західній інтелектуальній культурі у 70-х роках ХХ століття. Визначаючи його сутність, слід враховувати досвід американських вчених-мультикультуралістів, так як термін “полікультурна освіта” є калькою поняття “multicultural education”. Щодо змісту понять мультикультуралізм та полікультурність, а також близьких до них інтер- транс- культуралізм (/ність), то тут немає єдності серед науковців та освітян. Розглянемо визначення вищезгаданих термінів детальніше.

Мультикультуралізм / мультикультурність – визначення суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємно пов’язані культурні традиції і практики, які часто асоціюються з рідними етнічними компонентами цього суспільства [9, 189]. Термін “*транскulturалізм*” виник у ході двох головних дискусій про “європейську ідентичність” і систему цінностей, яка формується на наднаціональному рівні, та про суть так званих “транснаціональних культурних орієнтацій на загальноєвропейські чи на глобальні культурні ринки” [12, 131]. “*Культурний плюралізм*” чи полікультурність передбачає повагу і підтримку всіх існуючих у суспільстві культурних потреб і способів життя. Щодо

концепції *інтеркультуралізму*, то тут основний наголос робиться на забезпеченні активного та позитивного діалогу різних культур у суспільстві, на їхньому взаєморозумінні та взаємозбагаченні. Дослідники вважають, що не існує чіткого понятійного і методологічного розмежування між мультикультуралізмом та інтеркультуралізмом.

Термін “*полікультурна освіта*” (“multicultural education”) у Міжнародній енциклопедії освіти розглядається як педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою [10]. В. Міттер під полікультурною освітою розуміє інтеграцію культур, яка повинна ідентифікуватися із багатовимірним поняттям, під яким розуміється система цінностей, необхідна для збереження та забезпечення виживання та розвитку кожної політичної та соціальної одиниці [6, 38]. Інша американська дослідниця С. Ністо зазначає, що полікультурна освіта – це цінності, стосунки і погляди, які мають люди один про одного [11, 298]. Російський дослідник В. Подобєд під полікультурною освітою розуміє загальну парадигму або стратегію, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення розвитку терпимості і культурного плюралізму [8, 93]. В. Болгаріна, І. Лощенова розглядають полікультурну освіту як таку, для якої ключовими поняттями є культура як вселюдське явище; це засіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток [1, 3]. Таким чином, можемо дійти висновку, що полікультурна освіта – це освіта, що спрямовано на виховання поваги та толерантного ставлення до різних культур, формування загальнолюдських і національних культурних цінностей, солідарності та вміння взаємодіяти у процесі комунікативної діяльності, яка базується на засадах гуманізму, культурного діалогу, демократизму.

Розглядаючи питання полікультурної освіти, доцільно наголосити на важливості формування полікультурної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови.

Полікультурна компетенція – це здатність особистості ефективно жити і діяти у багатокультурному суспільстві. Вона охоплює наступні поняття:

- полікультурна грамотність – знання основних понять та категорій полікультурної освіти (світова

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

культура, національне самовизначення, розмаїття культур, полікультурне середовище, діалог культур та ін.);

- професійно-особистісні якості: комунікабельність (уміння вести діалог з представниками різних культур); емпатичність (уміння емоційно відгукуватись на проблеми учня); здатність до співробітництва (відкритість та готовність до будь-яких форм взаємодії) та ін.;

- уміння використовувати свої знання у професійній діяльності [4, 78].

Отже, полікультурну компетенцію майбутнього вчителя іноземної мови можна охарактеризувати як інтегративну особистісно-професійну якість, яка сприяє здійсненню ефективної міжкультурної взаємодії з урахуванням полікультурної складової суб'єктів професійної діяльності, а також її використання для вирішення педагогічних завдань і здійснення полікультурного виховання. Виходячи з цього, доцільно наголосити, що полікультурна компетенція є важливим компонентом полікультурної освіти, тому розглянемо зміст полікультурної освіти майбутнього вчителя іноземної мови докладніше.

Структурними компонентами змісту полікультурної освіти є:

- *когнітивний*, включає знання, уміння, навички, що необхідні для ефективної життєдіяльності у полікультурному середовищі. Зокрема, це стосується знань у сфері сутності культури, різноманіття і особливостей субкультур, їх співвідношення та динаміку, закономірності міжкультурної комунікації та культурної толерантності, а також такі поняття як культурна ідентичність і полікультурна сутність людини. Цей компонент сприяє вмінню будувати міжособистісні відносини у полікультурному середовищі з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії. Знання щодо причин виникнення міжкультурних конфліктів і вміння їх діагностувати, попереджати і вирішувати, а також особливості світосприйняття і домінуючих інтересів, характерних для представників різних етносів і культур. Когнітивний

компонент формує знання основ полікультурного виховання, конструктивно-методичного відбору і реалізації полікультурного змісту освіти, а також вміння організовувати міжкультурну взаємодію і формування толерантного ставлення до культурних відмінностей.

- *Ціннісно-мотиваційний*, характеризується засвоєнням гуманістичних цінностей, толерантного ставлення до представників інших суспільств, народів, культур, соціальних груп, а також мотивацією до міжкультурної взаємодії. Сюди слід віднести такі цінності як культурна самобутність, індивідуальна неповторність, унікальність і рівноцінність різних культур, культурний плюралізм і толерантне ставлення до культурної самобутності особистості. Інтерес до представників інших культур і готовність до конструктивної взаємодії з ними. Ціннісне ставлення до носіїв культурної самобутності та сприйняття полікультурності як фактора взаємозбагачення особистісного культурного досвіду. Ціннісно-мотиваційний компонент акцентує увагу на подоланні міжкультурного протиріччя, відсутності негативних стереотипів у сприйнятті інших культур.

- *Діяльнісно-поведінковий* включає уміння вирішувати міжкультурні проблеми, ефективно діяти у полікультурному середовищі, здійснювати активну взаємодію з представниками різних культур. Передбачає участь у міжкультурному спілкуванні (стихійному і організованому), у культурному обміні, усунення нетерпимості до культурних особливостей, відстоювання ідей рівності і цінності всіх культур, а також права кожного народу і культурного утворення утверджувати і зберігати свою культурну самобутність. Участь в обміні педагогічним досвідом і концепціями, що реалізують різні методики і технології навчання і виховання. Діяльнісно-поведінковий компонент актуалізується у здійсненні полікультурного виховання [5].

Схематично зміст полікультурної освіти майбутнього педагога можна представити наступним чином (див. Рис. 1).



Рис. 1. Структурні компоненти змісту полікультурної освіти майбутнього педагога

ФЕНОМЕН РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Висновки. Таким чином, полікультурна освіта компетентного педагога – це сукупність когнітивного (знання, уміння, навички), ціннісно-мотиваційного (цінності, ставлення, установки) і діяльнісно-поведінкового (навички спілкування, поведінки і діяльності) компонентів, які відіграють важливу роль в успішній професійній діяльності майбутнього вчителя іноземної мови у полікультурному середовищі.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у деталізації завдань, змісту і критеріїв полікультурної освіти студентів-філологів ВНЗ.

1. Болгаріна В., Лощенкова І. Культура і полікультурна освіта // *Шлях освіти*. – 2002. – №1. – С. 2 – 6.
2. Державна національна програма “Освіта” України XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Конституція України. – К., 1998. – 21 с.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // *Дайджест*. – 2002. – №2. – С. 77 – 79.
5. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т.Б. Менская // *Общество и*

образование в современном мире: Сб. матер. Из зарубеж. Опыта. Вып. 2. – М., 1993.

6. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход // *Перспективы. Вопросы образования*. – 1993. – № 1. – С. 37 – 41.

7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // *Освіта України*. – 2002. – 23 квіт.

8. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Монографическая серия научный редактор – директор ИОВ РАО докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х томах. – Екатеринбург, 2000. – Том 2. – кн. – 2. – С. 93 – 127.

9. J. Hartley Multiculturalism // T. O’Sullivan, J. Hartley e.a. (eds) *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. – Routledge, London, 1994. – 218 p.

10. *International Dictionary of Education*. Vol. 7. – Oxford, 1994. – P.3963.

11. Nieto Sonia *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. – Longman, 2000. – P. 307.

12. Sanjin Dragojevic *Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications* // *CULTURELINK*. – 1999. – Vol. 10. – № 29. – p. 131 – 137.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2009

УДК 371.11:37.013.43

Ольга Лебідь, асистент
кафедри педагогіки вищої школи та управління освітніми закладами
Бердянського державного педагогічного університету

ФЕНОМЕН РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті уточнюється зміст понять “рефлексія”, “рефлексивна культура” і “рефлексивна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу”; подається характеристика взаємозв’язку рефлексивної та професійної культур; визначається необхідність та доцільність формування рефлексивної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: культура, рефлексія, рефлексивна культура, рефлексивна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу, професійна культура загальноосвітнього навчального закладу.

Актуальність. Рефлексивна культура є базовим компонентом висококваліфікованої праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. Вона обумовлює інтенсивність формування його досвіду, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб’єкту і осмислення ним прийомів власної майстерності, без чого не можлива творча продуктивна діяльність, самовдосконалення особистості, організація творчої праці [5, 4]. Рефлексивна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу допомагає йому удосконалювати міжособистісні

відносини з підлеглими, розвивати в собі правильне розуміння професійних завдань та швидке їх вирішення, впливає на особистісне та професійне самовизначення, мотивацію та волю, здібність вирішувати конфлікти, а як наслідок, розвивати професійну культуру керівника.

Здатність перетворювати власну діяльність в предмет осмислення та переосмислення розвитку, вдосконалення та інноваційної зміни грає первинну роль в підвищенні рівня рефлексивної культури.

ФЕНОМЕН РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В свою чергу рефлексивна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу є частиною професійної культури керівника. Атрибутивними складовими будь-якої професійної культури є інформаційна, комунікативна, політична, соціальна, психологічна, педагогічна, екологічна, технологічна, правова, управлінська, методологічна, моральна та інші види культур, а головною ведучою, керуючою виступає рефлексивна культура. Всі ці різновиди культури предметно виражені в аналогічних здібностях суб'єкта, де генеральною є здібність до діяльної рефлексії, а інші здібності виступають її похідними, в рівній мірі як і всі форми професійної культури є прямими продуктами рефлексивної культури [6, 93].

Аналіз наукових досліджень. Незважаючи на недостатню кількість наукових праць, присвячених формуванню рефлексивної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, ряд науковців зробили значний внесок у дослідження, обґрунтування та розвиток феномену рефлексивної культури та рефлексивної культури кадрів управління (О. Анісімов, Є. Єлісєєв, А. Ємельянов, С. Маслов, О. Павицька, І. Семенов, С. Степанов, Н. Цирельчук, М. Швидка, Г. Шедровицький та інші).

Мета статті. Визначення та теоретичне обґрунтування понять “культура”, “рефлексія”, “рефлексивна культура” та “рефлексивна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу”; визначення необхідності та доцільності формування рефлексивної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Базовими термінами рефлексивної культури є поняття культури та рефлексії. Тому для більш чіткого наукового визначення рефлексивної культури необхідно уважно розглянути сучасні уявлення на ці терміни.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблем професійного розвитку керівника загальноосвітнього навчального закладу та формування його рефлексивної культури свідчить, що досліджуються різні аспекти зазначеної проблеми: теорія культури і культурної діяльності (Л. Арнольдов, В. Болгаріна, Е. Баллер, В. Давидович, М. Дьомін, І. Кант, М. Кім, Л. Коган, Е. Маркарян, В. Межуєв, М. Мітін, М. Розенталь, О. Ханова та інші); проблеми рефлексії (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, І. Берлянд, А. Бузман, Г. Гегель, В. Давидов, Д. Дернер, П. Дорнер, В. Зарецький, Ю. Івонін,

І. Кант, А. Карпов, В. Князева, І. Ладенко, Г. Лейбниць, В. Лефевр, Дж. Локк, В. Розін, С. Рубінштейн, І. Семьонов, Б. Спіноза, С. Степанов, Н. Цирельчук, Г. Шедровицький та інші).

Намагаючись відповісти на питання, що таке культура і як вона розвивається, ми постійно наштовхуємося на взаємозв'язок культури і людської діяльності. З'ясувавши структуру, функціонування і розвиток діяльності, можна наблизитися до вирішення питання про структуру і функціонування культури. Е. Маркарян [3, 210] з цього приводу писав: “у суспільній діяльності людини історично виникла культура, у ній вона перетворюється і розвивається. З неї і треба починати дослідження культури”.

Точне визначення поняття “культура”, на думку Е. Баллера, є завданням не тільки дуже складним, а навряд чи цілком вирішуваним. Це пов'язано з широтою поняття, його багатогранністю, включенням до його складу великої кількості різноманітних компонентів. Складне міждисциплінарне методологічне поняття “культура” ще не має загального наукового визначення, під ним розуміють історично детермінований рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, виражений – у типах та формах організації життя і діяльності людей, у їх стосунках, а також у створених ними матеріальних та духовних цінностях [1, 112].

Одне з найповніших визначень культури звучить так: культура – це “специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, що представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі норм та духовних цінностях, відношенні людини до природи, оточуючих та самої себе” [4, 4].

Згідно до визначення Ю. Палехи, ми можемо дійти до висновку, що одним із видів загальної культури є рефлексивна культура, яка відображає спосіб самоорганізації та саморозвитку людини, її життєдіяльності. Цей процес не буде повним, якщо не враховувати рефлексію.

Феномен рефлексії розподілений по різних науковим галузям, але більше за все цей феномен розглядається у філософії та психології. Доказом цьому є значна кількість визначень поняття “рефлексія”, деякі з них представлені в наступній таблиці.

Узагальнюючи всі вище зазначені визначення, можна зробити висновок, що рефлексію слід розглядати як переосмислення людиною змін, які сталися у мисленнєвій діяльності, тобто те, що увійшло у сферу свідомості. Рефлексія

ФЕНОМЕН РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Визначення поняття “рефлексія” в філософії	тип філософського мислення, спрямований на осмислення та обґрунтування власних передумов, що вимагає звернення свідомості на себе (А. Гріцанов та В. Абушенко)
	стан душі, у якому ми, перш за все, намагаємося знайти суб’єктивні умови, за яких можемо створювати поняття. Рефлексія є осмисленням відношення цих уявлень до наших різних джерел пізнання, і тільки завдяки їй, їх відношення один до одного може бути визначено вірно (І. Кант)
	здатність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення (Д. Дернер)
	дія по виділенню істотних підстав власної мисленнєвої діяльності, рефлексія також є однією з опор теоретичного мислення (В. Князева)
Визначення поняття “рефлексія” в психології	процес осмислення та переосмислення людиною змісту своєї свідомості, діяльності, поведінки та спілкування (І. Семенов та С. Степанов)
	Усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню (В. Давидов)
	будь-яке перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе (А. Бузман)
	процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів та станів (А. Петровський та М. Ярошевський)
	психологічний феномен, який забезпечує людині можливість погляду на себе “з боку” і спрямований на осмислення власного життя та діяльності (В. Ніколаєва)

представляє собою особливе оперування суб’єкта з власною свідомістю, що породжує у підсумку ідеї про цю свідомість, рефлексивний компонент виступає як фактор організації мислення через визначення спрямованості пізнавальної активності суб’єкта; рефлексія розглядається як можливість “виходу” з процесу здійснення діяльності і як можливість подальшого проектування на основі рефлексії майбутніх шляхів розвитку діяльності [2, 67]. До рефлексії відноситься осмислення людиною своїх дій, свого “Я”, а також внутрішнього світу людей, разом з якими він здійснює групову діяльність.

Рефлексія дає змогу керівнику загальноосвітнього навчального закладу охопити власне життя у широкій тимчасовій перспективі, співвіднести сучасне з минулим та майбутнім, зберегти або відновити внутрішню гармонію, перебудувати свій внутрішній світ. Рефлексія як потужне джерело стійкості, свободи та саморозвитку особистості керівника є механізм особистісно-мотиваційного рівня саморегуляції [7, 33].

Для об’єднання двох понять “рефлексія” та “культура” ми пропонуємо визначення рефлексивної культури, яке зробила Н. Пінегіна [5, 16], вона стверджує, що рефлексивна культура – це система способів організації рефлексії, що побудовано на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв. Рефлексивна культура включає в себе: готовність діяти у ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність переосмислити стереотипи свого професійного та особистісного досвіду. Вона забезпечує розкриття та реалізацію професійних

можливостей при постановці та вирішенні творчих завдань, які виникають у професійній діяльності.

Основною функцією рефлексивної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу є здійснення ним контролю та оцінки власної діяльності. Ефективність даного виду контролю залежить від здібностей керівника до рефлексії, що дає змогу усвідомлено та об’єктивно аналізувати свої вчинки, судження, поведінку, осмислення та переосмислення своєї діяльності, правильності постановки цілей та використання методів, прийомів, засобів, свого досвіду [7, 43].

Висновки. Таким чином, ми можемо стверджувати, що феномен рефлексивної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу дійсно є актуальною проблемою сьогодення. Вона виявляється у неготовності керівників до осмислення свого особистісного та професійного досвіду, ефективного впровадження інновацій у систему власної діяльності, що з’явилися у результаті цього процесу. Тому формування рефлексивної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу є основою для досягнення високої стабільної діяльності, а також для здійснення активного саморозвитку особистості.

1. Бондарь В.И. *Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект.* – К.: Рад.шк., 1987. – 160 с.

2. Жукова Н.В. *Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: Дис... канд. психол. наук.* – М., 2000.

3. Маркарян Э.С. *Теория культуры и современная наука.* – М.: Мысль, 1983. – 280 с.

4. Палеха Ю.І. *Ключі до успіху, або організаційна*

МЕТОДИ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА

та управлінська культура. – К.: Вид-во Європ.ун-ту фінансів, інформ.систем, менеджм. і бізнесу, 2000. – 211 с.

5. Рефлексивная культура психолога: Учебное пособие по дисциплине “Рефлексивная культура психолога” по специальности 020400 (030301) Психология для студентов 4 курса очной формы обучения факультета философии и психологии /

Н.М. Пинегина. – Воронеж, 2005 – 80 с.

6. Цырельчук Н.А. Рефлексивное управление: монография / Н.А. Цырельчук, И.Н. Цырельчук, Н.Н. Цырельчук. – Мн.: МГВРК, 2008. – 512 с.

7. Швыдкая М.В. Рефлексивная культура как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления: Дис...канд.психол.наук: 19.00.13. – М.: РГБ, 2006 – 176 с.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2009

УДК 821.161.2 “XIX”

Роман Вишнівський, аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

МЕТОДИ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА

У статті на основі аналізу творів Івана Франка розкрито такі методи виховання: переконування, виховання прикладом і на прикладі, привчання, схвалення і осудження. Акцентовується увага на ролі особистості вчителя, його авторитету серед учнів у процесі едукативної, а також на тілесних покараннях, які застосовували вчителі у тогочасних школах.

Ключові слова: Іван Франко, методи виховання, учитель, учень.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи освіти важлива роль відводиться методам виховання – одному з найважливіших компонентів процесу едукативної, без яких неможливо реалізувати мету і завдання виховання. Вони виконують функції організації процесу розвитку і вдосконалення особистості, формування в учнів поглядів і переконань, вироблення навиків і звичок поведінки.

Оскільки методи виховання – категорія історична, то це вимагає здійснення їх історико-теоретичного аналізу. Означена проблема знайшла відображення у дослідженнях українських педагогів кінця XIX – початку XX ст. Саме у цей час найпомітніше виділяється постать Івана Франка. Його творчість мала значний вплив на розвиток освіти та шкільництва Галичини. З огляду на це важливо розглянути ідеї мислителя стосовно означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему методів виховання у творчості І. Франка частково висвітлено у працях О. Вишневецького [1], О. Дзеверіна [2], Б. Мітюрова [3], Г. Паперни [4], Г. Пуреля [5], Д. Скільського [6], В. Смаля [7] та ін. Однак у цих публікаціях здебільшого аналізуються оповідання І. Франка, в яких йдеться про тілесні покарання як метод виховання. Цілісного дослідження у цьому напрямі ми не виявили.

Мета статті – розкрити методи виховання у творчому доробку І. Франка.

Виклад основного матеріалу. Каменярь неодноразово вказував, що головна мета тогочасної школи – виховати слухняних рабів несправедливого суспільного ладу. Так, у статті “Чого хоче “Галицька робітницька громада”?” педагог зазначає, що учні “через довголітнє сидіння в школі відвикають від ручної тяжкої роботи, марніють і слабнуть і виходять з конечності неробами та слугами теперішнього несправедливого ладу, п’явками народними” [11, 58 – 59]. Розуміючи, що методи виховання залежать від тієї мети, яка стоїть перед школою, І. Франко закликав виховувати в учнів критичне мислення, розвивати самостійність й ініціативу, активну життєву позицію, вимагав, щоб учитель, організовуючи діяльність учнів, уміло використовував такі методи виховання, які стимулювали б їх прагнення до особистісного розвитку, сприяли б формуванню їхніх поглядів і переконань, вдосконаленню поведінки вольової сфери.

Вивчення й аналіз оповідань І. Франка (“Борис Граб”, “Грицева шкільна наука”, “Оловець”, “Отець-гуморист”, “Schonschreiben” тощо) дають підстави виокремити такі методи виховання: переконування, виховання прикладом і на прикладі, привчання, схвалення і осудження.

Для формування світогляду учнів, високих громадянських і моральних якостей, щоб привернути їх увагу до оцінки вчинків, явищ, подій суспільного життя, І. Франко важливого значення

надавав методу переконування через бесіду, діалог між учителем і вихованцями. Адже головна перевага цього методу та, що педагог має великі можливості для виявлення у дітей мотивів діяльності і поведінки. Його виховна функція – використання знань і особистого досвіду учнів з метою активізації їх пізнавальної діяльності, залучення їх до активного розумового процесу, самостійного формування висновків.

Відводячи учителю ключову роль у вихованні школярів, у підготовці їх до життя і суспільної праці, І. Франко вимагав від нього з любов'ю ставитися до дітей, проявляти повагу до їх внутрішнього світу, остерігатися прямолінійності, нетактовності. Адже тільки тоді в учнів з'являється прагнення поділитися своїми думками, коли вони довіряють своєму вчителю, відчують його душевну близькість. Таким зображений вчитель Міхновський з оповідання “Борис Граб”. Педагог не відкидає й не ігнорує помилкові думки учня Бориса. У розмові з ним він делікатний і терплячий, враховує його вікові й індивідуальні можливості, щоб не скривдити чи принизити Бориса, не відбивати в нього бажання брати участь у полеміці й відверто висловлювати свої думки. “Ну, на се ти ще замолодий! Маєш час. Колись, по maturі або ще пізніше, як ввійдеш у своє власне, практичне життя, як поспробуєш і для себе створити свій власний матеріальний і духовний світ, тоді поспробуй іще раз прочитати “Одіссею”. Тоді побачиш ту нову її сторону. Даси мені слово, що се зробиш? – Дуже радо. Міхонський стиснув хлопцеві руку. – А не забудеш? – Ні, не забуду” [11, 163].

Міхновський уміє створити невимущену атмосферу, що є основою для творчих пошуків і самостійних рішень учня. “Жива основа – ось на що головню старався Міхонський звернути увагу свого улюбленого ученика. І звільна з-поза артистичних і поетичних дискусій висувалися уваги про саме людське життя, про сучасні заходи і змагання людського духа, про сучасну науку історичну, природничу й суспільну” [11, 165]. Його завдання – допомогти учневі самостійно дійти правильного висновку. А тому педагог уміє дивитися на події або вчинки очима вихованця, розуміти його позицію і пов'язані з нею відчуття. У розмовах з Борисом Міхновський знаходить опору в особистому досвіді учня, його справах, вчинках, діях, що забезпечує кращу ефективність спілкування.

Апелуючи до розуму, логіки, досвіду Бориса, Міхонський забезпечує добровільне схвалення ним ідей, в учня формується тверда впевненість, здатність захищати ці ідеї. Ось як застосовує

метод переконування педагог, обґрунтовуючи недоцільність читати книжку Лемке з естетики: “Кинь се геть! Навіть не дивися на се! То сміття! То дурниці від першого слова до остатнього! [...] Нема ніякої спеціальної науки про красоту, а естетика також зовсім не є наукою про красоту та й взагалі не є ніякою наукою. [...] Не читай того! Вчися дивитися на природу, на твори людської штуки, але дивитися власними очима не крізь окуляри ніяких псевдоестетичних формул. Чим більше їх будеш бачити, чим докладніше їм будеш придивлятися, чим ліпше будеш пізнавати їх техніку та загальні закони психології, тим краще виробиться твій смак” [11, 165].

Виняткового значення І. Франко надавав методу виховання прикладом і на прикладі. Адже свідомість учня постійно шукає опору в живих, конкретних зразках, що реально діють, втілюючи засвоєвані ним ідеї й ідеали. Приклад, як метод виховання, впливає на розвиток свідомості і моральних відчуттів дітей, виконує своєрідну роль переконання і служить важливим засобом формування духовних потреб учнів, мотивів поведінки й моральних установок.

Виховання прикладом дає конкретні зразки для наслідування і тим самим активно формує свідомість, відчуття, переконання, активізує діяльність. Це передовсім стосується конкретних людей – батьків, учителів, друзів.

Аналізуючи вищезазначені оповідання І. Франка, стверджуємо, що у формуванні свідомості й поведінки дітей та підлітків особливу роль він відводив особистості вчителя. Адже особистий приклад педагога впливає на учнів незалежно від його волі й бажання. Ніякі слова вчителя не можуть дати такого чіткого уявлення про правила поведінки, як його власні вчинки і дії. Діти постійно спостерігають, як вчитель тримає себе на уроці і в житті, як він одягнений, як поводить себе з навколишніми людьми. Їх цікавить, як він відгукується на ту чи іншу подію, як ставиться до своїх обов'язків. Особливо високо цінується цілісність характеру педагога, його вимогливість до себе й інших, завзятість і наполегливість у досягненні поставленої мети. Ці якості значно підвищують силу виховної дії вчителя. Безумовно, вчитель зі слабким, несталим характером, з мінливим чином думки та дій ніколи не розвине сильного характеру, і для того, щоб виховати дітей мужніми, правдивими й чесними, він сам повинен бути таким.

Слід зазначити, що важливого виховного значення І. Франко надавав авторитету вчителя. Адже для більшості учнів, особливо молодшого шкільного віку, авторитет вчителя абсолютний,

вони готові наслідувати його у всьому. У їхніх очах тільки той вчинок заслуговує наслідування, який здійснений авторитетною і поважаною людиною. Завоювання авторитету вчителем – одна з умов підвищення виховної сили їх особистого прикладу. Так, учитель Міхонський своєю поведінкою, вчинками і діями доводить, що він є зразком високої моральності, культури, принциповості й широкої ерудиції. А тому “Борис, для якого Міхонський зробився правдивим духовим батьком, ані не подумав ніколи про карти та пиятику. Та й ніколи йому було: завсіди навал роботи, та й то роботи такої приманливої, що ніякими картами, ніякою пиятикою його від неї не відтягнеш”, – зазначає автор [11, 166].

При використанні позитивного прикладу у вихованні істотне значення має врахування особливостей особистого розвитку учнів. Адже з віком у школярів підвищується критичність в оцінці поведінки власних товаришів і дорослих.

Підвищенню виховної сили особистого прикладу вчителя сприяють також розумна любов і повага до дітей. Міхонський ласкою і любов’ю викликає в учнів хороші відчуття, виховує у них необхідні звички і привчає до праці та порядку, слухняності, поваги. Педагог поводить як благородний, уважний старший товариш, його поведінка спонукає школярів до здійснення позитивних вчинків. Усі його дії спрямовані на досягнення головної мети – створення умов для розвитку особистості учня, творчої, доброзичливої, дружньої атмосфери. Коли Бориса викликали до таблиці, “живо забилося серце у хлопця, він увесь спаленів, але, напружуючи всі сили духа й тіла, старався зручно вийти з лавки, стати при таблиці, взяти в праву руку крейду, а в ліву губку, словом, робити все так, як любив Міхонський. А Міхонський стояв збоку і пильно дивився на нього, не кажучи ані слова. Тільки всміхався з-за своєї густої чорної бороди, але Борис не бачив того” [11, 161]. Цим Каменярь переконує нас, що усмішка вчителя, кивання або похитування головою, контакт поглядом, міміка, жести, спільна діяльність, сміх над жартами дитини – все це впливає на формування моральних якостей особистості дитини.

Суть позитивного прикладу як методу виховання І. Франко пов’язував із використанням кращих зразків поведінки і діяльності відомих людей для збудження в учнів прагнення до активної роботи над собою, розвитку і вдосконалення своїх особистісних властивостей і якостей, подолання наявних недоліків. А тому важливого значення мислитель надавав вихованню на прикладі літературних героїв,

історичних діячів, видатних учених. Так, учитель Міхонський давав учневі Борису читати передовсім кращі епізоди з життя і діяльності відомих людей – учених, письменників, діячів культури, “поглиблював його розуміння прочитаних авторів розмовами про твори чільних майстрів усесвітньої літератури” [11, 164]. Він також використовував образи героїв літературних творів, знаючи наскільки важливим і дієвим засобом виховання й самовиховання учнів є читання художньої літератури. При цьому педагог привчав учнів до осмисленого читання, аналізу вчинків, дій героїв літературних творів, до зіставлення їх з особистою поведінкою, розуміючи, що аналіз і обговорення прочитаних книг розширюють кругозір учнів, викликають у них соціально цінні відчуття. Адже книга, прочитана в дитинстві, надовго залишається в пам’яті учня і впливає на його подальший розвиток. “Захочеш глибоше ввійти в студійовання якоїсь історичної епохи, то йди просто до жерел, до сучасних тій епосі писань або до основних монографій”, – радить Міхонський своєму учневі Борису [11, 164].

Однак більшість тогочасних учителів абсолютно не викликали симпатії, не користувалися повагою серед учнів. Характеризуючи процес едукції у Дрогобицькій гімназії, І. Франко зазначає, що “професори ж самі немов завзялися зруйнувати й тому невеличку решту поваги, яку мали перед учениками. Багато з них почало пити, – частенько приходили п’яні до школи і або дрімали на годині або плели сухого дуба. [...] Чи ж не диво, що й ученики почали брати з них примір? Стративши охоту до думання і науки, вони кинулися до пиятик. [...] Молоді люди бовваніли, трапили здоров’я, охоту до життя, заражувалися перед часом корчемною атмосферою, цинізмом та облудою” [11, 31]. У результаті учні остаточно втрачали інтерес до навчання, оскільки весь процес едукції асоціювався у них з негативними емоціями.

І. Франко неодноразово підкреслював, що в освоєнні учнями досвіду поведінки вирішальна роль належить діяльності. А тому важливого значення мислитель надавав методу привчання шляхом різноманітних вправ. Адже це дає змогу учням проявляти самостійність у розв’язанні завдань, розвивати й укріплювати індивідуальні якості учнів, виховувати наполегливість, завзятість, старанність, самовладання і волю, формувати позитивні звички. Завдяки систематичному виконанню вправ учень уміло управляє почуттями, контролює свої дії, правильно їх оцінює з позицій інтересів інших людей.

Витримка, навики самоконтролю, організованість, дисципліна, культура спілкування – якості, які ґрунтуються на сформованих вихованням звичках. Тому Міхонський “додивлявся до того, як ученик стоїть при таблиці, як держить крейду, як маже губкою, як кланяється, – і не вважав зайвим по десять раз на кожній годині навчати учеників методичності, повільного, але ясного думання, точності й економії у всіх рухах, поступках і ділах” [11, 159].

Важливого значення І. Франко надавав заохоченню як методу зовнішнього активного стимулювання, задоволення духовних потреб, суспільного визнання, спонуки до ініціативної, творчої діяльності. Адже заохочення порушує позитивні емоції учня, створює приємний настрій. Як наслідок – розвиває внутрішні творчі сили, активну життєву позицію, підвищує відповідальність. Заохочуючи позитивні якості учнів через схвалення, підбадьорення, похвалу, подяку тощо, вчитель вселяє у них упевненість, виховує цілеспрямованість і самостійність, бажання подолати труднощі. “А з нього може вийти славний хлопець! – сказав він (*Міхонський – Р.В.*) сам до себе, але так, що цілий клас вчув; вчув і Борис. Його серце заметалося, затрепотіло якоюсь радістю; він почув сором, що не заслужив на таку добрість учителя, що не додержав даного йому слова” [11, 161].

Для учня Бориса кращим заохоченням стає добра усмішка вчителя Міхонського, схвальний погляд, щире слово чи фраза і радість за його успіхи.

І. Франко розумів, що заохочення вимагає індивідуального підходу. Викликаючи і підтримуючи тривалі стимули, дуже важливо вчасно підбадьорити невпевненого в собі учня. І той, виправдовуючи довіру, долає недоліки. “Міхонський, – пише автор, – хвалив Граба [...], заохочував і інших учитися ремесла і обік духової праці не занедбувати й фізичної” [11, 158].

Однак І. Франко часто підкреслював згубний вплив на ніжну дитячу душу дитини грубості, байдужості зі сторони багатьох тогочасних учителів, різкості у висловлюваннях, що викликають страх, покірливість, байдужість, інертність. Так, у статті “Вісті з Галичини. Допис про Дрогобицьку гімназію” мислитель зазначає, що сам директор о. Баревич часто вдавався до принизливих глузувань, лайок і погроз на адресу учнів. А тому “ученики, привиклі до гіднішого трактування і ліпшого способу науки, почали опускати лекції, – далі почали робити галабурди і зовсім косо дивитися на книжку” [11, 30].

Виступаючи категорично проти будь-якого фізичного знущання над учнями, І. Франко часто

вказував, що у тогочасній школі чимало педагогів були прихильниками тілесних покарань. Метою їхнього виховання була сліпа, рабська покоря учнів. “Багато навіть досить мислячих педагогів, – зазначає автор, – признає конечність сліпого послууху дитини, конечність всяких, звичайно брутальних, кар, грізьб і т. д.” [11, 51].

У багатьох оповіданнях І. Франко змалював учителів-садистів, у яких тілесні покарання займали видне місце в арсеналі “виховних методів”. Ці горе-педагоги, караючи учнів за будь-які “помилки”, доки ті не проявляли усіх ознак покірності й слухняності, абсолютно не розуміли, що свідомість дитини, всі нормальні її зв’язки із навколишнім світом порушені і в неї говорить інстинкт самозбереження, тваринна емоція страху. І. Франко доводив, що тілесні покарання, засудження і погрози зі сторони вчителів завжди мають негативний вплив на учнів, викликають негативну реакцію вихованців, породжують лицемірство, формують зовнішню покірність при внутрішньому опорі.

Таким зображений вчитель Валько з оповідання “Schonschreiben”. Цей “наставник”, не маючи і найелементарнішої педагогічної підготовки, перетворив своє вчителювання на суцільний ланцюг побоїв і знущань над незахищеними дітьми. Поруч із крейдою і пером завжди лежала тростина – знаряддя покарання. Процес едукації обмежувався написанням на дошці чогось незрозумілого, більшу частину уроку Валько вистежував свої жертви.

Викриття вчителів-самодурів І. Франко продовжує в оповіданні “Отець-гуморист”. Не маючи відповідної педагогічної підготовки, вчитель Телесницький безкарно мучив дітей, відчував насолоду від їхніх фізичних і душевних страждань. Його знущання приводили до того, що учні тупіли від страху. “Хоч усі вчилися і силкувалися якомога встерегтися від побоїв, але ніяка пильність не помагала. Боязливіші, викликані до таблиці, тратили голос, тратили пам’ять вивченого; інші, хоч і вміли, але, переконавшись, що за найменшу помилку їх ждала така сама кара, як і тих, що не вміли нічого, тратили віру в себе” [10, 298].

Герой оповідання “Оловець”, часто приходячи до класу “під хмельком”, також не обходився без шмагання учнів різкою. Його “методика” навчання рахування, наприклад, зводилась до того, що він викликав когось з учнів до дошки писати крейдою цифри, а всі інші повинні були писати ці цифри у зошитах. Якщо цифра виходила не зовсім вдалою, розпочинався процес “виховання”: “Ах ти, пороссяча почеревина, то ти не знаєш, як пишеться цифра? [9, 77]. Далі вчитель, сильно

МЕТОДИ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА

вдаривши учня лінійкою по долоні, з розмаху написав величезну п'ятірку спочатку на дошці, а потім на обличчі учня.

До тілесних покарань вдається і вчитель з оповідання "Грицева шкільна наука". Хоч отримавши деяку професійну підготовку, він повністю позбавлений педагогічних здібностей: не вміє зацікавити учнів, не розуміє справжніх причин неувважності школярів, на уроці ніхто не слухає його пояснень, кожен займається своїми справами.

Висновки. Вищесказане дає підстави стверджувати, що означена проблема не залишилася поза увагою І. Франка. Педагог рішуче виступав за подолання авторитаризму у вихованні, за надання йому гуманістичної спрямованості шляхом доброзичливого ставлення учителів до дітей, розвитку їх свідомості, здорової самодіяльності, що робило б їх активними учасниками процесу едукції. Він переконливо доводив, що розвиток учнів, формування їх поглядів і переконань значною мірою залежать від особистості педагога, його авторитету, а також оптимального вибору методів виховання. Подальшого дослідження потребують питання використання ідей Каменяра у розвитку сучасної системи освіти й виховання.

1. Вишневський О. Зміст і методи виховання у

педагогічних поглядах Івана Франка // Педагогічна думка. – 2005. – № 3. – С. 76 – 79.

2. Дзеверін О. Педагогічні погляди І. Франка. – В кн.: Іван Франко. Педагогічні статті і висловлювання. – К., 1960. – С. 5 – 19.

3. Мітюров Б.Н. Педагогічні погляди І. Франка. – Дрогобич, 1961. – 30 с.

4. Паперна Г.О. Іван Франко про народну освіту. – Львів, 1946. – 61 с.

5. Пурель Г.Я. Педагогічні погляди І. Франка // В кн. Наукові записки Дрогобицького педінституту. Вип. 2. – 1957. – С. 38 – 47.

6. Скільський Д. "Учителем школа стоїть": Особа вчителя у творчості Івана Франка // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 59 – 62.

7. Смаль В.З. Педагогічні ідеї І. Франка. – К.: Радянська школа, 1966. – 186 с.

8. Франко І.Я. Грицева шкільна наука // Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К: Наук. думка, 1978. – Т. 16. – С. 177 – 183.

9. Франко І.Я. Оловець // Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К: Наук. думка, 1978. – Т. 15. – С. 72 – 84.

10. Франко І.Я. Отець-гуморист // Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К: Наук. думка, 1979. – Т. 21. – С. 288 – 315.

11. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / За ред. О. Дзеверіна. – К.: Рад. школа, 1960. – 300 с.

12. Франко І.Я. Schonschreiben // Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. – К: Наук. думка, 1978. – Т. 15. – С. 85 – 90.

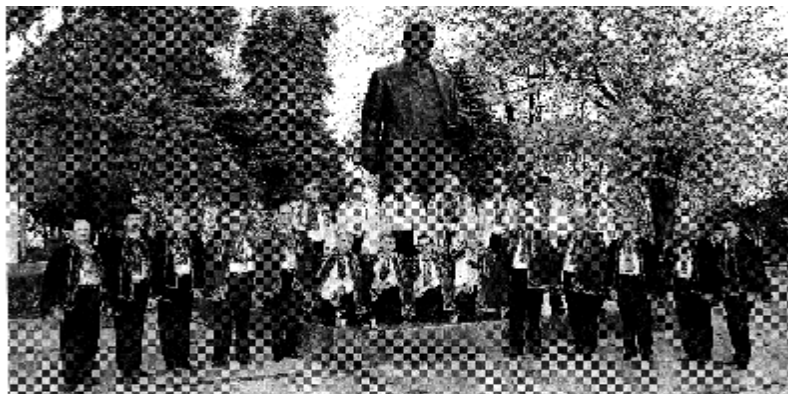
Стаття надійшла до редакції 09.04.2009

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

До дня народження Івана Франка

Наприкінці серпня у Нагуєвичах (нині Івана Франка, Дрогобицького р-н Львівської обл.) відзначали чергові роковини від дня народження Івана Франка. З цієї нагоди ряд заходів пройшли на батьківщині Великого Каменяра. Відкриття новозбудованої школи на батьківщині матері Івана Франка Марії Кульчицької у Ясениці Сільній, в садибі музею пройшов обласний творчий пленер учнів мистецьких шкіл. Всеукраїнська конференція "Нагуєвицькі читання", а також творчі зустрічі з відомими письменниками, молодими літераторами, працівниками культури та освіти.

Концертна програма за участю муніципального камерного чоловічого хору "Боян Дрогобицький" Дрогобицького педагогічного університету.



Хор "Боян Дрогобицький"

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

УДК 94(477)

Галина Савчин, аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

ІВАН ФИЛИПЧАК І ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВ “РУСЬКА БЕСІДА” ТА “ПРОСВІТА”

У статті висвітлено діяльність педагога Івана Пилиповича Филипчика у товариствах “Руська Бесіда” і “Просвіта”, розкрито його погляди на зміст та організацію їх діяльності. Звернуто увагу на роль товариств Самбірщини у формуванні національної свідомості, піднесенні рівня освіченості українського народу.

Ключові слова: Іван Филипчик, просвітницькі товариства, інтелігенція, бібліотека.

Постановка проблеми. У сучасних умовах пошук гуманістичних моделей суспільного устрою, які б сприяли повнішому використуванню творчого потенціалу широких верств населення, посилює зацікавлення громадськими організаціями, вивчення їх історичного минулого. Активізація їх діяльності сприятиме активізації використання історичного досвіду, ознайомлення з діяльністю яскравих особистостей і їх ролі у суспільному житті краю.

Аналіз останніх досліджень. Окремі аспекти діяльності культурно-просвітницьких та педагогічних товариств (“Просвіта”, “Сокіл”, “Січ”, “Пласт”, “Взаємна Вчительська Поміч”, “Руська Бесіда”, “Сільський господар”, “Рідна школа” та ін.), які сприяли формуванню національної свідомості, знайшли висвітлення у науковому доробку Г. Білавич, М. Барни, О. Паламарчук, М. Максим’юк, Б. Савчука та ін. Ця проблема була актуальною і для професора Івана Филипчика (1871 – 1945), який брав участь у їх роботі, досліджував і описував зміст та організацію діяльності цих товариств. Окремі фрагменти з діяльності Івана Филипчика знайшли відображення у місцевих газетах “Самбірські вісті”, “Новини Самбора”, “Дзвони Самбора”. Однак громадська діяльність І. Филипчика у товариствах “Руська Бесіда” та “Просвіта” не знайшла належного відображення.

Мета статі – розкрити погляди Івана Филипчика на зміст та організацію діяльності товариств “Руська Бесіда” і “Просвіта” у м. Самбір.

Виклад основного матеріалу. Просвітницькі товариства, які розпочали свою діяльність з кінця ХІХ ст., мали на меті подолання низького культурно-освітнього рівня життя населення Самбірського повіту, який був зумовлений

політичною кон’юнктурою, а саме антиукраїнськими діями москвофільського руху й “Товариством ім. М. Качковського”. І. Филипчик, аналізуючи ситуацію в регіоні, відзначав, з одного боку, цілковиту байдужість населення до стану українського шкільництва, освіти, культури, громадського життя українців, з іншого, прагнення поляків, які зайняли керівні посади в Самборі, якомога швидше колонізувати українське населення. Такий стан справ у культурно-освітній галузі Самбірщини нічим не відрізнявся від того, що був притаманний усій Східній Галичині.

З перших днів існування товариство “Руська Бесіда” (1882 р.) ставило завданням поширення освіти, навчання, що дуже швидко об’єднало велику кількість людей різного соціального статусу в регіоні. Українська інтелігенція, вихована на ідеях Якова Головацького у стінах Львівського університету, вирізнялася активністю та світобаченням серед членів товариства. Активно залучала населення до обговорень важливих державницьких проблем, сприяла в розповсюдженні народовецької газети “Діло”, після чого організовувались обговорення, дискусії. Великий інтерес “прокладали околичні священики”, які проводили просвітницьку роботу з молоддю, переконували у сутності освітньої роботи, цілеспрямованості. Культурно-просвітницька робота товариства “Руська Бесіда” зацікавила самбірчан так, що тут “сходилися тодішні українці, як одна родина”. Робота товариства опиралась на статут, “переписаний з львівської “Руської Бесіди”, заснованої ще 1868 р. Члени товариства регулярно проводили збори, дбали за сплату щомісячних внесків.

Послідовність роботи цього товариства відіграла чималу роль у виникненні патріотичних рухів, ознайомленням із програмними засадами

ІВАН ФИЛИПЧАК І ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВ “РУСЬКА БЕСІДА” ТА “ПРОСВІТА”

політичних партій. Активність відвідувачів була високо результативною, бо до кінця XIX століття це товариство стояло значно вище, ніж гуртки організовані німцями чи поляками.

Діяльність товариства Руська Бесіда високо цінувалась місцевими жителями і за те, що саме тут проводили науково-популярні лекції професори, науковці з України та Польщі. Цікаві тематичні виступи були у викладача, професора учительської семінарії Теодора Біленького, директора української гімназії з Перемишля Григорія Циглинського, радника лісництва Михайла Мартинця. Велику кількість слухачів привертало лекції, організовані Філаретом Колесою, Іваном Франком.

На початку XX ст. Іван Филипчак активно поринув у діяльність товариства і вже в 1902 р. очолив бібліотеку при “Руській Бесіді”. Педагог, надаючи великого значення книзі, її ролі у людському житті та сутності її буття, поповнював фонди бібліотеки шляхом збирання книжок у населення, придбанням окремих видань за кошти членів товариства. За короткий термін часу фонд бібліотеки налічував майже тисячу примірників. Діяльність бібліотеки цікавився Іван Франко. Письменник позичав книги після “відчитів”, а згодом подарував для бібліотеки кілька десятків томів української белетристики [7].

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що перше десятиліття у товаристві “Руська Бесіда” відзначалося активною діяльністю. З початком Першої світової війни товариство змушене було призупинити свою діяльність. Однак, за наполегливості та старань самбірчан, як зазначає І. Филипчак, вже у 1915 р. життя в “Руській Бесіді” завирувало. Обставини склалися так, що педагог не був причетний до діяльності товариства, оскільки перебував у Петербурзі, займався лекторською практикою у Наддніпрянській Україні.

У міжвоєнний період активізувалася діяльність товариства, культурне життя “розвивалося щораз краще”, зміцніла матеріальна база товариства. Самбірчани вносили “багато тепла і веселого родинного життя”, продовжували діяти “товариські сходини, забави”, свідомо інтелігенція заохочувала дітей і молодь до читання книжок і часописів. При товаристві діяв аматорський драматичний гурток.

Різнобічною була діяльність І. Филипчак у товаристві: проведення науково-популярних лекцій для різних груп населення, організація виставки “Українська книжка”, участь у дискусіях різної тематики, зокрема, “Як допомагати бідній молоді завершити школи”, “Як стати економічно

сильнішими?”, “Як двигнути народ на вищий рівень культури” та ін. Працюючи викладачем у навчальних закладах Самбора, він намагається залучити до громадського життя молодь.

Членом товариства “Просвіта”, яке розпочало свою роботу в Самборі з 1891 р., Іван Филипчак став у 1900 р., хоча історія його заснування педагога цікавила давно. Згодом це знайшло відображення у низці статей: “Перші проблески просвітянського життя”, “Просвітянська праця”, “Просвітянське життя”, “У праці для народу”, “Під колом історії”, “Нове життя на руїнах”, “На нових шляхах”, “Самбірщина під попелом минулого”, об’єднаних циклом “Самбірщина” та опублікованих у газеті “Голос Прикарпаття” (1943 р.). Слід зауважити, що вище перелічені статті були написані професором І. Филипчаком на прохання селян Самбірського повіту. Адже, як стверджує автор, “селяни дуже цікавилися історією Самбірської філії “Просвіта”.

Характеризуючи особливості життя українського народу через призму історії, усвідомлення ними приналежності як нації, І. Филипчак розкриває регіональні особливості освітянського життя краю, роль “Просвіти” у культурному та економічному житті. У статті “Перші проблески просвітянського життя” йдеться про заснування товариства, його керівника Данила Стахуру, який зумів об’єднати 38 “ідейних просвітян”. Серед них – Іван Филипчак, Роман Сосновський, Болеслав Літинський, учитель Яків Гординський, священники Микола Боберський, Іван Леонтович, Микола Грушкевич, Іван Мельник, Іван Татомир, Йосиф Сабарай. Кожен член приводив з собою ще декілька молодих людей. Д. Стахура, як пише І. Филипчак, сам працював для добра українського народу, його економічного і морального піднесення, і закликав до цього інших. Він прагнув “зробити з етнографічної маси, з цієї тяжкої колоди народу, зробити новітнє слово “народ” [4].

Членами товариства стали представники місцевої інтелігенції, священники, вчителі. Активну позицію зайняли священники греко-католицької церкви, які наголошували на важливості вступати до читалень і “не бути гіршими за тих, хто нас пригинає”. Наприклад, М. Боберський дискутував з поляками проти відкриття корчм у селі, прагнув йти до світла, культури.

З 1892 р. особливо активно поринули в роботу товариства вчителі, бо саме в цей час розпочала свою діяльність Самбірська вчительська семінарія. Її перші випускники 1896 р. вплили у суспільне життя краю з “іншими поглядами”,

ІВАН ФИЛИПЧАК І ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВ “РУСЬКА БЕСІДА” ТА “ПРОСВІТА”

зайняли активну громадянську позицію. Педагоги активно об'єднувалися із свідомим прагненням проводити культурно-освітню та громадську роботу серед населення. Вони розробляли тематику лекцій з історії, літератури, географії, економіки та інших галузей науки. Професор Я. Біленький відзначав, що “тяжко працювати і розвивати освітню діяльність з дуже маленькою горсткою народних робітників” [4].

Вивчення документації товариства, дало можливість І. Филипчаку узагальнити намагання вчительства подолати антиукраїнські тенденції у шкільництві, підняти рівень культурно-просвітнього та громадського життя.

Життя місцевої філії товариства “Просвіта” регулювалося рішеннями зборів, програмами та статутами, щорічними звітами. Періодично обирали керівний склад – голову, секретаря і скарбника. На кожен рік роботи просвітяни Самбора чітко окреслили основні напрями своєї роботи: закладання читалень, заснування Народного Дому, вимоги до Головного відділу щодо надсилання якомога більшої кількості економічної літератури.

Члени товариства “Просвіта” тісно співпрацювали з іншими українськими товариствами (“Руська Бесіда”, “Луг”, “Січ”, “Взаємна Вчительська Поміч”). Так, спільно організовувалися читання рефератів, влаштовувалися заходи, присвячені Т.Г. Шевченку. У 1923 р. на домі Народної Торгівлі у м. Самбір, просвітяни поставили рельєфну дошку з погруддям Т.Г. Шевченка. На цьому заході, за твердженням І. Филипчака, були присутніми близько 5 тис. людей. Національно-патріотична робота просвітян виявлялася у вивченні патріотичних пісень, читанні поезії Шевченка, інсценізації його творів.

Педагог відзначає, що місцева “Просвіта” проводила значну роботу у господарській царині, не менш важливій для галицького селянства, аніж культурно-просвітницька. Філія організовувала господарсько-промислові віча, де зачитувались реферати провідних господарів, ознайомлювала селян з новими методами господарювання. Така робота товариства давала чималий практичний зиск для щоденного життя селян і сприяла популярності товариства серед місцевого населення, яка з кожним роком зростала, що й зумовило кількісне зростання членів товариства. Так, у 1902 р. у товаристві налічувалось 80 осіб, у 1906 р. – 220, а наприкінці 1920-х рр. – 1495 членів, з них 265 жінок.

І. Филипчак відзначає, що важливим напрямом роботи товариства “Просвіта” у Самборі було відкриття нових та сприяння активнішій роботі вже

діючих читалень. Саме сільські читальні проводили роботу у культурному напрямі: організовували сільські хори, вокально-декламаційні концерти, створювали аматорські гуртки, які запрошували селян на вистави. Найбільшою популярністю серед просвітян і мешканців була п'єса “Наталка-Полтавка” Івана Котляревського.

У роки Першої світової війни діяльність “Просвіти” була призупинена. І тільки завдяки старанням В. Гуревича, у 1920 р. товариство і читальні відновили роботу. Члени осередку продовжували поїздки з тематичними рефератами серед народу. Стараннями Самбірської філії товариства “Просвіта” було запрошено історика М. Грушевського, який прочитав просвітньо-організаційний реферат, професора Ю. Павликовського, який виголосив доповідь на економічну тематику.

На думку І. Филипчака, недоліком у діяльності філії на початку 1931 р. була відсутність бібліотеки. Однак у читальнях Самбірського повіту, як стверджує педагог, завжди можна було ознайомитися з такими періодичними виданнями: “Життя і знання”, “Громадський голос”, “Свобода”, “Діло”, “Новий час”, “Наше слово”, “Жіноча Доля”, “Нова Зоря”, “Сільський світ”, “Кооперативний часопис”. На основі аналізу звітів І. Филипчак констатує, що просвітяни чітко усвідомлювали важливість бібліотеки і тому мали підстави переконливо стверджувати, що “освітня робота для нас найважливіша”. Яскравим свідченням цього було виділення читальнями коштів на придбання літератури. З перших днів діяльності читальня у с. Дорожів Горішній налічувала 190 книг, у с. Дорожів Середній – 33, у с. Звір – 35, у с. Корналовичі – 129, у с. Котованя – 60 книг. Слід зазначити, що для заохочення селян у створенні бібліотек при читальнях Головний Відділ безкоштовно вислав по 50 – 80 книжок для кожної новоствореної бібліотеки.

На початок 1930-х рр. фонди читалень зростають, їхні керівники “заглядають до своєї книгарні “Освіта” в Самборі і питають за літературними новинами”. Просвітяни влаштовували курси для неграмотних у селах Береги і Сілець Самбірського повіту, що давало можливість селянам отримати “науку читання і писання”. Крім цього, було організовано два курси вищої освіти для 39 осіб.

У 1937 році створено Колегію Самбірської філії товариства “Просвіта”, до якої входило п'ять осіб, зокрема, професор, голова філії “Сільський господар” І. Филипчак. Створений керівний орган сприяв збільшенню кількості просвітян, дбав за впорядкування бібліотеки в кожній читальні. До 1939 р. мережею філій та читалень “Просвіти”,

ВИЗНАЧЕННЯ ЧИСЛОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИМИ ДАНИМИ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

за твердженням І. Филипчак, було охоплено 85% західноукраїнських земель.

Загальний огляд і роки заснування читальень товариства “Просвіта” на Самбірщині І. Филипчак подає в останній з циклу статті “На нових шляхах”. Ситуація виглядала таким чином: у 1902 році засновано 1 читальню, 1903 – 4, 1904 – 17, 1905 – 4, 1906 – 2, 1907 – 4, 1908 – 1, 1909 – 4, 1910 – 4, 1911 – 2, 1912 – 2, 1913 – 2, 1918 – 3, 1925 – 1, 1926 – 2, 1927 – 2, 1928 – 2. Упродовж 1914–1917, 1919–1924 рр. не було відкрито жодної читальні. У 1926 р. внесли прохання до Львівського воєводства селяни Микола Нешпор та Микола Костирка з с. Майнич – 1926, але дозволу на відкриття так і не одержали. Такі випадки для українських сіл не були поодинокими. Часто дозвіл на відкриття читальень одержували ініціатори з сіл, де проживали здебільшого поляки (ус. Дубляни читальня відкрита у 1905 р., с. Дубрівка – 1911 та ін.). Здебільшого організаторами читальень виступали місцева інтелігенція, священики, селяни. Так, у 1926 р. у с. Лютовиська за ініціативою священника Осипа Сілецького і місцевого учителя Атона Сілецького було організовано читальню і бібліотеку, яка налічувала 376 книг.

Висновок. Діяльність І. Филипчак у

товариствах “Руська Бесіда” та “Просвіта” є свідченням сподвижницької праці на ниві національної освіти. Педагог прагнув своїм вмінням віддати для виховання національно свідомих громадян. Насамперед треба було за всяку ціну зберегти національну ідентичність, відстояти право на навчання рідною мовою, знати і примножувати власну історію, героїчні подвиги предків, свої звичаї та обряди.

1. Филипчак І. Нове життя на руїнах // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 22.

2. Филипчак І. Перші проблески просвітянського життя // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 10.

3. Филипчак І. Під колом історії // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 21.

4. Филипчак І. Просвітянська праця // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 13–17.

5. Филипчак І. Просвітянське життя // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 18.

6. Филипчак І. Самбірщина під попелом минулого // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 9.

7. Филипчак І. 60-ліття Української Бесіди // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 3–8.

8. Филипчак І. У праці для народу // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 20.

9. Филипчак І. На нових шляхах // *Голос Підкарпаття*. – 1943. – Ч. 23–27.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2009

УДК 001.8

Світлана Панова, старший лаборант кафедри менеджменту та правового забезпечення господарської діяльності економічного факультету Бердянського державного педагогічного університету

ВИЗНАЧЕННЯ ЧИСЛОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИМИ ДАНИМИ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті представлено сучасне наукове бачення проблеми визначення числових характеристик за експериментальними даними у науково-педагогічних дослідженнях. Викладено деякі теоретичні аспекти досліджуваної проблеми.

Ключові слова: числові характеристики, обчислювальні формули, інтенсивний курс, лексика.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток багатьох наук про людину вимагає широкого застосування методів математичної статистики. Цьому сприяє вже те, що саме в цих науках об'єкти досліджень більше за все відповідають поняттю випадкових явищ. Дякуючи їх великій структурній та функціональній важкості, педагогічній, психічній, соціальній та іншим явища сприяють розвитку самої

математичної статистики. Але її власний понятійний та методичний апарат досить розвинений та важкий, що спричиняє багато труднощів для використання його в дослідженнях гуманітарних наук, зокрема в педагогіці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Так, А.Н. Колмогоров в своїй роботі “Математика в її історичному розвитку” ясно показує роль математичних методів в розвитку різних наук,

ВИЗНАЧЕННЯ ЧИСЛОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИМИ ДАНИМИ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

пояснюючи при цьому їх специфіку, в той же час він не заперечує можливості застосування математичних методів в науках, спочатку достатньо далеких від математики, у тому числі і гуманітарних [4]. Приклади досліджень зарубіжних та вітчизняних фахівців (В.П. Беспалько, М.Н. Грабарь, К.А. Краснянська, Д.А. Новіков, Г.В. Суходольський, Л.Б. Ітельсон, В.Я. Якунін та ін.) в області теорії застосування математичних методів у педагогіці свідчать про необхідність спеціальної інтерпретації основних ідей, понять, і методів математичної статистики для педагогічних дисциплін.

Мета даної статті. У даній статті нами зроблена спроба розглянути область визначення числових характеристик за експериментальними даними та зробити аналіз їх застосування у деяких наукових статтях.

Виклад основного матеріалу. При визначенні числових характеристик випадкової величини, що вивчається, за експериментальними даними Г.В. Суходольський пропонує враховувати ряд обставин.

По-перше, з числа вказаних вище мір, що характеризують одну і ту ж властивість закону розподілу, необхідно вибрати ту міру, яка достатньо інформативна з погляду мети дослідження, а також застосована до тієї, що вивчається випадковою величиною, згідно її специфіки. Наприклад, порівнюючи дві групи людей по розсіюванню деякої психічної властивості, що вивчаємо можна скористатися наближеною оцінкою розсіювання за допомогою розмаху. Якщо розмахи значно відрізняються, допустимо

$$\Delta d = |d_1 - d_2| > 1,5 \text{ або } 2 \quad (1)$$

то ступінь наближення до дійсної відповіді великий і застосування розмаху як міри розсіювання виправдано. Інакше слід скористатися точнішою мірою – дисперсією. Вкажемо, що для дискретної випадкової величини, по суті, застосовні коректно лише мода і розмах. Цією обставиною часто нехтують, поступаючи із дискретною змінною як із квантованою. Це може бути допустимо у випадку, коли спільно розглядаються дискретні і безперервні випадкові величини, і доцільно використовувати однаковий математичний апарат, але лише за умови округлення кінцевих результатів (стосовно дискретної величини) до цілочисельних значень. До безперервної випадкової величини можна застосовувати моду, медіану і розмах, зрозуміло, якщо ці заходи відповідають завданню дослідження. Нарешті, у ряді випадків можна

використовувати замість одного з середніх значень інше, яке буде простіше обчислюватися.

По-друге, після того, як потрібна міра вибрана, слід для неї підібрати обчислювальну формулу, відповідну масиву експериментальних даних і, якщо можливо, що забезпечує менше суб'єктивних помилок при її використанні. Річ у тому, що більшість мір можна обчислювати різними способами і разом з “понятійними” формулами, існує немало так званих “обчислювальних” формул. В результаті виявляється, що для маленького масиву даних краще один спосіб, а для великого – інший; при обчисленнях уручну за допомогою паперу і олівця – знову краще один, на арифмометрі – інший, а при машинному рахунку третій спосіб [1, 96–97].

Наприклад, В.М. Александров у своїй статті “Оцінювання ефективності інтенсивності іншомовної підготовки інженерів” подає результати письмових тестів до і після проведення інтенсивного курсу навчання (Табл.1).

Автор аналізує дані таблиці і приходять до висновку, що перед проведенням інтенсивного курсу підготовки інженерів із найгіршими знаннями англійської лексики відставав від інженера з найкращими знаннями на 84 бали, а після проведення інтенсивного навчання розмах результатів склав 46 балів:

$$d_1 = x_{\max} - x_{\min} = 86 - 2 = 84 \text{ (бали)} \quad (2),$$

$$d_2 = y_{\max} - y_{\min} = 99 - 53 = 46 \text{ (бали)} \quad (3),$$

де d_1 – розмах результатів тестування перед проведенням інтенсивного курсу навчання;

де d_2 – розмах результатів тестування після проведення інтенсивного курсу навчання.

В.А. Александров зазначає, що отриманий результат свідчить про те, що перед проведенням інтенсивного навчання розмах результатів тестування майже в 1,83 рази (на 83%) перевищує розмах результатів опитування після завершення інтенсивної підготовки. Зменшення інтервалу розсіювання бальних оцінок після проведення інтенсивного курсу підтверджує позитивну тенденцію поліпшення знань інженерів [2, 14–15].

Підставивши значення у формулу (1),

$$\Delta d = |84 - 46| = 38 > 1,5 \text{ або } 2 \quad (4),$$

можемо зробити висновок, що ступінь наближення до дійсної відповіді великий і застосування розмаху як міри розсіювання у даному дослідженні виправдано.

Г.В. Суходольський зазначає, що вибір необхідних мір та обчислювальних формул – це можна назвати мистецтвом, яке здобувається лише на практиці [1, 97].

ВИЗНАЧЕННЯ ЧИСЛОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИМИ ДАНИМИ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Таблиця 1

**Результати тестування
працівників ВАТ “Запоріжтрансформатор” [2, 14]**

№	Активна лексика (GE) перед проведенням інтенсивного курсу, бали (x_i)	Активна лексика (GE) після проведення інтенсивного курсу, бали (y_i)	№	Активна лексика (GE) перед проведенням інтенсивного курсу, бали (x_i)	Активна лексика (GE) після проведення інтенсивного курсу, бали (y_i)
1	2	3	4	5	6
1	20	85	16	30	67
2	46	77	17	72	92
3	41	85	18	45	74
4	75	93	19	63	85
5	44	77	20	56	82
6	3	55	21	29	60
7	30	68	22	59	80
8	15	53	23	35	79
9	54	81	24	25	75
10	12	55	25	43	76
11	60	78	26	39	91
12	58	82	27	16	65
13	86	96	28	35	87
14	68	86	29	61	99
15	49	71	30	2	58

Варто сказати, що у теорії визначення числових характеристик за експериментальними даними необхідно приділити увагу таким розділам як визначення мір положення, розсіювання, асиметрії та ексцесу за незгрупованими даними та за емпіричним розподілом, а також групуванню даних та отримання емпіричної функції розподілу.

Наприклад, визначення міри розсіювання ми можемо побачити на гістограмах, які подає В.М. Александров (рис. 1 – 2).

більшість інженерів у групах (близько 63%) мали дуже обмежений або помірно обмежений запас англійської загальної лексики й отримали низьку кількість балів у діапазоні від 2 до 52. Водночас лексичний запас 37% інженерів було оцінено балами в діапазоні 52 – 86, що відповідало досить високому рівню. Ці висновки були дуже важливими для організації подальшого логічного переходу від загальної іншомовної підготовки до професійно-орієнтованої” [2, 16].

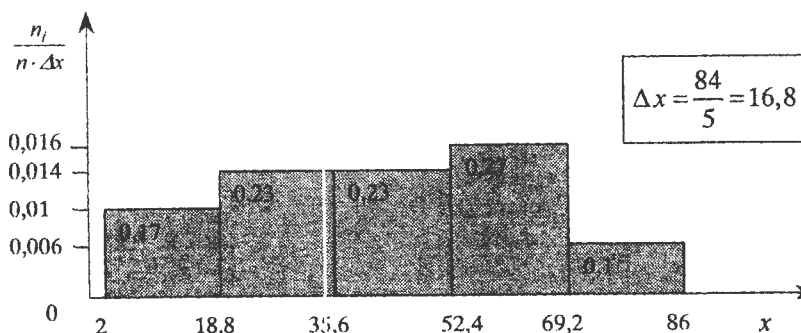


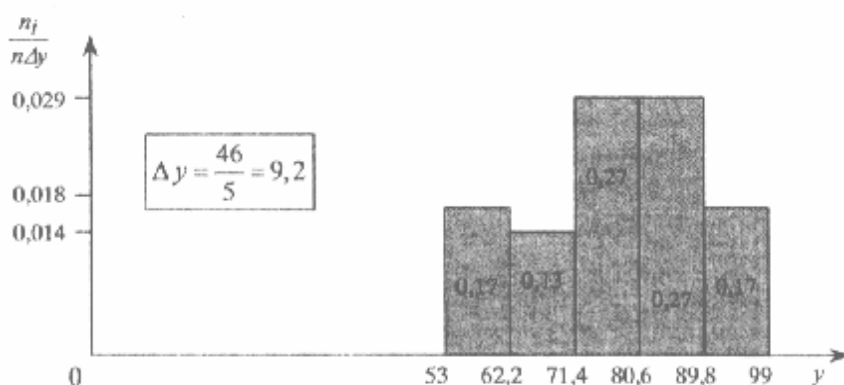
Рис. 1. Гістограма результатів тестування інженерів перед проведенням інтенсивного курсу навчання [2, 16]

Автор робить узагальнення, що на рис. 1 – 2 можна бачити, що “перед початком проведення інтенсивної підготовки з англійської мови

Після проведеного інтенсивного курсу навчання, розсіювання результату зменшилося до ± 12 балів. Зменшення відхилення (приблизно на 43%) підтверджує те,

А також, проведений детальний аналіз стверджує, що “перед проведенням інтенсивної підготовки відхилення результатів від середнього показника становило ± 21 бал. Таке розсіювання не дає змоги досить точно визначити загальний рівень групи в цілому, також свідчить про велику різницю в рівнях володіння лексикою окремих інженерів.

ВИЗНАЧЕННЯ ЧИСЛОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИМИ ДАНИМИ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ



експериментальними даними можна застосовувати у науково-педагогічних дослідженнях. Це було показано на прикладі оцінювання ефективності інтенсивної іншомовної професійно-орієнтованої підготовки інженерів в умовах корпоративного навчання.

Рис. 2. Гістограма результатів тестування працівників після проведення інтенсивного курсу навчання [2, 16]

що інженери з низьким рівнем володіння загальною лексикою зменшили своє відставання від більш просунутих членів групи й наблизилися до верхньої межі. Це також дає змогу з більшою точністю визначити середній показник рівня володіння лексикою групи в цілому. Зменшення розриву в знаннях загальної лексики між інженерами, які працюють у виробничих відділах, є важливим фактором для подальшої мотивації та розвитку іншомовної комунікативної компетенції» [2, 17 – 18].

Висновки. Отже, ми вважаємо, що визначення числових характеристик за

1. Г.В. Суходольский “Основы математической статистики для психологов”, 1972. – 425 с.

2. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін. – Запоріжжя. – Вип. 39. – 452 с.

3. Статистика: теоретичні засади і прикладні аспекти: Навч. посіб. / Р.В. Фещур А.Ф. Барвінський, В.П. Кічор та ін. – Львів: Інтелект-Захід, 2003. – 576 с.

4. <http://rspu.edu.ru/journals/pednauka/index.htm>

Стаття надійшла до редакції 03.07.2009

а б с d а б с d а б с d а б с d а б с d а б

До дня народження Івана Франка

В концертній програмі брали участь дует “Вишиванка”.



Світлина дуету “Вишиванка”
Віталія Озінковська, Наталія Фаб’як



керівник, Леся Грицик,
меценат Володимир Ровенський
з Дрогобича Львівська обл.

а б с d а б с d а б с d а б с d а б с d а б

УДК 378-057.87:009

Олександр Дрогайцев, здобувач кафедри психології та педагогічних технологій
Криворізького державного педагогічного університету

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті приділяється увага процесу формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: інформаційна компетентність, професіоналізм, гуманітарні дисципліни.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ є на сучасному етапі найактуальнішою задачею системи вищої професійної освіти. Її вирішення безпосередньо пов'язане з потребами розвитку держави – економіки, соціальної сфери, державного самоврядування, а також з міжнародними процесами: наближенням української вищої освіти до європейської у рамках Болонського процесу, глобалізацією та інтернаціоналізацією світового простору [4].

Інформаційна компетентність включає такі елементи як мотивація, зацікавленість в отриманні нових знань, умінь та навичок у галузі інформації.

Під інформаційною компетентністю слід розуміти зміст та ступінь задоволення інформаційних потреб особистості; знання способів та закономірностей пошуку, обробки, передачі, обміну, збереження інформації в параметрах простору та часу, вміння використовувати їх в різних сферах своєї діяльності.

Більшість вчених розглядають інформаційну компетентність як складову частину професійних компетенцій. Основою, яка об'єднує дослідження щодо місця та ролі інформаційної компетентності у структурі професіоналізму майбутнього фахівця, є поняття “інформація”.

Виникнення інформації, еволюція її цінностей вимагає системного підходу при вивченні гуманітарних наук. Саме інформаційний підхід допомагає здійснити комплексний та системний аналіз при вивченні таких педагогічних категорій як “професіоналізм” та “інформаційна компетентність”. А компетентнісний підхід, з свого боку, максимально наближає до вивчення результатів педагогічної діяльності – формування

та розвитку конкурентоспроможних фахівців. Поєднання цих двох підходів у педагогіці може бути цікавим та перспективним.

Сучасний етап дослідження компетентності як наукової категорії щодо вищої освіти починається з 90-х років. Саме тоді з'являються перші роботи А.К. Маркової [5], в яких професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду. З того часу в структурі професійної компетентності починають виділяти також її інформаційну складову. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що багато авторів розглядають поняття “професійна компетентність” та “професіоналізм” як синоніми. Але при більш глибокому вивченні цих понять виявляються суттєві нюанси. Термін “професіоналізм”, наприклад, не знайшов сьогодні одностайного тлумачення в психолого-педагогічних дослідженнях.

А.К. Маркова під професіоналізмом розуміє “нормативні вимоги професії до особистості людини”. У автора професіоналізм – це сукупність, набір особистих характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці. Таке поняття умовно називається “нормативний професіоналізм”.

На думку В.В. Гаврилюк та Г.Г. Сорокіна [1], професіоналізм означає “найвищу якість, глибоке оволодіння професією через якісне, професійне виконання компетенцій”.

Більшість досліджувачів феномена інформаційної компетентності вважають, що інформаційна компетентність є необхідною умовою становлення професіоналізму. Основою ж для формування інформаційної компетентності є формування окремих складових цього поняття. Поняття “інформаційна компетентність” трактується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій.

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

І.А. Зімін [2] відносить інформаційну компетентність до професійної діяльності людини та відокремлює в її складі декілька взаємозв'язаних складових.

А.В. Хуторской [6] визначає інформаційні компетенції як навички діяльності по відношенню до інформації у навчальних предметах та в окремих галузях освіти.

М.В. Лебедева та О.Н. Шилова [3] визначають інформаційну компетентність як здатність індивіда вирішувати навчальні, професійні задачі з використанням інформаційних та комунікаційних технологій.

Таким чином, інформаційну компетентність треба розглядати в широкому аспекті, включаючи комунікативні (лінгвістичні, психологічні) сторони, які безпосередньо зв'язані з використанням сучасних інформаційних технологій. Без комунікативних навичок, які майбутній фахівець отримує під час навчання, неможливо ані керувати колективом, ані виконувати групові проекти, домінуючі в сучасній трудовій діяльності; без володіння іноземною мовою (у вік Інтернету) часто неможливо зібрати повну інформацію та скласти всебічне бачення об'єкту роботи.

На наш погляд, доцільно говорити про два основних етапи формування інформаційної компетентності фахівців у вищому навчальному закладі:

- 1) інформаційна компетентність як засіб допрофесійної підтримки діяльності фахівця;
- 2) інформаційна компетентність як компонент професійної діяльності спеціаліста.

За результатами аналізу щодо структури категорії "інформаційна компетентність", ми виділяємо наступні структурні елементи:

- мотиваційно-цільовий;
- аналітичний;
- організаційно-процесуальний;
- контрольно-оцінювальний;
- рефлексивно-прогностичний.

Ми вважаємо за доцільне звертати особливу увагу на підвищення мотиваційно-цільового компоненту інформаційної компетентності студентів у ВНЗ шляхом залучення їх до вирішення професійних задач за допомогою організованої самостійної діяльності.

Мотиваційно-цільовий компонент художньо-аналітичних умінь студентів ВНЗ допомагає виробленню установки на особистісно-ціннісне значення їх у професійній діяльності; сприяє усвідомленню студентом суспільної значущості та потреби в оволодінні професією вчителя й вимагає наявності професійно-ціннісних інтересів і настанов на подальшу діяльність. Цей компонент

націлює на потребу у самовдосконаленні і високій кваліфікації, спонукає студента на формування професійної позиції, допомагає усвідомленню педагогічних цінностей у формуванні гармонійно розвиненої особистості, забезпечує сприйняття й осмислення педагогічних технологій та інноваційних компонентів у професійній діяльності.

Інформаційна компетентність студента має допомагати йому бути в готовності до постійного інформаційного пошуку та можливостей обробляти результати пошуку за допомогою нових інформаційних технологій з метою придбання та поновлення знань, які необхідні в навчально-пізнавальній діяльності. Особливе значення належить при цьому не тільки об'єму та якості знань, але і рівню компетентностей, які мають забезпечити підготовку майбутніх фахівців до життя в сучасному суспільстві.

Аналітичний елемент інформаційної компетентності студентів ВНЗ передбачає розкриття змісту художньо-аналітичних умінь у процесі навчання гуманітарних дисциплін та розуміння того, що дані уміння мають міжпредметний характер, адже вони найбільшою мірою сприяють розвитку інтелектуальної сфери.

Перенесення знань з однієї галузі в іншу, застосування інтелектуальних умінь у нових ситуаціях, пошук нестандартних рішень, проблем – все це буде характеризувати високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей і майстерності майбутніх фахівців.

Для розкриття структури художньо-аналітичних умінь студентів вищих навчальних закладів при вивченні гуманітарних дисциплін особливого значення набуває положення про те, що структура вмінь є своєрідним відображенням структури діяльності. Структура діяльності розглядається в працях психологів, педагогів П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченка, Д.Б. Ельконіна, Т.А. Ільїної, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, А.В. Петровського, П.І. Підкосистого, С.Л. Рубінштейна, О.І. Щербакова. Психологічні дослідження стверджують, що особистість формується в діяльності, в її взаємодії з об'єктами пізнання, праці та спілкування, що впливають на розвиток індивіда.

Важливим напрямом формування художньо-аналітичного мислення майбутніх вчителів гуманітарного профілю є виховання логічного та критичного мислення, що дозволяє оцінку, самооцінку власної діяльності та її результати. У цьому плані майбутньому фахівцю необхідно засвоїти методологічні та оцінні знання, а також знання операцій логічного мислення через художньо-аналітичне мислення при вивченні

гуманітарних дисциплін, яке здійснюється в процесі розв'язання емоційно-образних завдань і включає в себе загальні для всіх форм мислення структурно-логічні засоби.

Висновки. Виходячи з викладеного матеріалу підсумовуємо: формування інформаційної компетентності студентів ВНЗ у процесі навчання гуманітарних дисциплін містить навички оперування прийомами інтелектуально-логічної діяльності, художню компетентність, здібність відрізнити художній твір від явища масової культури, визначити шляхи і засоби досягнення кінцевого результату своєї діяльності.

1. Гаврилюк В.В., Сорокин Г.Г. Компетентностний подход в профессиональном образовании //

Образование и общество. – 2006. – №3.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

3. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое компетентность студентов педагогического университета и как её формировать // Информатика и образование. – 2004. – № 3.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.

5. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2009

УДК 377:339.138

Наталія Вачевська, викладач коледжу статистики, здобувач
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

МАРКЕТИНГ В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено необхідність всебічного вивчення маркетингу у професійно-технічних навчальних закладах, що сприятиме формуванню у випускників відповідного рівня професійних компетенцій та становлення і розвитку професійної освіти в сучасних умовах ринкової економіки. Доводиться, що навчання промислового маркетингу є вимогою модернізації системи освіти, вивчення основ економіки, менеджменту, маркетингу, інформації, дисциплін, які мають відношення до формування професійної компетенції у майбутніх маркетологів.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, маркетинг, виробництво.

Актуальність проблеми. Зростання ринку товарів, його масштабів відображає реальні зміни в економіці, пов'язані зі збільшенням обсягів промислових послуг і розвитком таких видів економічних відносин, як інформаційний ринок, інтелектуальної і промислової власності, ринок цінних паперів, інвестицій, ноу-хау, інжиніринг, які поряд з існуванням традиційного ринку, відносяться суто до промислового виробництва.

Маркетинг включає види людської діяльності в галузях паливно-енергетичній, хлібопекарській, швейній, будівельній, рекреаційній індустрії, машинобудуванні та інших напрямках сфер послуг – освіта, медицина, культура, спорт, політика, міжнародні відносини, торгівля і т.ін., де використовуються трудові ресурси, засоби

виробництва та предмети праці, які в сукупності створюють матеріальні блага для ринку споживача.

Аналіз останніх публікацій. Проблемі маркетингу та його вивчення у ВНЗ присвячено значну кількість робіт авторами: А. Афонін [1], Г. Андрущенко [2], А. Балабанова [3], М. Вачевський [4, 5, 6], С. Гаркавенко [7], В. Герасимчук [8], В. Мадзігон [9], А. Павленко [10] та ін. Більшість публікацій досліджують проблеми організації виробництва та збуту товарів та послуг, не вдаючись до підготовки маркетологів у сфері промислового маркетингу освіти та формування у них професійних компетенцій.

Метою статті є вивчення у закладах професійно-технічної освіти курсу маркетингу, що сприятиме виробленню у випускників професійно-

технічної освіти відповідного рівня професійних компетенцій в сучасних умовах ринкової економіки.

Виклад основного матеріалу. Знання економіки і маркетингу та їх законів, закономірностей і основних принципів – це не привілей лише підприємців чи економістів професіоналів. Уже нині відчувається потреба в нових кадрах у царині маркетингу, фінансів, менеджменту, кредиту, інтелектуальної власності, інформації, організації виробництва та торгівлі, політики податків, митних стягнень, інновацій та інвестицій в сучасній ринковій економіці. Перехід України до Ринкової економіки вимагає забезпечення грамотності кожного громадянина країни, особливо це стосується учнів професійно-технічних училищ, майбутнім працівникам галузей людської діяльності. Тут слід відзначити, що науково-технічний прогрес, широке запровадження наукоємких, інформаційних технологій вимагають значного підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її фундаменталізації, щоб прищепити у процесі навчання знання із економіки і маркетингу, що дасть можливість формувати в учнів професійно-технічних училищ, початковий рівень професійних компетенцій в галузі економіки та маркетингу і правильним вибором майбутньої професійної діяльності на ринку праці.

В Україні діє в нинішніх умовах достатньо широка мережа професійно-технічних навчальних закладів за галузевим спрямуванням. Всього 920 професійно-технічних навчальних закладів України, у Львівській області 54. Із них у промисловості 277 (30%); (Львівська обл. 19 (34%); транспорт 44 (5%); (Львівська обл. 2 (4%); зв'язок 7 (1%); Львівська обл. 2 (5%); будівництво 84 (20%); (Львівська обл. 9 (16%); агропромисловий комплекс 268 (29%); (Львівська обл. 10 (18%); сфера послуг 140 (15%); Львівська обл. 13 (24%)¹.

Нинішні умови вимагають кардинальних змін у системі економічної освіти – вивчення в професійно-технічних училищах основ маркетингу як орієнтиру на вибір майбутньої професії, набуття початкових знань про ринок та його конкурентне середовище і першочергову роль у цьому повинні відіграти ліцеї, коледжі, школи, гімназії, які покликані не тільки дати кожному учневі суспільно необхідний рівень знань, ознайомити з багатством національної культури, різними загальноосвітніми дисциплінами, а й дати знання з підприємницької діяльності на основі маркетингу та економіки.

Відзначимо, що мета освоєння маркетингу учнями професійно-технічних училищ полягає в задоволенні потреб особистості і суспільства в професійних освітніх послугах відповідного рівня з урахуванням вимог ринку праці, де діє гостра конкуренція, а підготовка робітників у напрямку маркетингу сприятиме підвищенню кваліфікації робітників, формуванню творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її інтересів і здібностей створювати матеріальні блага на високому конкурентоспроможному рівні.

Відомо, що національна школа покликана формувати в учнів якості майбутніх підприємців, комерсантів, банкірів, фермерів – навчання маркетингу та економіки в ліцеї, середній школі, гімназії, що буде сприяти підготовці молодого покоління до самостійного життя, правильному вибору ними життєвих орієнтацій, формуванню і утвердженню високих моральних цінностей громадянина.

Основними принципами розвитку професійно-технічної (професійної) освіти із використанням маркетингу є:

- вироблення професійних компетенцій в індивідуалізації та диференціації професійної освіти;
- маркетинг сприяє поєднанню загальноосвітньої і професійної підготовки випускників професійно-технічних училищ до умов праці в ринковій економіці;
- маркетинг сприяє підготовки кваліфікованого виробничого персоналу до умов праці в конкурентному ринковому середовищі;
- маркетинг сприяє у процесі навчання гнучкості і взаємозв'язку процесу професійного навчання з реструктуризацією економіки та зайнятості населення, розвитком різних форм власності й господарювання у процесі виробництва конкурентноспроможної продукції чи матеріальних благ на ринок покупця.

Виробничо-господарська діяльність будь-якого суспільства зводиться насамперед у виробництві товарів та послуг, які необхідні для задоволення потреб на ринку споживача. Зазначимо, що у процесі планової економіки, коли товари вироблялися шляхом встановленої кількості на “душу” населення навіть тих товарів, на які був відсутній попит і які мали досить низьку якість. В ринковій економіці виробник зобов'язаний виробляти тільки той товар, який має попит у споживача і таку кількість, яку можна реалізувати, враховуючи випуск аналогічних товарів конкурентів. Отже, діяльність виробників скеровується на те, щоб вироблений товар мав

¹Професійно-технічна освіта Львівщини. – 2008. – Львів-2008. – С. 5.

можливість в короткі терміни бути реалізованим на ринку покупця, а виробник отримав бажані прибутки. Таку діяльність, коли задовольняється потреба двох сторін, можна назвати маркетингом [4].

Маркетинг охоплює всю діяльність підприємств, підприємців, галузей людської діяльності і є невід'ємною частиною сучасних ринкових відносин. В основу концепції маркетингу покладено ідею задоволення потреб потенційних споживачів [7]. Вона сформувалася внаслідок ускладнення та утруднення збутової діяльності в умовах нарощування обсягів виробництва продукції. Крива “перевиробництва” визначала необхідність серйозного аналізу ринкової ситуації, а його результатом встановлено виявлення принципів дії ринкових механізмів. Це означає, що на заміну “ринку продавця” прийшов “ринку покупця”, тобто необхідно виробляти саме ті товари, які буде купувати потенційний споживач. В основу виробництва закладають дані, які одержуються у процесі вивчення різних ринкових сегментів – окремих груп населення, підприємств, адже саме їм адресовано нову продукцію. Виробництво та збут в умовах “ринку покупця” і становить основний сенс маркетингової діяльності в підприємницькій діяльності.

Слід відзначити, що на розвиток професійно-технічної (професійної) освіти в Україні на початку ХХІ століття впливатимуть: прогнозування потреб ринку праці у кваліфікованих робітниках на загальнодержавному і регіональному рівнях, а цьому сприяє широка мережа розміщення професійно-технічних навчальних закладів освіти по всіх регіонах України;

- на принципах маркетингу буде забезпечення рівного доступу до здобуття якісної професійно-технічної (професійної) освіти різними категоріями населення, що сприятиме належному формуванню професійних компетенцій ринкової економіки підготовки і підвищення кваліфікації робітників;

- рівний доступ до якісної професійно-технічної (професійної) освіти на загальних концепціях маркетингу передбачатиме надання можливості безоплатної первинної професійної підготовки робітників на основі врахування перспектив розвитку економіки України, її інтегрування у світову економіку та забезпечення якісних освітніх послуг в усіх регіонах держави з урахуванням запитів і потреб особистості.

Забезпечення якості робочої сили та підвищення її конкурентоспроможності на ринку праці із погляду маркетингу – це обмін між виробником і споживачем, як зазначає професор Павло Цибульов в роботі [11]. Завдання

маркетингу зробити обмін між виробником і споживачем найбільш ефективним для двох сторін. Зв'язок між виробником і споживачем здійснюється через ринок, основними суб'єктами якого є: виробник, споживач, і конкурент. Наявність конкурента є перешкодою для досягнення основної мети маркетингу – швидкій реалізації вироблених товарів та послуг. Цьому можуть сприяти знання із маркетингу професійно-кваліфікаційної структури підготовки робітничих кадрів, зайнятих у галузях економіки, виробництві товарів і послуг, професійної діяльності у відповідності до міжнародних класифікаторів, професійної компетентності на професії та види робіт.

Вивчення професійно-технічними закладами основ маркетингу, економічних знань, інформації, патентознавства, цінової політики, товарної політики, трудових ресурсів, якості та стандартизації продукції, фінансів та банківської діяльності – сприяє розкриттю природних даних молоді, збагачує її духовно, виробляє активну життєву позицію, залучає до управління виробництвом, виконуючи таким чином важливу соціальну функцію – формування у випускників професійно-технічної освіти початкові професійні компетенції майбутньої робітничої діяльності. Саме розвиток професійних компетенцій ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання й виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадської свідомості, взаємоповаги між народами в інтересах людини, родини, суспільства і держави, як зазначає М. Вачевський [5].

Навчання у професійно-технічних навчальних закладах у свій час здійснювали відомі вчені в Україні, академік, доктор педагогічних наук, професор Василь Мадзігон, згодом пізніше починаючи з 1977 по 1983 рр. завідувач відділу трудового навчання і профорієнтації Інституту педагогіки АПН України, докторська дисертація присвячена “Політехнічні основи поєднання навчання із продуктивною працею”.

Член коресподент АПН України, кандидат економічних наук Ярослав Камінецький у 1959 р. закінчив Львівське технічне училище №8. Тридцять років життя віддав керівництву системою професійно-технічної освіти Львівщини.

Доктор педагогічних наук, професор Мирон Вачевський у 1966 р. закінчив Стрийське залізничне училище №8, яке дало добрий шлях у подальшому науковому зростанні як вченого педагога, відомого в Україні за численними

навчальними посібниками та підручниками для учнівської та студентської молоді в галузі економіки та маркетингу. Докторська дисертація присвячена темі “Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій”, в якій розкриваються питання неперервної освіти – школа – професійно-технічне училище – ВНЗ.

Молодь, яка закінчує професійно технічні училища, має вироблені здібності до праці, цінить працю, а ті, що ідуть далі вчитись у ВНЗ, стають висококваліфікованими фахівцями, вони цінують працю, а у процесі навчання є кращими студентами, які після закінчення ВНЗ стають добрими менеджерами та маркетологами.

Сьогодні ми можемо стверджувати, що досягнення у процесі навчання відповідного рівня професійних знань – це кроки до створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні випускниками навчальних закладів необхідної професійної компетенції, а така компетенція формується на знаннях основ економіки, підприємництва, інтелектуальної власності, фінансових дисциплін та знань з маркетингу.

Аналіз літературних джерел, вивчення масового та передового педагогічного досвіду свідчить про те, що загальноосвітня школа, незважаючи на певні позитивні зрушення у вивченні основ економіки, усе ще не забезпечує належні умови для всебічної економічної освіти й підготовки випускників шкіл і прищеплення їм знань, умінь з маркетингу, менеджменту та патентознавства. Треба подбати, щоб випускники професійно-технічної освіти мали відповідний рівень знань з маркетингу, щоб могли орієнтуватись на ринку праці в конкурентному ринковому середовищі вибору професійної діяльності. Тут слід зазначити, що сьогодні і вчителі недостатньо підготовлені до цієї важливої й відповідальної роботи, не мають знань з маркетингу та патентознавства і, звичайно, не можуть дати учням відповідні знання з підприємництва, допомогти їм правильно зорієнтуватись у гострій конкурентній ринковій діяльності вибору професії, щоб сформувати у майбутніх спеціалістів випускників професійно-технічних училищ належний рівень професійної компетенції.

Особливо актуальним є дослідження, спрямовані на вдосконалення навчального процесу в Україні, розроблення нових положень, навчальних програм, посібників, підручників для вивчення маркетингу, знань з економічного механізму маркетингу, цінової системи, фінансів та

податкової політики, процесу дослідження ринкового середовища та системи збуту товарів в роздрібній та оптовій торгівлі. Ці аспекти і спонукають до необхідної наукової розробки питань щодо вивчення в закладах професійно-технічної освіти в Україні основ маркетингу, набуття учнівською молоддю початкової професійної компетенції знань ринкової конкуренції.

Тому сьогодення вимагає докорінно перебудувати систему маркетингової освіти у нашій країні. І прерогатива тут належить ліцеям, гімназіям, коледжам, школам, які покликані не тільки дати кожному учневі суспільно необхідний рівень знань про ринкову економіку, ознайомити його з багатством національної культури, але й дати учням міцні знання з основ економічної науки, становлення та розвитку підприємництва і бізнесу, фінансової системи, маркетингу виробництва та збуту товарів і послуг.

Українська національна школа, відкидаючи негативні чинники минулого, вбираючи в себе прогресивні напрямки освіти, покликана формувати в учнів якості майбутніх підприємців, комерсантів, банкірів, фермерів, маркетологів нинішнього дня.

Навчально-методичним центром професійно-технічної освіти у Львівській області разом із Інститутом педагогіки АПН України Лабораторією трудової підготовки і політехнічної творчості та на основі Постанови Верховної Ради України №428 – IV “Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні” розроблено навчальну програму і відповідно навчальної програми навчальний посібник “МАРКЕТИНГ” для учнів професійно-технічної освіти, розрахований при чотирьох годинах занять на тиждень у кожному класі навчання із терміном навчання на базі 9 кл. та на базі 11 класів із отриманням освітньо-кваліфікаційного рівня професії молодший спеціаліст: лекції (теоретичний виклад матеріалу) і практичні заняття (семінарські).

Вивчення учнями в професійно-технічних навчальних закладах курсу “МАРКЕТИНГ” передбачає поєднання різних форм і методів проведення уроків. Лекційна форма забезпечує виклад найбільш фундаментальних положень маркетингу в поєднанні із знаннями основ економіки, а практичні заняття (дискусії, ділові ігри, опитування, підготовка рефератів та їх захист, диспути та ін.) допомагають закріпити ті чи інші ази маркетингової науки для учнівської молоді.

Навчальний посібник розроблений і вимагає апробації у професійно-технічних навчальних закладах України, які ввели у навчальні плани

предмети “Основи економічних знань”. Основи економіки вивчаються у багатьох регіонах України в загальноосвітніх школах, ліцеях, коледжах, гімназіях, в тому числі Дрогобицькому педагогічному ліцеї, гімназії, коледжі, середніх школах м. Трускавця, Борислава, Самбора, Львова, Сколе, Підгородцях та багатьох середньо-освітніх закладах навчання. Вивчення маркетингу в професійно-технічних навчальних закладах буде підсиленням знань з блоку економічних дисциплін, робиться акцент на формування і розвиток професійних економічних компетенцій із ринкової економіки. Перші теми посібника формують найзагальніші знання з історії розвитку маркетингу, основні концепції і принципи маркетингу, дослідження ринкового середовища, про роль маркетингу в процесі виробництва товарів та послуг.

Упродовж наступного навчання учні отримують знання про стадії життєвого циклу товару на ринку, ціни в маркетинговій діяльності, оптова та роздрібна торгівля, маркетинг у ринковій та біржовій торгівлі, маркетинг у банківській діяльності, використання маркетингу у сервісній діяльності, реклама і пропаганда збуту товарів, патентно-правове забезпечення товарів та маркетинг у сферах послуг і маркетингова культура у підприємницькій діяльності.

Слід зазначити, що зміст окремих тем і кількість годин, які відводяться для їх вивчення, не повинні розглядатися як жорстко задані. Кожен вчитель має право вибирати ці параметри самостійно, з урахуванням особливостей того чи іншого професійного спрямування навчання, (наприклад, кухарям-кондиторам ширше треба давати знання із маркетингу, про сервіс, торгівлю, ціноутворення, рекламу та рівня економічної грамотності учнів, кола їх зацікавленості та специфіки регіону, в якому вивчається маркетинг.

У зв'язку з тим, що навчальний посібник “МАРКЕТИНГ” розроблено для широкого спектра спеціальностей, (наприклад, у Львівській області проводиться підготовка спеціалістів із 201 робітничої професії та 21 спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст”, які у майбутньому оберуть собі випускники шкіл, необхідно враховувати особливості кожної з них – як при викладанні теоретичного матеріалу, так і під час проведення практичних занять. Варто пам'ятати, що весь період навчання повинен виходити із врахування того, щоб дати учням професійно-технічних навчальних закладів той обсяг знань з маркетингу, який їм реально може знадобитися в майбутньому, або для поглибленого вивчення

економічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Висновки. Науково-технічний прогрес, широке запровадження наукоємких, інформаційних технологій вимагають значного підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її фундаменталізації.

В умовах ринкової економіки, інформаційно-технологічного розвитку розширюються функції професійно-технічної освіти, відбувається її трансформація в професійну освіту, що відповідає світовим тенденціям неперервної професійної освіти – освіти впродовж життя. Зростає потреба наукового, нормативно-правового супроводу функціонування системи професійно-технічної освіти, врахування світових тенденцій з метою модернізації підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей промислового, сільськогосподарського виробництва і сфери послуг.

Державна політика має спрямовуватися на впровадження нових механізмів подальшого розвитку цієї системи та її ресурсне забезпечення.

Доцільність розробки Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти зумовлена завданнями розвитку України у західноєвропейському та світовому контекстах, соціально-економічними змінами, посиленням суспільних вимог до рівня освіченості, професіоналізму, конкурентоспроможності майбутніх фахівців на вітчизняному та світовому ринках праці, професійної, екологічної, правової, інформаційної та комунікативної культури в майбутніх випускників навчальних закладів, включаючи і культуру ділового спілкування, готовність до професійного саморозвитку і самовдосконалення, формування власної кар'єри, відповідальність за результати своєї професійної діяльності.

1. Афонін А.С. *Маркетинг: Конспект лекцій*. – К.: МЗУУП, 1994. – С. 23.
2. Андрусенко Г.О. *Основи маркетингу*. – К.: НОК ВО, 1992. – 143 с.
3. Балабанова Л.В. *Маркетинг. Підручник*. – К.: “Знання-Прес”, 2004. – 645 с.
4. Вачевський М.В. *Суть і принципи маркетингу в діяльності підприємства // Економіка України*. – 2003. – №12. – С. 34 – 40.
5. Вачевський М.В. *Маркетинг формування професійних компетенцій. Підручник*. – К.: Вид. “Професіонал”, 2004. – 512 с.
6. Вачевський М.В., Примаченко Н.М. *Маркетингова культура у підприємстві*. – К.: ЦУЛ, 2005. – 128 с.

ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

7. Гаркавенко С.С. Маркетинг. Підручник. – К.: Лібра, 1998. – 384 с.
8. Герасимчук В.Г. Маркетинг. Теорія і практика. – К., 1994. – 327 с.
9. Мадзігон В.М. Вивчення в загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях та коледжах сутності держави в ринковій економіці // Молодь і ринок. – 2008. – №7 – 8 (42 – 43). – С. 5 – 11.
10. Павленко А.Ф. Рейтинг диплома – найважливіший показник рівня навчального закладу // Вища школа. – 2002. – №6. – С. 3.
11. Цибульов П.М. Маркетинг інтелектуальної діяльності. – К.: ДІІВ, 2008. – 184 с.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2009

УДК 177:339.138

Наталія Примаченко, здобувач Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається питання міжнародного етикету професійної поведінки підприємця, а також культура поведінки ділового спілкування в міжнародних ділових угодах ділової співбесіди вироблення етикету у стандартних ситуаціях бізнесу та підприємництва маркетингової діяльності.

Ключові слова: етикет, мовний етикет, етикет ділового спілкування, маркетингова культура, моральна культура.

Постановка проблеми. Взаємовідносини маркетингової культури складаються з культури управління, базою якої є філософія маркетингу, підприємництва та менеджменту, а також цінних орієнтацій, очікувань, прихильності, які лежать в основі відносин і як самої підприємницької діяльності, так і за її межами.

У практиці підприємницьких ділових міжнародних стосунків постійно виникають стандартні ситуації, яких неможливо уникнути. Для цих ситуацій і виробляють форми і правила поведінки, що становлять діловий етикет. Діловий етикет – результат довготривалого відбору правил і форм найбільш прийнятної поведінки, що сприяє успіху в ділових стосунках. Діловий етикет ґрунтується на точному дотриманні правил поведінки, що передбачає глибоку повагу до людської особистості¹.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні останнім часом з'явилися публікації із досліджуваної проблеми авторів: Г. Андрусенко [1], А. Вовчак, А. Павленко [2], О. Вишневецький [3], М. Вачевський, В. Скотний [4], А. Головач [5], А. Діденко [6], М. Дороніна [7], В. Здоровенко

[8], О. Кубрак [9], Ю. Палеха [10], Т. Тхоржевська [16] та інших авторів, які здебільшого висвітлюють роль виховання учнівської та студентської молоді.

Невирішена раніше частина загальної проблеми. Серед опублікованих робіт недостатньо досліджене питання щодо узагальнення досвіду культури ділового спілкування засобами інформації у процесі взаємовідносин суб'єктів підприємницької діяльності.

Нині в Україні проблемам вибору **взаємовідносин маркетингової культури** приділяється, на жаль, ще не достатньо уваги. Навіть у великих економічних словниках рідко зустрічається термін “маркетингова культура”.

Постановка завдання (цілі статті). Недостатньо висвітлення даної проблеми лягла в основу дослідження, виявлення передумов, тенденцій розвитку ділового спілкування в маркетингової діяльності за допомогою етикету, доброї репутації та скромності, що необхідно у процесі навчання та підготовки у майбутніх маркетологів високих професійних компетенцій включаючи маркетингову культуру спілкування.

¹ Примаченко Н.М. Роль та значення ділового етикету. Етикет ділового спілкування // Молодь і ринок. – 2009. – №7 (54). – С. 112 – 114.

ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Метою статті є вироблення методичних та практичних рекомендацій щодо удосконалення тенденцій розвитку в Україні маркетингової культури в підприємницькій діяльності на зразок західних економічних культур.

Виклад основного матеріалу. Етикет – це прості правила поведінки людей. Під етикетом сьогодні розуміють звіт, правил, які регулюють взаємини між людьми в конкретних ситуаціях (на службі, у гостях, і т.д.). Отже, йдеться про поведінку в присутності іншої особи (осіб) “на людях”. Закономірність маркетингової культури – є мовний етикет, “національний кодекс словесної добропристойності”, що охоплює засоби ввічливості, орієнтовані на вираження поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності, як відзначає В. Здорovenko [7].

Етикетність ділової співбесіди полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовного етикету у стандартних етикетних ситуаціях. Вона має значно ширший обсяг; охоплює комунікативну поведінку людини загалом [3].

Мовний етикет – “це сукупність словесних форм ввічливості, прийнятих у певному колі людей, у певному суспільстві, у певній країні”, що використовується в сучасних умовах під час діяльності із використанням міжнародного етикету в маркетинговій діяльності².

Міжнародний етикет – це прості правила поведінки людей. Під етикетом сьогодні розуміють звіт, правил, які регулюють взаємини між людьми в конкретних ситуаціях (на службі, у гостях, і т.д.).

Отже, йдеться про поведінку в присутності іншої особи (осіб), “на людях”. Закономірність міжнародної маркетингової культури – є мовний етикет, “національний кодекс словесної добропристойності”, що охоплює засоби ввічливості, орієнтовані на вираження поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності.

Етикетність ділової співбесіди в міжнародному маркетингу, полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовного етикету у стандартних етикетних ситуаціях. Вона має значно ширший обсяг; охоплює комунікативну поведінку людини загалом [11].

Міжнародний мовний етикет – це сукупність словесних форм ввічливості, прийнятих у певному колі людей, у певному суспільстві, у певній країні.

У ділових ситуаціях етикет моделює поведінку

людини – спонукає її у певній ситуації поводитись у відповідний спосіб. Саме тут найбільш наочно можна спостерігати його вплив на людину, на її поведінку. Так, наприклад:

Добрий ранок!, Доброго ранку!, Добрий вечір!, Доброго вечора!, Моє шанування!, Вітаю!, Привіт!

Перш за все, потрібно мати на увазі, що думка про Вас у роботодавця буде складатися за першим враженням. Тому треба уважно скласти свій послужний список, у якому слід чітко відзначити, де Ви працювали, добре подати відгуки тих, на кого Ви працювали. Якщо Вам назначили зустріч, пам’ятайте, велика роль відводиться Вашому зовнішньому вигляду, манері триматися, вмінню відповідати на питання та знаходити виходи з непростих ситуацій. Йдучи на співбесіду з приводу міжнародних ділових переговорів щодо ведення підприємницької діяльності, виду роботи, вдягніться так, як одягалися б для виконання тієї роботи, яку мрієте отримати.

Йдучи на **співбесіду**, твердо запам’ятайте ім’я людини, з якою будете вести розмову та правильно його вимовляйте. Існують і вироблені практикою відповідні поради для тих, хто йде на співбесіду:

- не запізнюйтесь і ніколи не змушуйте чекати того, хто буде проводити бесіду;
- не сідайте, поки вам цього не запропонують, якщо отримали запрошення присісти, сідайте напроти того, з ким треба вести бесіду. Сидіть прямо, не роздивляючись навкруги;
- не вдягайтесь надто яскраво. На зустріч можна прийти в діловому костюмі. Жінці не слід вдягати прозору блузку або сукню, що щільно облягає тіло: ваші професійні якості залежать не від цього;
- приходьте охайні, жінкам не слід зловживати ювелірними прикрасами;
- не паліть, якщо вам і запропонували;
- не забудьте взяти з собою всі необхідні документи та ділові папери;
- розмовляйте із почуттям власної гідності, запитуючи про майбутню роботу, перспективи кар’єри;
- не просіть вибачення про те, що не вмієте робити, краще скажіть, що швидко навчитесь;
- будьте ввічливими, дотримуйтеся правил етикету. Перед тим як піти, не забудьте подякувати за розмову.

Починаючи роботу, ознайомтесь у деталях з порядком, звичаями, це допоможе вам швидко

² Примаченко Н.М. Інноваційна культура маркетингу та методи її використання // Молодь і ринок. – 2003. – №1. – С. 56 – 62.

ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

справлятися із своїми завданнями. Під час знайомства із співробітниками звертайтеся ввічливо на “Ви”, якщо вам запропонували звертатись на ім’я, буде доречним запропонувати й себе називати на ім’я.

Якщо вас прийняли на керівну посаду, краще в перший день прийти раніше і познайомитися із всіма підлеглими. При знайомстві не забудьте підняти і першим подати руку для привітання.

Не поспішайте заводити дружбу з кимсь із колег. Ви ризикуєте стати нав’язливим. Краще, коли колеги будуть мати дружні стосунки із вами. Одне із важливих правил: ніколи не беріть участь у внутрішніх чварах, обговореннях конфліктних ситуацій. Тут необхідно ввічливо уладнати конфлікт [12].

Авторитет зростатиме при дотриманні двох головних вимог:

- відповідальність за справу – це чесне і добросовісне виконання своїх обов’язків, дотримання слова, постійне творче мислення;
- повага до всіх без винятку працівників установи, у тому числі і прибиральниць, технічних працівників. Намагайтеся завжди першим привітатись, спитати як справи, по можливості надати пораду, якщо виникає необхідність у колеги.

Вважаємо за доцільне відзначити п’ять правил для маркетологів в процесі взаємовідносин підприємницької міжнародної діяльності, а саме:

- важливо завжди доводити справу до кінця. Брак часу – не привід для дострокового закінчення справи (розмови, роботи, переговорів), не слід також поспішати із прийняттям рішень або залишати питання без вирішення;
- керівник не матиме реального авторитету, якщо буде будувати службові відносини за особистими симпатіями: особисті дружні стосунки керівника з підлеглими не повинні переноситись у сферу ділових взаємин;
- високе службове становище подвоює необхідність вести себе завжди коректно та тактично, в якому б настрої керівник не перебував;
- керівник повинен бути стриманим у будь-якій ситуації: буває людина під впливом миттєвого сприйняття ситуації приймає рішення, якого б у спокійній ситуації не прийняла. Коли таке сталося – не треба соромитись визнати свої помилки;
- треба відокремлювати строгість та вимогливість від різкості та доскіпливості, вміти співвідносити міру покарання із ступенем провини.

Дуже важливо пам’ятати різницю між доганою, що зроблена наодинці, та доганою, зробленою в присутності інших співробітників. Треба також пам’ятати правило: чим повніше у відносинах з людьми керівник спирається на позитивні неформальні засоби, тим менше створюється ситуацій, що викликають потребу використання адміністративних санкцій.

Є загальноприйняті міжнародні правила етикету для керівників, маркетологів та менеджерів у взаємовідносинах підприємницької діяльності, до них слід віднести:

- Відсутність вказівок “згори” – не привід для бездіяльності: питання, що входять в компетенцію керівника, повинні вирішуватися ним самостійно, без спеціального дозволу на це “вищих інстанцій”.

- Виконання кожного завдання обов’язково має контролюватись: відсутність контролю може привести працівника до думки про відсутність потреби в роботі, яку йому доручили, в той же час слід уникати зайвої уваги до підлеглого.

- Якщо серед ваших підлеглих є хоча б один “лідар”, зробіть все необхідне, аби змусити його працювати, інакше він підірве дисципліну усього колективу, крім того, якщо керівник комусь через особисту прихильність надає пільги, сам того не помічаючи (чи не бажаючи помічати), він підриває свій авторитет та псує психологічний клімат у колективі.

- Коли пропонуване співробітником рішення не суперечить вашому, надайте йому максимум свободи: немає сенсу вести дискусії з дрібних питань та, головне, заважати прояву ініціативи. Кожне досягнення працівника та його ініціативу треба відмічати.

Не забувайте подякувати підлеглому, краще у присутності інших працівників, за гарну працю. Ні в якому разі не бійтеся, що ваш підлеглий виявиться більш обізнаним у якому-небудь питанні: радійте такій компетентній підтримці та підтримуйте її.

Етикет ділового спілкування в міжнародних стосунках слід дотримуватися загальноприйнятих християнських моралей, на яких побудована світова культура, розвиток суспільств. В сучасній українській педагогічній науці існує ціла когорта науковців, глибоко переконаних у необхідності обов’язкового донесення християнських морально-етичних істин до свідомості дітей у стінах школи, як відзначає доктор педагогічних наук, професор Тетяна Тхоржевська у роботі³. Вони є провідниками загальної світової традиції: християнська культура завжди потребувала розповсюдження через шкільну освіту. На це

³ Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України. – К.: Фенікс. – 2008. – С. 284 – 285.

ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

вказує й історія шкільництва в Україні про виховання молоді до праці, поваги до старших.

Цінності морального виховання підростаючого покоління і людини в цілому широко висвітлено професором Омеляном Вишневським в роботі⁴, де автор зазначає, що зміст морального виховання особистості складають абсолютні вічні цінності, які мають вселюдський характер. У християнстві вони репрезентовані найперше двома головними заповідями Любові, Десятьма Заповідями Божими, а відтак і цілою системою вимог, пропозицій і заборон, які включає в себе Катехизис про добро і зло.

Добро і зло в людині принципово різняться ще одним важливим моментом. Зло завжди готове завдати удару добру, “обман і сила – ось зброя злих”. Воно завжди має тактичну перевагу, бо не зважає на закони моралі. Зла людина лише реалізує свої прагнення. Добра людина за своєю природою не готова ні до нападу, ні навіть до оборони тими методами, котрі застосовує зло. Людина повинна мати в собі віру, надію і любов – щоб бути на вершині моралі, доброго етикету і творити добро оточуючим в спілкуванні, а в нашому дослідженні закономірності міжнародного етикету маркетингової культури.

Віра, надія, любов мають виняткове значення і особливу функцію в природі людини: вони формують душу, через них у неї входять всі інші добрі якості. З їхньою допомогою людина дозріває до єднання з Богом.

Віра – це прийняття чогось без застережень, без сумнівів, це дар Божий, який нагромаджується в людини, що прагне до свого Творця і надає перевагу благам духовним. Водночас, як й інші властивості душі, віра не є почуттям стабільним, бо може піддаватися сумніву, занепадати, переходити в безвір’я (нігілізм).

Віра переростає в надію, складає її основу. Без віри в ідеали надія зазнає краху. Глибоко віруюча людина не впадає в песимізм і зневіру. Вона покладається на силу справедливості, зберігає спокій, бадьорий настрій, радість. Надія – це рівновага душі. Її стійкість. Тому надію в християнстві трактують як чесноту. Вона є основою оптимізму, вченим джерелом якого є не лише глибоке розуміння життя, а й звичайні, буденні приязні взаємин в сім’ї, на роботі в стосунках із діловими партнерами.

Ознакою душі є також здатність людини любити. Любов діяльна і вимагає жертвності. Не заперечуючи втіх і радощів земних (тілесних), християнство все ж ставить їх на друге місце після втіх духовних.

Міцно засвоєна віра надає сил і спонукає до дії, надія – просвітлює життєву перспективу, а любов веде людину до єднання з ідеалом доброю репутацією людини як окремої особистості в ділових стосунках у процесі виробничо-господарської діяльності, включаючи керівника – маркетолога так і підлеглого – робітника, який виробляє матеріальні блага для ринку покупця.

Відзначимо, що **гарна репутація підлеглого** – це “плюс” керівнику, його досягнення. Не давайте обіцянок, якщо не впевнені, що вони обов’язково будуть виконані. Справжній керівник не кидає слів на вітер, зважає кожну свою обіцянку і, якщо вона вже дана, виконує її з усією наполегливістю.

Створіть і постійно підтримуйте матеріальну та моральну зацікавленість підлеглих у результаті праці. Краще не зловживати покараннями. Жартуйте самі та дозволяйте жартувати оточуючим. Добрий жарт створює довірливий мікроклімат, робить працю більш приємною.

Тримайтеся з людьми рівно, не втрачайте рівноваги за будь-яких обставин. Хто не вміє керувати собою, той не вміє керувати взагалі.

Пам’ятайте: іскра поваги і, тим більше, любові, що запала у серце підлеглого, спроможна зарядити його на творчу роботу на довгий час.

Ніколи не використовуйте владу доти, поки не переконаєтесь, що всі інші засоби впливу вичерпані: дійте методом переконання, знаходьте індивідуальний підхід до кожного працівника з максимально можливим урахуванням особливостей його характеру, знань, досвіду та ставлення до справи.

Не зловживайте терпінням підлеглих, будьте лаконічні в діловій розмові з ними. Завжди попередньо з’ясовуйте, наскільки доречними стануть ваші критичні зауваження на адресу підлеглих у кожному конкретному випадку, маючи на увазі, що їх помилки можуть бути викликані поважними причинами. Без особливої потреби не робіть підлеглим зауважень у присутності третьої особи, щоб не принизити їх. Не відзивайтесь про підлеглих недобррозичливо, тим більше заочно, висловлюйте свої претензії до них відкрито. Пам’ятайте: похвала, висловлена заочно, рано чи пізно дійде до вух того, кого вона стосується, недобррозичливий відгук доходить відразу! Даючи оцінку підлеглому, не надавайте другорядним деталям надто великого значення. Вмійте тверезо оцінювати результати своєї діяльності, визнавати свої помилки і відмінити неправильні рішення.

Скромність – це не тільки прикраса:

⁴Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич. Вид. “Коло”. – 2006. – 608 с.

ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

можна бути скромним, не будучи розумним, але неможливо бути розумним, не маючи скромності.

У манері розмовляти відбивається професійна грамотність та загальна культура керівника. Приємне враження залишають вдало вибрані тембр та інтонація, поза, жести та міміка. Бажано, щоб у діях керівника не було формалізму: більше доцільності. Інколи корисно висловити зауваження у вигляді запитання, наприклад:

“Чи не вважаєте ви, що тут припущена помилка?” або:

“Не вважаєте ви, що в цьому місці слід внести корективи?”,

ніж сказати те ж саме підлеглому в наказовій формі. Намагайтесь давати вказівки у стилі довірливого спілкування: *“прошу”, “будьте ласкаві”* тощо. Якщо ви маєте реальний авторитет у колективі, ваше прохання буде прийняте до виконання. Призначення будь-якого працівника на посаду треба погоджувати з тими керівниками, кому він буде підпорядкований. Вносьте дух оптимізму в колектив, яким керуєте.

Принциповість в стосунках – якість, яка повинна проявлятися не тільки у ставленні до підлеглих, а й до керівництва: лише в цьому випадку ця якість матиме реальний сенс.

Варто зазначити, що питаннями етикету в різних стосунках займалося багато вчених. Сьогодні знання прав публічної поведінки робить взаємини між людьми більш продуктивними.

Ввічливість в міжнародних стосунках – це чемність, дотримання правил пристойності у вчинках і в мовленні ділової людини, вияв вихованості маркетологів менеджерів під час укладання міжнародних угод діяльності.

Це основа етикетної поведінки, невід’ємна ознака нормальних взаємин між людьми, зокрема в співбесіді. Внутрішня, “глибинна”, і зовнішня, “поверхова”, культури мають органічно поєднуватися, гармонійно доповнюючи одна одну. Тільки людину ввічливу і таку, в якій ця ввічливість щира (що, власне кажучи, і є ознакою її гарного виховання), люблять і добре приймають у товаристві, людина, погано вихована та брутальна, просто нестерпима, і будь-яке товариство намагається її позбутися.

Гречність – вимагає ніколи не згадувати про те негативне, в чому людина не винна.

Проте в будь-якому випадку в маркетинговій

культурі маємо залишатися в рамках добропристойності, ввічливості, гречності, не принижуючи ні чужої, ні власної гідності.

Слід відзначити вислів Ярослава Радевича-Винницького, який у книзі приводить слова Великого князя Володимира Мономаха, який у “Поученні”, звертаючись до дітей та всіх, хто слухатиме його “грамотицю”, серед іншого радив: “при старших годиться мовчати, премудрих слухати”, “бесіду вести без лукавства, а щонайбільше розумом вбирати”, “не лютувати словом, не ганьбити нікого в розмові”, “брехні остерігатись”, “не проминути ніколи людину, не привітавши її. І добре слово й мовити”.⁵

До цього слід також додати, що в підприємницькій діяльності в міжнародних стосунках слід добре бути обізнаним із історичними традиціями, особливо релігією, яка проявляється і в підприємницьких відносинах.

Головне в бізнесі – це використовувати якнайповніше правила етикету під час ділового спілкування, особливо це вимагає і під час укладання контрактів на інноваційні проекти. Тому маркетологу слід вміти і знати правила етикету та ділової культури.

Дальше відзначимо, про основні загальнонаукові методи дослідження культури, які використовуються в міжнародних стосунках і мають практичне застосування в нинішніх умовах інтеграційних процесів Європейських країн і до них відносять, як відзначає В. Здорovenko в роботі⁶:

Генетичний метод культури – метод дослідження міжнародних культурних явищ, оснований на аналізі їх походження та розвитку і використання в сучасних умовах.

Його сутність зводиться до різноманітних явищ культури, які мали вирішальний вплив на культурне життя певного народу в певний історичний період.

Порівняльно історичний метод культури зіставляє різні за напрямками хронологічні джерела (билини, літописи, перекази, діалекти, традиції народностей), а також виділяє з широкого кола певний аспект, що розглядається не в історичному, а в змістовному контексті.

Такий метод може використовуватися, наприклад, в стародавньому Єгипті і має використання в народів сучасної Європи. Для прикладу може бути винайдення в Єгипті трьох найбільших винаходів людства – вирощування злакових, винайдення жорна та випікання із борошна хліба, який має високу культуру в народів

⁵ Я. Радевич-Винницький. В-во “Сполом”, – 2001. – С. 30.

⁶ Здорovenko В. Культурологія. Посібник. Дрогобич. “Коло”. – 2005. – С. 58 – 59.

ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

і повагу до його виготовлення і зберігання. А в нинішніх народів багатьох Європейських країн включаючи і Україну, культура до хліба проявляється як священний обов'язок його зберігати та пригощати подорожніх.

Структурно функціональний метод культури аналізує певний об'єкт шляхом розкладання на складові елементи. При цьому визначаються співвідношення цих частин, правила їх об'єднання в групи і виведення визначальних моделей.

Вивчення сутності культури, звертають увагу на виявленні і характеристики її первинних складових – етнічних, національних, та другорядних – соціальних, формаційних.

Кількісних досліджень культури в різних народностей охоплює сукупність прийомів перетворення й отримання нового культурологічного знання, формалізованого на базі математичної та комп'ютерної технології, розширення і зміцнення інформаційної системи.

Цьому типу досліджень культури притаманні точність опитування, великої кількості опрацьованих даних, їх систематизація.

Комп'ютеризації культури процес створення та впровадження ЕОМ у всі сфери соціально-економічної та духовної діяльності.

З'явилася можливість інтеграції багатьох видів мистецтва, зберігання в комп'ютерній пам'яті нагромадженої людством інформації та використання її для найрізноманітніших соціальних і культурних завдань.

Герменевтика культури дозволяє здійснювати інтерпретацію рукописних та друкованих, переважно древніх, текстів. Це особливий спосіб тлумачення культурно-історичних явищ на основі духовного досвіду людини та її проникнення в духовний світ творців пам'яток культури.

Слід відзначити, що в межах європейської культури XIX – початку XX ст. сформувалася концепція культурного релятивізму, зміст якої визначався визнанням відносності, обмеженої цінності всіх віросповідань, моральних кодексів, наукових теорій, філософських світоглядів, художніх форм. Проте, культура та її становлення і розвиток має свої особливості як Стародавнього Сходу і рабовласницьких держав Середземномор'я так і культура в сучасних умовах XX ст.

Отже, підготовка маркетологів з високою моральною культурою до міжнародного етикету маркетингової культури у підприємницькій діяльності – питання досить складане і вимагає

всебічної підготовки, починаючи з сім'ї, потім у школі, навчальному закладі, де формують майбутнього спеціаліста відповідного напрямку діяльності. Мораль, культура, етикет поведінки підприємця чи будь-якої особистості є необхідна умова сучасності, а в підприємництві – досягнення взаєморозуміння і духовної єдності людей у всіх сферах життєдіяльності.

Фундаментальна підготовка молоді вбачається у моралі, оскільки при передачі способів поведінки, соціального досвіду, люди фізично і духовно творять одне одного у спілкуванні та взаємовідносинах трудової діяльності. І у цьому відношенні спілкування співпадає з моральною діяльністю особистості в бізнесі чи підприємстві.

Висновки. Взаємовідносини міжнародної маркетингової культури – це досить складне явище суспільного життя. Можемо стверджувати, що **моральна культура спілкування** – це необхідна умова досягнення взаєморозуміння і духовної єдності людей у всіх сферах життєдіяльності.

Тому взаємовідносини у підприємстві – це етика ціннісних структур, які утворюють фундаментальну основу моральності, оскільки при передачі способів поведінки, соціального досвіду люди фізично і духовно творять одне одного у спілкуванні. І світлим у цьому відношенні спілкування співпадає з моральною діяльністю.

Таким чином, моральною культурою спілкування в підприємницькій діяльності є той аспект, де в способах і результатах спілкування реалізується цінність добра і обов'язку, сумління, правда і справедливість, а спілкування є задоволенням духовних потреб або потреба в контактах з іншими людьми. **Моральне спілкування** – це самоцінність. Тут реалізуються потреби особистості на основі доброзичливості та уваги, на основі розуміння, довіри, співчуття і турботи, що пов'язують одну людину з іншою.

1. Андрусенко Г.О. *Основи маркетингу*. – К.: НМК ВО, 1992. – 143 с.

2. Войчак А.В., Павленко А.Ф. *Системи та характеристики сучасного маркетингу*. – К., КДЕУ, 1994. – 116 с.

3. Вишневецький О.І. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. – Дрогобич: Вид. "Коло", 2006. – 608 с.

4. Вачевський М.В., Скотний В.Г. *Маркетинг в сферах послуг. Навчальний посібник*. – К.: ЦНЛ, 2004. – 232 с.

5. Головач А.С. *Зразки оформлення документів: Для підприємств і громадян*. – Донецьк: Сталкер, 1997. – 352 с.

**ЗАКОНОМІРНОСТІ МІЖНАРОДНОГО ЕТИКЕТУ
МАРКЕТИНГОВОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

6. Діденко М.М. Сучасне діловодство. – К.: Либідь, 2001. – 383 с.
7. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей. – К.: Видавничий дім “КМ ACADEMIA”, 1998. – 192 с.
8. Здоровенко В.В. Культура ділового спілкування. Дрогобич НВЦ “Каменярь”, 2002. – 147 с.
9. Кубрак О.В. Етика ділового та повсякденного спілкування. – Суми “Університетська книга”, 2002. – 208 с.
10. Палеха Ю.І. Ділова етика. Навчальний посібник. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2001. – 138 с.
11. Примаченко Н.М. Маркетингова культура у підприємстві. Навчальний посібник. – К.: ЦУЛ. – 2005. – 128 с.
12. Примаченко Н.М. Основні напрямки маркетингової культури // Молодь і ринок. – 2002. – №2. – С. 44 – 50.
13. Примаченко Н.М. Інноваційна культура маркетингу та методи її використання // Молодь і ринок. – 2003. – №1. – С. 56 – 62.
14. Примаченко Н.М. Роль та значення ділового етикету. Етикет ділового спілкування // Молодь і ринок. – 2009. – №7(54). – С. 112 – 114.
15. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. – Львів “СПОЛОМ”, 2001.
16. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання. В історії педагогіки України. – К.: Фенікс. – 2008. – 432 с.

Стаття надійшла до редакції 29.04.2009

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

*Земле, моя всеплодюча мати,
Сили, що в твоїй живе глибині,
Краплю, щоб в бою сильніше стояти,
Дай і мені!*

*Дай теплоти, що розширює груди,
Чистить чуття і відновлює кров,
Що до людей безграничну будить
Чисту любов!*

*Дай і огню, щоб ним слово налити,
Душі стрясать громовую дай власть,
Правді служити, неправду палити
Вічну дай страсть!*

*Силу рукам дай, щоб пута ламати,
Ясність думкам – в серце кривди влучать,
Дай працювати, працювати, працювати,
В праці скончат!*

Іван Франко, 1880

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

У даній публікації використано світлини з збірки портретів Іван Франко до 150-річчя від дня народження, музей Івана Франка с. Нагуєвичі видавництво “Коло”.

Гушоватий Л., Бермес І., Пиц Б. Мишаць М. Хор “Боян Дрогобицький”: історія і сучасність. Навчальний посібник / За заг. Ред. Б. Пиц – Дрогобич: Посвіт, 2008. – 192 с.

Віктор Романюк. Свою свічку світити. Видавництво “Цедрик” – Стрий, 2004 – 95 с.

Бунь В.А., Оркуш М.О. Музей Івана Франка: путівник, – Дрогобич, “Добре серце”, 2003 – 24 с.

а б с д а б с д а б с д а б с д а б с д а б

Державний інститут інтелектуальної власності МОН України
(IV рівень акредитації)

оголошує набір студентів на 2009 – 2010 навчальний рік за спеціальностями:

8.000012 “Консолідована інформація”,

7(8),000002 “Інтелектуальна власність”,

8.000014 “Управління інноваційною діяльністю”

Випускники отримують диплом про відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень

Студенти з кожної дисципліни отримують навчальні посібники

Умови навчання

Спеціальність “Консолідована інформація”

Форма підготовки	Магістр		Режим навчання
Очна	Один рік (два семестри)	6600 грн. за семестр	28 навчальних тижнів в режимі по три дні на тиждень по вісім годин на день
Заочна	Два роки 4 сесії	3000 грн. за сесію	Чотири сесії: 12 навчальних тижнів по п'ять днів на тиждень, вісім годин на день

Спеціальність “Інтелектуальна власність”

Форма підготовки	Спеціаліст		Магістр		Режим навчання
Очна	Один рік (два семестри)	6750 грн. за семестр	один рік (два семестри)	7200 грн. за семестр	28 навчальних тижнів в режимі по три дні на тиждень по вісім годин на день
Очно-заочна	Два роки (6 сесій)	2250 грн. за сесію	два роки (6 сесій)	2400 грн. за сесію	18 навчальних тижнів в режимі по шість днів на тиждень по вісім годин на день
Заочна	Два роки (чотири сесії)	3050 грн. за сесію	-	-	12 навчальних тижнів в режимі п'ять днів на тиждень по вісім годин на день

Спеціальність “Управління інноваційною діяльністю”

Форма підготовки	Магістр		Режим навчання
Очна	1,5 року (три семестри)	6000 грн. за семестр	42 навчальних тижнів в режимі по три дні на тиждень по вісім годин на день
Заочна	Два роки п'ять сесій	2880 грн. за сесію	15 навчальних тижнів в режимі п'ять днів на тиждень по вісім годин на день

Викладачами інституту є: 10 докторів та 12 кандидатів наук, 7 професорів, 14 доцентів. До навчального процесу залучені провідні науковці НАН України, провідні фахівці органів управління, фахівці-практики державних систем правової охорони інтелектуальної власності, науково-технічної інформації та інноваційної діяльності, патентні повірені.

Умови прийому: наявність диплома бакалавра, спеціаліста або магістра за будь-якою спеціальністю. Зарахування до інституту відбувається за результатами співбесіди.

Приймальна комісія працює за адресою: м. Київ, вул. Урицького, 45, кімн.817, 824, внутр. тел. 76-73, 76-76.

Поштова адреса: МСП-03680, Київ-35, вул. Урицького, 45; тел./факс.494-06-73, 494-06-76;

e- mail: office@iipl.ukrpatent.org

Для розгляду необхідно подати документи:

- заяву на ім'я ректора;
- копію документа про базову (бакалавр) або повну (спеціаліст, магістр) освіту та додатків до них;
- копію трудової книжки;
- копію довідки про ідентифікаційний код;
- копію трьох сторінок паспорта;
- три фотокартки розміром 3 x 4 см;
- паспорт, оригінали документів про освіту пред'явити особисто.

Додаткову інформацію про кожну спеціальність можна отримати на веб-сайті URL.:

www.iipl.ukrpatent.org.

Інформаційний аналітик – нова сучасна професія

Спеціальність: 8.000012 “Консолідована інформація” – це якісна високопрофесійна підготовка магістрів-аналітиків.

Випускники отримують на ринку праці кваліфікацію 2432.2 “Аналітик консолідованої інформації”, яка відноситься до наскрізної і міжгалузевої професії.

Випускники одержують сучасні знання та уміння з питань:

- методології системного аналізу;
- формалізації предметної області та моделювання;
- розробки проектів управлінських рішень;
- технології і засобів автоматизації інформаційно-аналітичної діяльності;
- технології пошуку, аналізу та синтезу інформації;
- підготовки оглядів, доповідей, звітів тощо;
- методів організації інформаційно-аналітичної діяльності в організації.

На аналітиків консолідованої інформації чекають:

- у наукових, науково-організаційних, інформаційних та патентних підрозділах наукових установ, науково-виробничих комплексів;
- в інформаційно-маркетингових підрозділах підприємств і організацій виробничої сфери та сфери послуг різних галузей;
- в інформаційно-аналітичних службах органів влади та управління, фінансово-економічних установах тощо;
- у засобах масової інформації.

Аналітик консолідованої інформації це:

- професіонал міжгалузевого та універсального характеру; його уміння, навички та здатності придатні для використання в будь-якій сфері діяльності;
- професіонал, який забезпечує якісно-змістовне перетворення інформації на знання – основу конкурентних переваг;
- мозковий центр, очі і вуха керівника будь-якої організаційної структури;
- фахівець, здатний до генерування, використання та розповсюдження нових знань.

Підготовка фахівців здійснюється у взаємозв’язку зі спеціальностями “Інтелектуальна власність” і “Управління інноваційною діяльністю”.

Умови прийому:

на веб-сайті: URL: www.iipl.ukrpatent.org

Довідки: тел./факс: 494-06-73, 494-06-76

Адреса: МСП-03680, Київ-35, вул. Урицького, 45, кімн. 817, 824 (8 поверх)

внутр.тел. 76-72, 76-76. E-mail: office@iipl.ukrpatent.org.

**“Керівник установи (структурного підрозділу)
з інтелектуальної власності”**

**“Професіонал з інтелектуальної власності” –
визначальні професії на ринку праці**

Спеціальність: 7(8).000002 “Інтелектуальна власність” – це якісна високопрофесійна підготовка спеціалістів і магістрів.

Магістри отримують на ринку праці кваліфікацію (1238) **“Керівник установи (структурного підрозділу) з інтелектуальної власності”**.

Спеціалісти – кваліфікацію (2419.2) **“Професіонал з інтелектуальної власності”**.

Випускники одержують сучасні знання та уміння з питань:

- набуття прав на об’єкти інтелектуальної власності (винаходи, корисні моделі, промислові зразки, торговельні марки, сорти рослин тощо);
- оцінки вартості прав на об’єкти інтелектуальної власності;
- розпоряджання правами інтелектуальної власності;
- ліцензійних та авторських договорів тощо;
- комерціалізації об’єктів інтелектуальної власності;
- захисту прав на об’єкти інтелектуальної власності;
- управління інтелектуальною власністю в організації (підприємстві);
- економіки інтелектуальної власності.

**За умови додаткового навчання випускники мають можливість
отримати спеціальності:**

- патентний повірений України;
- професійний оцінювач інтелектуальної власності.

На випускників спеціальності “Інтелектуальна власність” чекають:

- структурні підрозділи з питань трансферу технологій, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності в органах виконавчої влади, національній та галузевих академіях наук, а також в установах науки, освіти, охорони здоров’я та інших державних установах;
- в патентно-ліцензійних підрозділах промислових підприємств;
- в інноваційному бізнесі та структурах, що обіймаються проблемами інновацій тощо.

**Підготовка фахівців здійснюється у взаємозв’язку зі спеціальностями
“Консолідована інформація” і “Управління інноваційною діяльністю”**

Умови прийому:

на веб-сайті: URL: www.iipl.ukrpatent.org

Довідки: тел./факс: 494-06-73, 494-06-76

Адреса: МСП-03680, Київ-35, вул. Урицького, 45, кімн. 817, 824 (8 поверх)

внутр. тел. 76-72, 76-76. E-mail: office@iipl.ukrpatent.org.

“Управління інноваційною діяльністю” – основа підвищення темпів розвитку вітчизняної економіки

Спеціальність: 8.000014 “Управління інноваційною діяльністю” – це якісна високопрофесійна підготовка магістрів для сфери інноваційної діяльності.

Магістри з управління інноваційної діяльності на ринку праці кваліфікуються як спеціалісти організації інноваційної діяльності у всіх сферах науки, виробництва, економіки, управління.

Випускники інституту одержують сучасні знання та уміння з питань:

- визначення перспективних цілей і завдань інноваційного розвитку галузі, підприємства, установи та організації і їх підрозділів;
- спроможності приймати стратегічні і тактичні інноваційні рішення;
- виявлення перспективності наукових розробок та впровадження у виробництво нових видів продукції (послуг);
- впровадження механізмів просування продукції на ринок;
- створення та використання нових методик розрахунку і обґрунтування соціально-економічних показників та оцінки результативності інноваційних проектів;
- проектування та реалізації бізнес-моделей інноваційної підприємницької діяльності;
- комерціалізації інтелектуальних розробок.

Спеціаліст з управління інноваційною діяльністю це:

- професійний управлінець, який забезпечує розвиток підприємства за рахунок розробки та впровадження інновацій;
- творча особистість, спроможна генерувати нові ідеї та організовувати їх реалізацію;
- топ-менеджер різнопрофільних установ, підприємств, організацій.

На випускників з управління інноваційної діяльності чекають в:

- апараті управління центральних державних і регіональних органів управління, підприємств, установ та організацій;
- консультаційних центрах, консалтингових організаціях, технопарках та інноваційних структурах;
- інноваційних фондах та інноваційних фінансово-кредитних установах;
- науково-виробничо-технічних комплексах, фінансово-промислових групах.

Підготовка фахівців здійснюється у взаємозв’язку зі спеціальностями “Інтелектуальна власність” і “Консолідована інформація”

Умови прийому:

на веб-сайті: URL: www.iipl.ukrpatent.org

Довідки: тел./факс: 494-06-73, 494-06-76

Адреса: МСП-03680, Київ-35, вул. Урицького, 45, кімн. 817, 824 (8 поверх)

внутр. тел. 76-72, 76-76. E-mail: office@iipl.ukrpatent.org.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ “МОЛОДЬ І РИНОК”

1. Приймаються одноосібні статті (співавтори). Текст обсягом 6 – 10 друкованих сторінок із двома-трьома ілюстраціями (рисунками, фотографіями). У статтях повинно бути чітко і стисло, без зайвих математичних формул, викладено те нове та оригінальне, що досягнуто авторами в їх практичній діяльності. Потрібно уникати повторів, зайвих подробиць та загальновідомих положень, на які можна посилатися, вказуючи відповідний номер у списку літератури, що додається.

2. Рукопис статті надсилається у одному примірнику (обов'язково перший), надрукованих через півтора інтервали на одній сторінці стандартного паперу, з пронумерованими сторінками.

ДО РУКОПІСУ ДОДАЮТЬСЯ:

- УДК;
- ключові слова;
- анотація статті на окремій сторінці у одному примірнику українською мовою (у випадку подання статті російською, польською чи іншими мовами, додається анотація на мові оригіналу статті та українською мовою);
- рисунки, фотографії з підписаними підписами;
- список літератури, оформлений у відповідності з діючим ДСТ-ом (за абеткою; у тексті в дужках позначається позиція та сторінка [3, 47]);
- відомості про автора (авторська картка: прізвище, ім'я та по-батькові, посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання, адреса (службова, домашня), телефони).

3. До статей додається рекомендація кафедри (відділу) установи, де автор працює, і рецензія доктора чи кандидата наук; для статей докторів та кандидатів наук рецензій не потрібно.

4. Таблиці повинні мати назви та порядковий номер. Одночасне використання таблиць та графіків для пояснення одних і тих же положень не рекомендується.

5. Статті підписуються всіма авторами із зазначенням домашньої адреси, номерів домашнього та службового телефонів автора, який буде листуватися з редакцією з приводу цієї статті.

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог:

Відповідно до вимог ВАК України (Постанова №7-06. 1 від 15 січня 2003 р.) необхідно дотримуватися таких елементів написання статей: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття; формування цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Сфера розповсюдження та категорія читачів:

- загальнодержавна, зарубіжна;
- викладачі університетів, ВНЗ всіх рівнів акредитації, студенти, аспіранти, науковці, спеціалісти, які підвищують свої професійні компетенції в галузі освіти та педагогічних наук.

Програмні цілі (основні принципи) або тематична спрямованість:

Ознайомлення із питаннями наукових досліджень педагогіки, ринкової економіки, інфраструктури ринку, історії, філософії, психології, формування професійних компетенцій у студентів ВНЗ, організації навчального процесу, використання інформаційних технологій у навчанні, виховання учнівської молоді та студентства у високих християнських цінностях і моральних та культурних засадах, української та романо-германської філології, тощо.

Головний редактор Мирон Вачевський
Комп'ютерний набір та верстка Іван Василюк
Технічний редактор Михайло Примаченко
Коректор Лариса Лесишин
Художнє оформлення Христина Стасик