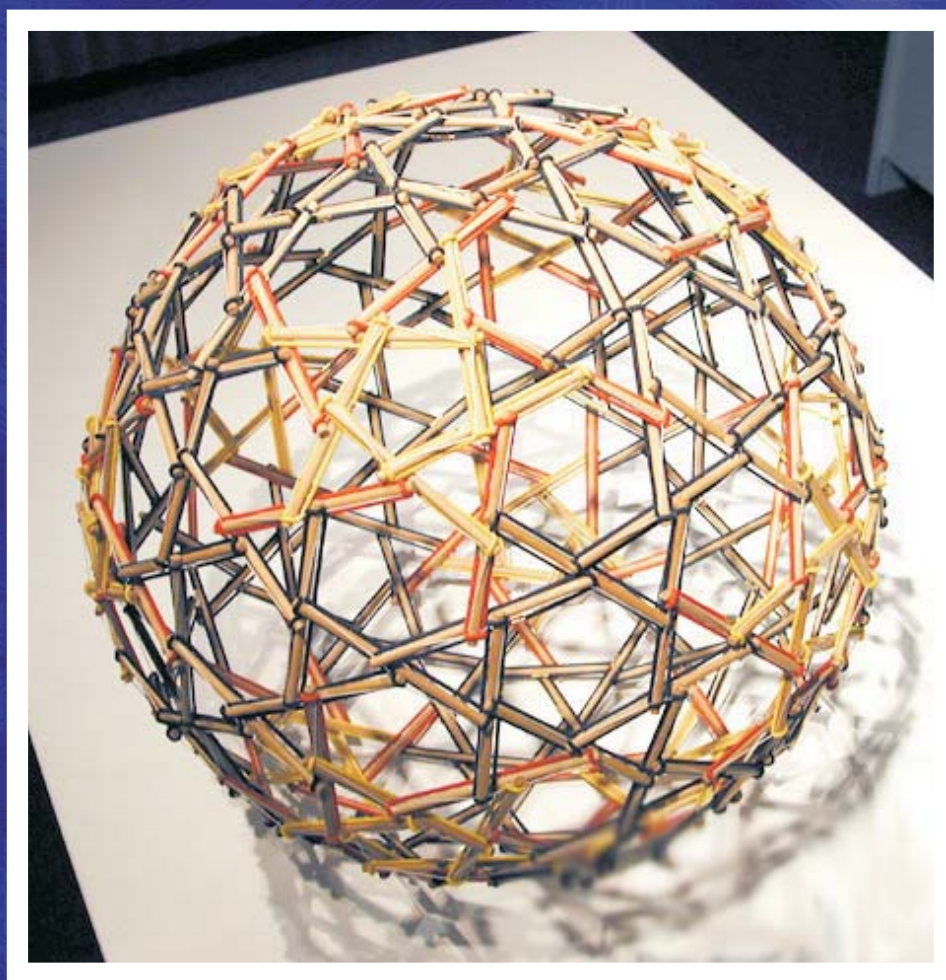


PostMetodika

№ 2 (93), 2010

ISSN 1815-1394



ОСВІТА
ЯК ПРОСТІР ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ



Postmetodika



Освіта як простір взаємодії учителя і учня

Поняття простору відображає співіснування й відокремленість речей одна від одної, їхнє розташування одна щодо одної. Перенісши це визначення в освітню площину, отримаємо простір, у якому взаємодіють, а інколи, на жаль, лише співіснують, учитель і учень. Цей простір має певні межі і можливості. У ньому учитель і учень можуть по-різному розташовуватися, переміщатися, взаємодіяти. У цьому просторі кожен повинен бути на своєму місці: вчитель має бути вчителем за покликанням, а учень повинен, наприклад, обирати профіль відповідно до власних освітніх потреб, нахилів і здібностей.

Хотілося б бачити простір взаємодії учителя і учня якнайкраще організованим, а учасників навчально-виховного процесу — здатними використати усі його переваги. Але як досягти поставлених цілей? Як покращити ефективність взаємодії у випадку, коли наявний простір покищо далекий від досконалості? Це непрості питання, зорієнтуватися в яких, допоможе представлений Петром Кравченком та Ярославом Блохою огляд статей із проблем філософії освіти, опублікованих у науково-теоретичному журналі Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка "Філософські обрії" з 2003 по 2009 рік (С. 2–9).

Покращення ефективності взаємодії учителя і учня неможливе без використання в практиці найсучасніших досягнень педагогічної теорії. Стаття А. М. Бойко — про впровадження інновацій як стратегію прискореного розвитку педагогічної практики і теорії (С. 16–23).

Оскільки учитель і учень є частиною навчально-виховного простору, організація їхніх знань допоможе підвищити якість самого простору. Інтегрувати математичні знання та уміння при використанні різних способів розв'язування задач пропонують постійні автори "Постметодики" В. А. Кушнір та Р. Я. Ріжняк (С.24–31).

Глобалізаційні процеси створюють спільний простір для різних етносів та культур, взаємопроникненню яких якнайкраще сприяє своєчасна і достовірна інформація. Допомогти в інтеграції культур покликані статті К. А. Юр'євої "Порівняльно-культурологічна етнопедagogіка у боротьбі з міфами педагогічної свідомості" (С. 32–40) та Н. І. Дячук "Знайомтесь: Містер Джаз" (С. 42–48).

Закликають до інноваційності при утвердженні безпечної поведінки і здорового способу життя та до науковості у розвитку естетичних смаків дітей дві рецензії, представлені О. В. Щербань та О. М. Цимбал в Читальному залі ПМ.

Досвід Інформаційного Центру РМК у формуванні освітнього простору Полтавського району Полтавської області висвітлено у статті В. І. Павленка "Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності педагога" (С. 41–44).

Простір української освіти вже наповнений мудрістю геніїв українського народу. Треба тільки уміти видобути її. Допоможуть у цьому статті М. І. Булди (С. 49–53) та Г. М. Сагач (С. 54–57) про видатного українського філософа Григорія Сковороду, а також наукова розвідка Ворони Л.І. про життєвий і творчий шлях відомого на весь світ українського математика Миколи Миколайовича Боголюбова (С. 58–60).

Сподіваємося, що цей номер "Постметодики" допоможе українській освіті набути ознак тенсегритичної сфери (на 1-й сторінці обкладинки), складові частини якої з'єднані таким чином, що кожна деталь функціонує з максимальною ефективністю та економічністю.

ВИДАВЦІ:

Головне управління
освіти і науки
Полтавської обласної
державної адміністрації

Полтавський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти
ім. М.В.Остроградського

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В.В.Зелок (голова),
А.І.Бардаченко, С.Ф.Клепко,
М.В.Гриньова,
Н.М.Барболіна, І.О.Кіптілий

РЕДКОЛЕГІЯ:

О.А.Білоусько, А.М.Бойко,
Б.П.Будзан, М.С.Вапуленко,
М.В.Гриньова, В.В.Громовий,
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух,
В.В.Зелок, В.М.Золотухіна,
І.А.Зязюн, В.Р.Льченко,
В.Г.Кремень, О.М.Кривуля,
М.Д.Кулгасва, В.С.Лутай,
О.О.Мамалуй,
В.І.Мирошніченко,
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічуговська,
Н.М.Тарасевич, Г.Хіллів

Головний редактор:

С.Ф.Клепко

Відповідальний секретар:

І.О.Кіптілий

Літературні редактори:

О.Є.Козлов

Технічний редактор, макет та верстка:

Т.В.Шарлай

Оператор:

Н.Ю.Землякова

Відповідальність за підбір і виклад
фактів у підписаних статтях
несуть самі автори. Висловлені в
цих статтях думки можуть не
збігатися з точкою зору редколегії.
Рукописи не горять, але і не повер-
таються.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

36029, Полтава,
вул. Жовтнева, 64
(05322) 7-26-08;
тел./факс: 50-80-85
e-mail: redpm@pei.poltava.ua
http://www.ipe.poltava.ua

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233-1117 ПР
від 23 січня 2007 р.

© ПОППО

Підписано до друку 17.06.2010

Формат 61x80 1/8

Ум. друк. арк. 9,6

Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"

вул. Міщенка, 2,
м. Полтава, 36011
тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

Постановою Президії ВАК
України від 09.06.1999, №1-05/7

"ПМ" включено у перелік
наукових видань, у яких можуть
публікуватися основні
результати дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 2 (93), 2010 р.
підписано до друку за рішенням
вченої ради ПОППО (протокол
№ 3 від 16.06.2010 р.).

ISSN 1815-3194

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Сучасна українська освіта як простір взаємодіючих позицій
учителя та учня (огляд статей із проблематики філософії
освіти в журналі "Філософські обрії")

П.А.Кравченко, Я.Є.Блоха.....2

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Методичні та змістові засади викладання шкільного
суспільствознавства

Т. В. Бакка 10

Упровадження інновацій – стратегія прискореного розвитку
педагогічної практики і теорії

А. М. Бойко 16

Інтеграція математичних знань та умінь при використанні різних
способів розв'язування задач

В. А. Кушнір, Р. Я. Ріжняк 24

Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка у боротьбі з
міфами педагогічної свідомості

К.А.Юрєва 32

Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності педагога

В. І. Павленко 41

Знайомтесь: Містер Джаз

Н. І. Дячук 45

УКРАЇНСЬКЕ КОЛО

Це село зорею засвітилося... (щодо місця народження
Г.С.Сковороди)

М.І. Булда 49

Проща на батьківщину українського Перворозума

Г. М. Сагач 54

Життєвий і творчий шлях Миколи Миколайовича Боголюбова

Л. І. Ворона..... 58

ЧИТАЛЬНИЙ ЗАЛ

Рецензія на посібник Воробйової І.А. "Чарівний світ
народного мистецтва. Опішнянський розпис"

О. В. Щербань 61

Інноваційні підходи в утвердженні безпечної поведінки та
здорового способу життя

О. М. Цимбал 63

ХРОНІКА

18 травня Полтавський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені М. В. Остроградського відсвяткував
70-річчя 64

Наведено огляд статей із проблем філософії освіти, опублікованих у науково-теоретичному журналі Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка "Філософські обрії" з 2003 по 2009 роки.

Приведен обзор статей о проблемах философии образования, опубликованных в научно-теоретическом журнале Института философии имени Г.С. Сковороды НАН Украины и Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко "Философские горизонты" с 2003 по 2009 годы.

The review of reasons is resulted from the problems of philosophy of education, published in the scientific-theoretical magazine of Institute of philosophy named by G.S. Skovoroda of NAN of Ukraine and Poltava national pedagogical university named by V.G. Korolenko "Philosophical horizons" from 2003 to 2009.

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ОСВІТА ЯК ПРОСТІР ВЗАЄМОДІЮЧИХ ПОЗИЦІЙ УЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ (огляд статей із проблематики філософії освіти в журналі "Філософські обрії"¹)

П. А. Кравченко, Я. Є. Блоха

Незаперечним є той факт, що на початку ХХІ століття філософія освіти переживає своєрідне відродження, зумовлене, по-перше, глобально-інтегративними процесами в усіх сферах життя, а по-друге, – здобутками комп'ютерно-мережевої революції. Як стверджує Л. Рижак, завдяки технологічним новаціям утверджується глобальне інформаційне суспільство, основним ресурсом якого є знання. Проте "суспільство знань" може бути успішним лише за умови ефективної та якісної освіти громадян. Саме тому освіта набула пріоритетного статусу в суспільному поступі, а ХХІ сторіччя було проголошене ЮНЕСКО віком освіти [8, с.19].

Підтвердженням цьому є значна кількість монографій та статей, присвячених проблемам філософії освіти, та захисти докторських і кандидатських дисертацій зі спеціальності 09.00.10 – філософія освіти. На сучасному етапі більшість фундаментальних досліджень у галузі філософії освіти акцентується на особливостях Болонської системи та проблемі її запровадження в Україні: Дмитриченко М.Ф.

Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти / Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. / Національний транспортний ун-т. – К.: Знання України, 2006. – 439 с.; Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Асоціація ректорів педагогічних ун-тів; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова; Інститут вищої освіти АПН України / В.П. Андрущенко (ред.), В.П. Бех (уклад.), Ю.Л. Маліновський (уклад.). – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 221 с.; Болонський процес = Болонский процесс = Bologna Process: Документи / Європейський ун-т / З.І. Тимошенко (уклад.). – К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2004. – 169 с.; ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., СОКОЛ Є.І., КЛИМЕНКО Б.В. – Харків: Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", 2004. – 143 с.; Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006.

¹ "Філософські обрії" – науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, входить до переліку наукових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук у галузі "Філософські науки". Видається з липня 1999 р. в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка. Головні редактори: доктор філософських наук, професор А.М. Колодний та доктор філософських наук, професор П.А. Кравченко.

– 328 с. та Клепко С.Ф Конспекти з філософії освіти / С.Ф. Клепко; М-во освіти і науки України, АПН України, Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. – Полтава : ПОППО, 2007. – 419 с. А заснування у 2005 році журналу "Філософія освіти" є свідченням важливості регулярного висвітлення проблем філософії освіти.

Ця наукова розвідка є оглядом статей із проблем філософії освіти, опублікованих у науково-теоретичному журналі Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка "Філософські обрії" за 6 років: з 2003 по 2009 рік.

Найбільш фундаментальними, на наш погляд, є статті, присвячені *визначенню світоглядних засад філософії освіти*.

Так, у статті доктора філософських наук, доцента, проректора з наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти *Сергія Федоровича Клепка "Цінності буття і цінності освіти"* [6] дослідник опирається на вчення видатного американського психолога, засновника гуманістичної психології Абрахама Харольда Маслоу (Абрама Маслоу), знаменитого завдяки своїй діаграмі ієрархії людських потреб.

Цінностями буття (буттєвими цінностями), згідно з А. Маслоу, визнаються "описи світу, що сприймається в пікових переживаннях", тобто лише "етикетка", а не стани, процес, якість, переконання, досвід тощо (*істина, добро, краса, цілісність, єдність протилежностей, життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простота, багатство, невимуженість, гра, самодостатність*).

Освіта як система визначається такими групами цінностей: **внутрішні цінності** функціонування освіти (головна цінність – індивідуальність учнів або запити суспільства; професорсько-викладацькі цінності, цінності, покладені в основу навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання); **зовнішні цінності**, що нав'язуються освіті суспільством, державою, зокрема ті, що визначаються *економічними цінностями освіти, тобто її здатністю забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства; інструментальні цінності* освіти (її здобуття або проходження), що визначаються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти); соціальна цінність (освіта як чинник соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно-престижна цінність (освіта як спосіб

та інструмент підвищення соціального статусу); **фабриковані цінності в освіті**: вільна і відповідальна особистість; формування світоглядних установок, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру, забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі для прийняття нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів тощо.

У статті автор робить висновок, що для того, щоб зняти ціннісні напруження у сучасній освіті необхідно виявити негативні чинники і протиріччя, які почали виявлятися в глобальному масштабі, задовго до процесів посткомуністичної трансформації, про що свідчить огляд концепцій вирішення проблем ціннісної переорієнтації сучасної освіти – *сцієнтистських (когнітивні цінності в рамках "системної динаміки"), політично "компромисних" (інтеграція світської і релігійної парадигм освіти), культурологічних як вимог "іншої культури і нової аксіології освіти"*. Цінності, старі і нові, є "цементом суспільства" і забезпечують виживання його членів. Тому їх і потрібно використати як регулятивний чинник процесу трансформації в освіті, приблизно так, як це пропонується стосовно всього соціуму.

Особливостями сучасної освіти, на думку кандидата філософських наук, доцента кафедри філософії Черкаського державного технічного університету *Анжели Іванівни Бойко*, є інноваційний характер та особистісно орієнтоване навчання. У своїй статті *"Інноваційний характер сучасної освіти"* [1] вона стверджує, що інноваційний характер сучасної освіти зумовлений насамперед тим, що у нових умовах господарювання інновації перетворились на ключовий фактор зростання конкурентоздатності, забезпечення економічного зростання, зростання добробуту населення, а також забезпечення оборонної, економічної, технологічної та екологічної безпеки країни. Проте інноваційна освіта стосується не лише розробки і впровадження нововведень – нового змісту, нових педагогічних технологій, а й процесу всебічного реформування освіти, якісних змін у способі діяльності особи, стилі її життя.

На думку дослідниці, інноваційний характер сучасної освіти вимагає створення інноваційних освітніх структур, утворення активного освітнього середовища, яке веде до гнучкого управління та підтримки відкритого стилю взаємозв'язку. Кінцевою метою інноваційної освіти є виведення навчальних закладів на режим самоуправління, самоорганізації та самовдосконалення.

У статті "Лібералізм як світоглядна засада філософського аналізу особистісно орієнтованого навчання" [2] Анжела Іванівна обґрунтовує необхідність впровадження в Україні такої освітньої моделі, в якій роль інституту освіти була б не тільки чітко визначена, але й конструктивно реалізована. У зв'язку з цим особистісно орієнтоване навчання, на переконання авторки, варто розглядати крізь призму світогляду та ідеології лібералізму, оскільки тільки ця ідеологія й ідейно-політична течія сучасного життя не обмежує свободу поведінки людини у суспільстві та його підсистемах, серед інших – і в освітній.

Лібералізм в освіті, стверджує А. І. Бойко, – це не тільки змістовні утворення, ідеї, цінності та ідеали, але й певний спосіб підходу до явищ, відкриті і неупереджене ставлення до них. У цій своїй іпостасі лібералізм завжди є наріжним каменем будь-якого сучасного соціального порядку – піддаючи його неупередженій критиці, ставлячи під сумнів докорінні засади суспільного буття, лібералізм допомагає вкоренити стійкий і життєздатний соціальний порядок, позбавитись мертвих міфів (це не означає, звісно, позбутись їх взагалі), домогтись відносно неутиснених – на поточний момент – форм існування.

Аналізуючи особливості розвитку середньої освіти в Україні кандидат фізикоматематичних наук Владислав Анатолійович Смирнов у статті "Інформаційно-ентропійні підстави інтелектуального знання" [9], намагається визначити відношення знання до дійсності, стверджуючи, що відбиваючи у свідомості людини засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, знання еволюціонує в історії людської культури і, разом з тим, розгортається в процесі індивідуального розвитку особистості. У матеріальному виробництві знання саме по собі не є тією реальною силою, котра виробляє матеріальні продукти: воно тільки організує діяльність, виступаючи умовою її цілеспрямованості. Натомість у духовному виробництві знання є вже і процесом і результатом мисленнєвої діяльності. Тобто, рух знання, його розвиток значною мірою детермінуються специфікою об'єкта, сутністю матеріальних речей, явищ, уявлень, понять, суджень, теорій тощо.

Структура та закономірності організації інформаційно-знаннєвої системи людини, стверджує автор, відбивають особливості нашого мислення та властиві людському мозку алгоритми переробки інформації, які створені природою і закріплені в ході еволюції. Обробка інформації у кожній з указаних систем відбувається шляхом використання механізмів,

що мають спільне фізичне трактування. На клітинному рівні вона супроводжується синтезом спеціальних молекул. У нервовій системі – призводить до утворення синаптичного зв'язку між групами взаємопов'язаних нейронів: їх у головному мозку близько 1012. Та ж інформація, яка не вкладається в існуючу парадигму і не сприяє розробці закладених у ній явищ і теорій, взагалі залишається поза увагою і втрачається.

У статті кандидата філософських наук, доцента, завідувача кафедри проєктивної освіти Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти Бориса Володимировича Братанича "Філософські основи культурологічної методології розвитку вітчизняної освіти" [3] розглянуто переваги культурологічного підходу, які полягають у тому, що взаємодія соціально-економічного фундаменту суспільства та сфери освіти пояснюється через інтегральну для суспільства сферу – сферу культури.

Культурологічний підхід в освіті важливий і з огляду на зміну соціальної ролі та статусу освітньої діяльності. Цей процес пов'язаний передусім з основними характеристиками інформаційного суспільства, яке не знає стабільності і ґрунтується на використанні знань (інформації) як основного ресурсу функціонування та розвитку. Освітні новації парадигмального характеру, детерміновані вказаним процесом, актуалізуються в основному у двох сферах. По-перше, це характеристика освітньої діяльності не як обмеженої соціальної сфери, а як постійного елемента життєдіяльності людини та суспільства, що охоплює всі соціальні сфери. По-друге, це розширення синергетичної методології у визначенні характеристик сучасної філософсько-освітньої парадигми, яка широко використовується при адаптації культурологічного підходу при дослідженні інформаційного суспільства. Формування культурологічної парадигми вітчизняної освіти включає в себе кілька системоутворюючих модернізаційних процесів.

У змістовному плані найбільше значення має переоцінка ціннісно-культурних пріоритетів системи освіти, що є вирішальним кроком на шляху до культурно орієнтованого освітнього процесу в школі. При цьому потрібно враховувати не тільки сучасні соціокультурні реалії, а й перспективи розвитку культури та форм її взаємодії із суспільством у рамках сучасної цивілізації. Є кілька важливих у методологічному плані культурологічних ідей, що безсумнівно мають бути реалізованими у нашій освітній практиці.

Тобто, стверджує автор, культурологічна переорієнтація освітньої діяльності де-

термінована загальними процесами формування інформаційного (постіндустріального) суспільства. Культурологічна методологія реформування освіти дозволяє забезпечити її функціонування та розвиток як фактору моделювання соціальних процесів гуманоцентричного характеру. Сама освіта є суттєвим чинником екзистенціальності сучасної культури. Подальші дослідження мають бути спрямовані на визначення механізмів культурного наповнення освітньої діяльності.

Значну нішу серед статей філософсько-освітньої проблематики, опублікованих у науково-теоретичному журналі "Філософські обрії" у 2003-2009 роках, займають статті, присвячені історії філософії освіти.

Так, старший викладач кафедри українознавства Чернігівського державного інституту економіки і управління *Ольга Євгенівна Фролова* у статті "Поняття освіти у філософсько-педагогічному вченні С. Русової" [10] підкреслює, що воно базується на принципі єдності особистого і суспільного, тому освіта розглядається як загальносуспільний процес, за допомогою якого відбувається включення нації в систему світової культури.

Згідно з філософсько-освітнім ученням С. Русової, освіта – це процес і результат засвоєння учнями знань, умінь і навичок, це "рід навчання". Учена підкреслювала, що процес навчання не зводиться лише до передачі учням знань з окремих галузей науки, техніки і культури, до формування певних умінь і навичок, але й включає в себе розвиток інтересів і здібностей до пізнання, мислення, спостережливості, розвитку уваги, пам'яті, мислення.

На думку С. Русової, школа має плекати особистість, "здатну до роботи, таку людину, яка ніде, за жодних обставин, не загине морально й фізично і втілить у життя свою незалежну думку", а тому учена обґрунтувала неможливість зведення освіти в школі до вивчення предметів лише природничого циклу.

С. Русова робить важливий висновок про те, що виховання об'єднує такі завдання: "1) створити особу, людину цілком незалежною, захистивши її від опанування пристрастями від безмірних потреб, утворивши всередині неї гармонію; 2) додати шляхетності громадському життю, установивши між людьми приязні стосунки; 3) з'єднати добро кожного окремого громадянина із загальним добром і ладом усієї держави".

Наприкінці статті авторка робить висновок, що С. Русова у філософському аспекті, по-перше, продовжувала обґрунтовувати традиційний для української фі-

лософії напрямок визнання пріоритету особистої життєтворчості. По-друге, враховуючи особливості функціонування соціуму в умовах промислово-урбанізованої цивілізації освітнє вчення С. Русової базується не на принципі домінування суспільства над особою чи визначальності індивідуального щодо загального, а на принципі єдності особистого і суспільного. Тому учена інтерпретує освіту як загальносуспільний процес, за допомогою якого відбувається включення нації в систему світової культури.

У статті кандидата філософських наук, доцента, професора ХАІ, декана гуманітарного факультету, завідувача кафедри політології *Володимира Олександровича Копилова* та кандидата філософських наук, доцента, начальника кафедри культурології та філології Харківського військового університету *Валерія Григоровича Рибалки* "Ретроспектива Острозького наукового товариства як поєднання влади і освіти" [7] розглянуто досвід побудови соціальних інститутів і відносин, формування національної еліти, здатної керувати соціальними процесами як в освіті, так і в системі управління владою, збереження і відродження національної ідеї, традицій і культури в Україні, одне з першорядних місць в історії формування якого посідає Острозьке наукове товариство.

Саме Острозьке наукове товариство дало можливість формувати національний характер, національну свідомість, толерантність, неортодоксальність поглядів української молоді, що забезпечувало їй високі позиції в суспільстві, а згодом – відповідний авторитет у державних, політичних і релігійних колах. Школа (академія) готувала еліту, яка відіграла і значну політичну роль: певною мірою стримувала колонізаторський вплив на молодь католицько-єзуїтських навчальних закладів, сприяла утвердженню національної свідомості серед усіх верств українського народу.

Виняткове значення цього товариства виходить за хронологічні рамки його активної діяльності і полягає в тому, що більшість культурно-освітніх і релігійних діячів тогочасної України були пов'язані з ним походженням, навчанням, участю в його політичних і культурних акціях. Ілюстрацією цього твердження служить доля видатних суспільно-політичних діячів, вихованців Острозької школи (академії) Стефана і Максима Смотрицьких, Петра Конашевича Сагайдачного, братів Наливайків – Северина і Дем'яна, православних аскетів Йова Княгиницького і Афанасія Межигірського.

На основі зазначених фактів автор робить висновок, що Острог (у широкому

інтелектуально-духовному і геополітичному значенні цього слова) був хоч і епізодичним, але достатньо успішним зразком поєднання освіти і влади. Хоча більшою мірою це була практика союзу освіти і влади, ніж його глибоке теоретичне обґрунтування, але це жодною мірою не знижує евристичного значення такого найбільшого феномена в історії вітчизняної філософії, як Острозьке наукове товариство. У ньому повною мірою виявився взаємозв'язок національної еліти (компетентних цивілізованих осіб) з політичною, економічною, церковною владою.

Автори переконані, що система освіти ХХІ століття реалізує принципи мерітократії, що виховують у громадян звички погоджуватися зі вказівками професіоналів, які мають високий рівень раціональності і компетентності. Для розвитку української державності і мерітократії, яка є результатом взаємодії освіти і системи управління в суспільстві, необхідно утворювати інтелектуально-духовні осередки підготовки національної молоді, яка здатна вирішувати ці завдання, використовуючи позитивний досвід Острозького наукового товариства та інших освітньо-наукових осередків України XV – XVII століть, таких, як братські школи Львова, Луцька, Києва, а також Києво-Могилянської академії. Очевидно, сьогодні такими осередками в Україні повинні бути провідні навчальні заклади, що знаходяться в інформаційно забезпечених мегаполісах, які дають можливість молоді мати практику управління соціальними процесами.

У статті кандидата педагогічних наук, доцента кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка *Ірини Василівни Цебрій "Філософсько-теоретичні засади в навчальній системі єпископальних шкіл та шкільного театру доби Середньовіччя"* [12] дослідниця стверджує, що саме в часи Середньовіччя почалося формування сучасного західноєвропейського індивідуалістичного світогляду та були закладені основи вищої школи. Ця доба характеризується як локальними острівцями піднесення культури у варварських королівствах на світанку нової релігійної епохи, так і поступальним характером становлення і розвитку освіти в часи класичного Середньовіччя.

Одним із фундаторів середньовічної шкільної традиції з права вважається Северин Боецій. Саме він остаточно закріпив формальний розподіл системи "семи вільних мистецтв" на два ступені – "тривіум" і "квадріум" (власно, термін *quadriūm* вперше вживається саме автором "Настанов до арифметики").

Шкільній освіті необхідна була творча практика, як у мові, так і в основах християнської віри. Виникла також і проблема поєднання біблійського розуміння світу зі світоглядом людини раннього Середньовіччя. Вирішення частини цих проблем взяв на себе середньовічний духовний театр, що народився від союзу церковної літургії та ранньосередньовічної шкільної освіти. Теоретичні засади професійної театральної освіти середньовічної доби також формувалися в загальній шкільній системі окресленого періоду. Становлення шкільної освіти спрямовувалися ідеологією та філософією вищих станів суспільства.

Авторка переконана, що теоретичні засади професійної театральної освіти в загальній шкільній системі є надзвичайно складними, розгалуженими. Вони характеризують та органічно доповнюють патристичну філософію, на основах якої ґрунтувалася рання середньовічна шкільна освіта всіх рівнів. Завдяки діяльності шкільного театру, драматизації духовного церковного дійства ідеї християнства стали зрозумілими в варварському язичницькому середовищі, що, завдяки виставам, стало ходити до церкви і трохи розуміти латину.

У статті *"Маркетинг в освіті і державно-громадське управління"* [11] *І.В. Цебрій* аналізує шляхи практичного засвоєння маркетингу, важливого сьогодні для взаємодії основних суб'єктів, що надають освітні послуги через державні освітні заклади.

Освіта, стверджує авторка, – це отримання спеціальності, соціальної адаптації, впевненості в завтрашньому дні, відчуття власної потреби суспільству. Завдання загальноосвітнього навчального закладу – вплинути на особистісний вибір учня та його батьків. Але це, у свою чергу, означає для навчального закладу залучити клієнта. Для успішної діяльності щодо залучення клієнтів необхідно вивчити основні освітні потреби адресних груп, що складають найближчий соціум, а також загальний освітній запит на рівні держави.

Для ієрархічного інструментарію управління (командно-адміністративної системи) ключовими поняттями були "виробництво" і "контроль". Провідною ідеєю сучасного освітнього менеджменту України є децентралізація управління, тобто делегування повноважень і відповідальності. Відповідальність керівника навчального закладу значно підвищується. Актуалізуються потреби особистості у власній освітній і подальшій професійній самореалізації, саме тому зростає запит на якісну освіту.

У сучасних умовах освітній заклад по-

винен: створювати позитивний імідж школи, спроможний зацікавити потенційних освітніх клієнтів; вивчати потреби споживачів освітніх послуг, забезпечувати запит окремих споживачів і найближчого соціуму в цілому; перебувати в постійному пошуку нових засобів задоволення освітніх потреб, враховуючи їх змінність у сучасних умовах; відмовлятися від нерентабельних освітніх програм, через які навчальний заклад значно програє в очах найближчих цільових груп; впроваджувати актуальні і рентабельні для суспільного й економічного розвитку регіону освітні програми.

Таким чином, на думку І.В. Цебрій, маркетинг в освіті пострадянського українського суспільства, під яким ми розуміємо успішне управління школою з метою здійснення обміну для задоволення потреб як освітніх клієнтів, так і самого закладу, необхідний всім складовим маркетингової системи (закладу, цільовій групі, клієнту, державі). Маркетинг дає змогу налагодити виробництво і збут продукту освіти, а також дозволяє цільовій групі отримати саме ті освітні послуги, яких вона потребує на сучасному етапі.

Цикл статей, присвячених актуальним проблемам розвитку сучасної вищої освіти у зв'язку з упровадженням Болонського процесу репрезентований статтями Л.Г. Дротянко, О.Д. Джури та Л.М. Черчатої.

Так, актуальними в системі сучасної вищої освіти, безперечно, є глобалізаційні процеси, які впливають на зміну її функцій, констатує в своїй статті "Глобалізаційні виклики життєтворчій функції освіти" [5] кандидат філософських наук, директор Бурштинського енергетичного технікуму Івано-Франківського університету нафти і газу *Олександр Дмитрович Джура*, аналізуючи виклики до освіти, обумовлені процесом світової глобалізації, та відповіді на них технологіями реформ останньої, зокрема її модернізації.

Автор стверджує, що основною тенденцією в розвитку освіти наприкінці 1990-х років було прагнення нівелювати розбіжності у системах вищої освіти, ліквідувати нееквівалентні дипломи, невідповідність, невинуватану і суто місцеву своєрідність. Саме остання почала розглядатися як перешкода на шляху будь-яких спроб не тільки інтеграції освітніх систем, але й звичайних обмінів студентами і молодими науковцями. Європейський Союз, який вийшов у своїй консолідації на рівень єдиної валюти і наднаціонального уряду, відчув гостру потребу в узгодженні систем вищої освіти за допомогою Болонського процесу, що було відображено у планах створення до 2010 р. інтегровано

ваного європейського простору вищої освіти.

Глобалізація та інформатизація суспільства як визначальна подія виявляє, що інноваційна діяльність (доведення до технологічного впровадження) в сучасному суспільстві стає визнаною цінністю. Це відрізняє дану добу від попередніх, що вбачали консервативність звичаїв, традицій, культур їх захист від новацій за гольовні чесноти суспільства.

У суспільстві, яке трансформується, соціалізація супроводжується втратою ряду визначальних суспільних ідеалів, відмовою від усталених критеріїв прогресу, переглядом нормативів суспільної життєдіяльності людей, зміною соціальних інститутів, що виявляє специфічну соціальну проблему. Зміст проблеми полягає в наступному. Руїнація відносно "традиційної" соціальності супроводжується відсутністю сформованості уявлень про належний тип соціальності, що негативно впливає на діяльність суспільних інститутів соціалізації.

На переконання автора, враховуючи досвід філософського осмислення особливостей детермінації соціальних процесів, можна стверджувати, що соціальна діяльність, в яких би масштабах вона не здійснювалася, врешті-решт є функцією історично конкретної соціальної системи, котра визначає і зміст, і форму діяльності, і способи включення її суб'єкта в механізм самодетермінації суспільного розвитку.

У статті доктора філософських наук, професора, завідувача кафедри філософії Національного авіаційного університету (м. Київ) *Любові Григорівни Дротянко* "Герменевтичні процедури в системі вищої освіти" [4] розглянуто особливості застосування герменевтичних процедур тлумачення і розуміння в освітньому процесі у вищих навчальних закладах і виявлено відмінності між засобами герменевтики та інтерпретації в освітній сфері.

Аналіз показує, що специфічною ознакою сучасних вимог до освіти є розв'язання триєдиного завдання: 1) передачі знань викладачами; 2) засвоєння отримуваних знань студентами; 3) вироблення у студентів умінь самостійного набуття знань. Не можна говорити, що раніше ці завдання не ставилися перед вищою школою, проте кожне з них розглядалося переважно як самостійне, а тому спостерігався розрив між передачею знань та здатністю студентів до творчих самостійних пошуків у процесі навчання. Вища освіта – це певна інтерпретація продукту високої науки, герменевтична процедура, яка передбачає прочитання та адекватне розуміння її змісту майбутніми спеціалістами. Процес навчання, спосіб зв'язку

студента та викладача – це не перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, просвітництво та донесення готових істин. Насправді, це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, попадання (в результаті розв'язання проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Вона сприяє відкриттю студентом себе через співробітництво із самим собою та з іншими людьми. Цим усувається лінійність, односторонність навчального процесу, певною мірою знімається його репресивний, примусовий характер.

Авторка стверджує, що ефективність вищої освіти передбачає творчий підхід до вивчення іноземних мов, взагалі до набуття та використання отриманих знань. Цьому може навчити лише викладач, який не тільки передає готові знання для засвоєння студентами, але й залучає їх до співпраці в процесі одержання знань, показуючи, якими шляхами йшов розвиток відповідної науки, які перепони долалися на цих шляхах. При цьому бажано, щоб викладач демонстрував і свої наукові здобутки, залучаючи студентів до проведення наукових досліджень. Тоді й освіта, не відстаючи від науки, буде змінювати свій зміст відповідно до зміни соціокультурних умов, здійснювати перехід від монологізму до діалогізму в навчальному процесі, виробляти уявлення про наукову й пізнавальну діяльність у вищому навчальному закладі як простір взаємодіючих позицій викладача та студента.

Старший викладач кафедри іноземної мови Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка *Лідія Михайлівна Черчата* у статті *"Роль самостійної роботи студентів в умовах застосування інформаційних технологій у контексті вимог Болонського процесу"* [13] характеризує процес зміни навчального навантаження студентів на користь самостійної роботи у зв'язку з втіленням у життя основних положень Болонського процесу.

Так, стверджує авторка, в умовах глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів немає необхідності доводити важливість значення різних систем освіти, зокрема вищої, для стабільного розвитку, для демократії, для захисту та поваги всіх прав людини та основних свобод, оскільки їх значення у світі стає більш очевидним. Спостерігається чітка тенденція у зміщенні акцентів із набуття певного рівня фахових знань до вміння

постійно здобувати нову інформацію, активно діяти, оперативно приймати рішення, адаптуватися до мінливих умов і вимог сьогодення.

У сучасному інтегрованому суспільстві уже не можна навчатися ізольовано, обмежуючись традиційним колом: учителі, друзі, сім'я. Телекомунікації створюють для нас можливість виходу в широкий світ. Ми отримуємо доступ до найбагатших інформаційних ресурсів і можливість працювати разом над різними проблемами (проектами) з представниками інших країн у рамках телеконференцій. Подібна перспектива співпраці і кооперації створює сильну мотивацію до самостійної пізнавальної діяльності як у групах, так і індивідуально. Спільна праця стимулює студентів до ознайомлення з різними точками зору на конкретну проблему, від пошуку додаткової інформації, до оцінки отриманих результатів.

Болонський процес як явище загальноєвропейського масштабу не може не впливати і на українську дійсність. Починаючи з перших днів незалежності Україна декларує європейські орієнтири розвитку освіти. Крім того, можна стверджувати і про початок процесу розбудови національної вищої освіти на зразок європейської, елементи реформ якої поступово впроваджуються і на освітній ниві України: проводяться державні акредитації ВНЗ, введено ступеневу освіту, запроваджено нову систему оцінювання знань студентів у ВНЗ. Ми маємо вийти на новий рівень інтеграції науки й освіти, відійти від колишньої установки на підготовку фахівця в царині усталеного знання, оскільки особливістю діяльності спеціаліста в умовах інформаційного суспільства є подальше прискорення темпів оновлення професійних знань та навичок і, у зв'язку з цим, його здатність швидко і якісно вдосконалювати свою кваліфікацію. Інновації освіти мають забезпечити високу конкурентоздатність випускника. Його освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою і практикою.

Відтак, стверджує авторка, висновок цілком однозначний: Болонський процес з його орієнтацією на усвідомлене самовдосконалення впродовж життя, самоосвіту і самовиховання висуває високі вимоги до людини, її ставлення до навчальної роботи і формування її як фахівця найвищої кваліфікації. Таким чином, Болонський процес слід розглядати як маніфест реформаторства вищої освіти країн Західної і Східної Європи.

Варто зазначити, що кількість статей у всеукраїнському науково-теоретичному журналі Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтав-

ського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка "Філософські обрії", присвячених філософії освіти, поступово збільшується, їх тематика стає більш різноманітною і охоплює увесь спектр досліджень з такої надзвичайно складної галузі гуманітарної науки як філософія освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Інноваційний характер сучасної освіти / А. Бойко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 19. – Київ-Полтава, 2008. – С. 223 – 234.

2. Бойко А. І. Лібералізм як світоглядна засада філософського аналізу особистісно орієнтованого навчання / А. І. Бойко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 22. – Київ-Полтава, 2009. – С.226–235.

3. Братаніч Б. Філософські основи культурологічної методології розвитку вітчизняної освіти / Б. Братаніч // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 13. – Київ-Полтава, 2005. – С. 227 – 238.

4. Дротянюк Л. Г. Герменевтичні процедури в системі вищої освіти / Л. Г. Дротянюк // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 22. – Київ-Полтава, 2009. – С. 204 – 215.

5. Джура О. Д. Глобалізаційні виклики життєтворчій функції освіти / О. Д. Джура // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 22. – Київ-Полтава, 2009. – С. 216 – 225.

6. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти / С. Ф. Клепко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 10. – Київ-Полтава, 2003. – С. 260 –271.

7. Копилов В. Ретроспектива Острозького наукового товариства як поєднання влади і освіти / В. Копилов, В. Рибалка // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. –

Випуск 12. – Київ-Полтава, 2004. – С. 229 – 248.

8. Рижак Л. Філософія освіти на рубежі тисячоліть: проблеми та перспективи / Л. Рижак // Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки. – 2007. – Вип. 10. – С. 19 – 29

9. Смирнов В. Інформаційно-ентропійні підстави інтелектуального знання / В.Смирнов // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 14. – Київ-Полтава, 2005. – С. 172 – 186.

10. Фролова О. Поняття освіти у філософсько-педагогічному вченні С. Русової / О. Фролова // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г.С.Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Випуск 14. – Київ-Полтава, 2005. – С. 187 – 198.

11. Цебрій І. Маркетинг в освіті і державно-громадське управління / І. Цебрій // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 15. – Київ-Полтава, 2006. – С. 251 – 265.

12. Цебрій І. Філософсько-теоретичні засади в навчальній системі єпископальних шкіл та шкільного театру доби середньовіччя / І. Цебрій // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 19. – Київ-Полтава, 2008. – С. 235 – 249.

13. Черчата Л. Роль самостійної роботи студентів в умовах застосування інформаційних технологій у контексті вимог Болонського процесу / Л. Черчата // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Випуск 18. – Київ-Полтава, 2007. – С. 269 – 280.

Стаття надійшла в редакцію 22.02.2010 ■

Здійснено аналіз змістових ліній сучасного шкільного суспільствознавства. Простежено зміни у підготовці вчителя шкільного суспільствознавства, що відбулися в результаті кардинальних змін у змісті суспільствознавчої освіти в Україні. Зосереджено увагу на особистості педагога, котрий поєднує ціннісну та інтелектуальну сторони, до яких долучаються предметно-професійні та загальнокультурні знання.

Осуществлен анализ содержательных линий современного школьного обществоведения. Прослежены изменения в подготовке учителя школьного обществоведения, которые произошли в результате кардинальных изменений в содержании обществоведческого образования в Украине. Сосредоточено внимание на личности педагога, который сочетает в себе ценностные и интеллектуальные стороны, к которым присоединяются предметно-профессиональные и общекультурные знания.

An attempt is done to analyze content lines of contemporary school social sciences. Changes are traced in training of the school teacher of social science stemming from dramatic changes in the content of the social science education in Ukraine. A focus is placed on the personality of the pedagogue who combines value and intellectual sides supplemented by professional and general cultural knowledge.

МЕТОДИЧНІ ТА ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА

Т. В. Бакка

Освіта, насамперед вища, як найважливіша із соціальних підсистем пов'язана з реалізацією нової педагогічної парадигми, що ґрунтується на зміні ставлення до людини та спрямована на її соціальне становлення. Висока динаміка трансформації нашого суспільства висуває перед вищою школою нові нетрадиційні завдання. Це зумовлено тим, що система освіти і науки має не тільки постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їхню суть і кадрове забезпечення" [4, с. 101].

Питання вдосконалення системи вищої освіти в Україні, підвищення якості підготовки фахівців нині розглядається науковцями як "визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освіти у відповідність до нових соціально-економічних вимог ринкової економіки, напрацювання державними структурами, які визначають і здійснюють політику в галузі якості освіти, певних політичних тенденцій, визначенні стратегії дій згідно з потребами суспільства і ресурсами держави, створенні освітніх програм, необхідних для економічного та соціального розвитку України, а також індивідуального та культурного самовираження особистості в суспільстві" [2, с. 3]. Сучасний студент педагогічного ВНЗ – це людина з "інноваційним мисленням, здатна усвідомлено взяти на себе відповідальність як за особистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває в розвитку" [6, с. 3 – 4].

Тривалий час вища педагогічна освіта базувалася "на методології ортодоксального марксизму, функціоналістського професійного пристосовництва" [5, с. 242]. Незважаючи на офіційне несприйняття технократизму, у системі вищої освіти України довгий час панувала настанова на підготовку "вузького спеціаліста", за якої особистість розчинялася в корпоративних структурах і на рівні загальноприйнятих суспільних цінностей стверджувався постулат про переважання загальних інтересів над цінністю окремої людини. За цих умов із структури особистості "було витіснено той кістяк, на якому тільки й можуть триматися як гуманістична система освіти, так і гуманоцентрична мотивація набуття знань і навичок, у результаті якої країна отримує свідомого громадянина, творчу особистість, носія і творця культури" [4, с. 127].

Аналіз навчальних планів вищих закладів освіти 70-80-х років ХХ ст. засвідчує, що такі документи повністю регламентували навчальний процес у межах 36-годинного тижневого навантаження студентів. Раді певного факультету ВНЗ дозволялося вносити в навчальний план лише незначні зміни щодо кількості годин і послідовності вивчення окремих курсів, встановлюючи щорічно назви і обсяг дисциплін щодо спеціалізацій і факультативних курсів, визначати перелік дисциплін, за якими пишуться курсові роботи. Однак навіть ці "свободи" в жодному разі не стосувалися суспільствознавчих дисциплін.

Часто навчальні плани різних ВНЗ із

суспільствознавства були подібними, не враховували профіль закладу, містили обов'язкові для викладання у всіх ВНЗ, на всіх факультетах дисципліни. Це означало:

- ♦ існування жорсткого "Графіка навчального процесу" за роками і місяцями навчання, з датами по тижнях від I до V (IV) курсу з точним розподілом теоретичного навчання, екзаменаційних сесій, навчальної та виробничої практик, виконання дипломних робіт (чи проєктів), часу на державні екзамені і канікули;

- ♦ обов'язковий для кожної спеціальності бюджет часу в тижнях, за роками навчання і всіх видах навчальної роботи, зокрема екзаменаційний контроль та канікули;

- ♦ плани навчального процесу містили назви затверджених дисциплін, їх розподіл за семестрами, визначення для кожної дисципліни й кожного семестру екзаменів або заліків, курсових робіт, а також точне визначення годин, видів навчальних занять, кількості академічних годин на тиждень та всього разом на час навчання [7, с. 82 – 83].

У 90-х роках ХХ ст. почали формуватися нові підходи до професійної освіти, що значною мірою вплинули на підготовку вчителя до викладання суспільствознавчих дисциплін у ВНЗ. Система підготовки фахівця, спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок, втрачає актуальність. Останнім часом дослідники, які звертаються до визначення особливостей підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах, зосереджують увагу на тому, що традиційна система педагогічної освіти, орієнтована на підготовку спеціалістів-предметників, уже не може задовольнити потреби сучасної педагогічної практики. "Виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педосвіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності" [6, с. 35]. Тобто, сучасна стратегія вищої освіти переносить увагу на розвиток особистості студента, підпорядковуючи цьому весь зміст освіти. На перше місце виходять особистість людини, смислоутворюючий початок її самотворення і життєвої активності, яка бере на себе місію професійної підтримки особистісного визрівання людини. У майбутнього вчителя – необхідно сформувати вміння "набувати позиції суб'єкта власної освіти, усвідомлювати самого себе, свою індивідуальність, свої можливості і через самоприйняття та саморозуміння йти до розуміння і прийняття дітей, до духовної єдності з ними і до підтримки їх внутріш-

ніх сил, до народження у них смислу життєтворення, самотворення, укорінення у людстві" [12, с. 17]. Педагог здійснює зв'язок між поколіннями. Він виступає як індивідуальний суб'єкт педагогічної діяльності і водночас як суспільний суб'єкт – носій громадських знань та цінностей. У зв'язку з цим у суб'єктивній характеристиці педагога поєднуються ціннісна та інтелектуальна сторони, до яких долучаються предметно-професійні та загальнокультурні знання. Педагог має бути особистістю, якій притаманне все розмаїття індивідуально-психологічних, педагогічних, поведінкових та комунікативних якостей.

Таким чином, мета вищої педагогічної освіти в наш час вбачається у вихованні професіонала "у всій повноті його особистісного духовного багатства та індивідуальної своєрідності, суб'єктивного досвіду, компетентності в галузі людинознавства і спілкування, з розвиненим "комунікативним ядром" – здатністю адекватно відображати реальність, формувати й виявляти власне ставлення до явищ, поводитися відповідно не тільки і не стільки до зовнішніх регуляторів, скільки до внутрішніх – совісті, моральності, честі, людської та професійної відповідальності" [5, с. 243].

При цьому діяльність такого професіонала протиставляється активності виконавця й вузького фахівця. Він "як суб'єкт праці, на відміну від виконавця, сам висуває цілі діяльності, визначає шляхи і засоби їх досягнення, несе відповідальність за наслідки її реалізації. На відміну від фахівця, професіонал володіє діяльністю в цілому, утримує її предметність у багатоманітності практичних ситуацій, спроможний до вибудови діяльності, її зміни та розвитку". Він є не носієм сукупності наукових знань і способів їх передачі, а вміє практично працювати з освітніми процесами, вибудовувати розвивальні освітні ситуації [9, с. 72-73].

Отже, з метою побудови особистісно-орієнтованого навчання у педагогічному ВНЗ відбувається переорієнтування навчального процесу на особистість студента, що досягається за умов:

- ♦ запровадження у навчання нових стосунків у системі "студент-викладач", коли до студента ставляться як до мети, а не засобу соціального прогресу;

- ♦ активізації людського чинника у професійній підготовці, зосередження на розвитку індивіда як єдності суб'єкта психічної активності і суб'єкта предметно-практичних дій;

- ♦ забезпечення у процесі підготовки вчителів глибокої професійної компетентності й соціальної відповідальності за майбутню педагогічну діяльність;

- ♦ проектування системи управління якістю професійної підготовки на основі цілісності та взаємообумовленості моделей фахівця і професійної діяльності;

- ♦ подолання авторитарно-технократичного підходу до професійної підготовки фахівців у вищій школі [10, с. 40].

Дослідники, окреслюючи сутність сучасних підходів до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, наголошують на тому, що дотримання особистісно зорієнтованого підходу в підготовці майбутніх учителів на практиці означає:

- ♦ вияв поваги до особистості студента і визнання її унікальності; необхідність забезпечення діалогічного характеру навчального процесу;

- ♦ реалізацію ідей співтворчості й співпраці у навчальному процесі і науково-експериментальній роботі;

- ♦ використання методів і прийомів індивідуалізації навчання.

Таким чином, зауважимо, що в сучасних умовах виникають нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя, зокрема суспільствознавства, що висувають завдання формування у нього "ціннісного самовизначення та вільного вибору, реалізації демократичних і гуманістичних принципів у майбутній педагогічній діяльності, підвищення рівня його загальнопедагогічної і професійної культури". Суть цього полягає "в осмисленні та вивченні педагогічного досвіду, аналізі причин труднощів, проектуванні шляхів їх подолання, прогнозуванні результатів і наслідків у педагогічному процесі, виборі оптимальних педагогічних технологій" [8].

На важливість урахування цих питань звертає увагу В. Журавський, вбачаючи один з пріоритетних засобів їх розв'язання у фундаменталізації освіти, що, на його думку, "означає істотне підвищення якості освіти та рівня освіченості людей, які її отримали, за рахунок відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, та методології реалізації навчального процесу, а також орієнтацію освіти на оновлюючу, конструктивну діяльність" [1, с. 56-57].

Наступною тенденцією розвитку системи підготовки студентів до викладання суспільствознавства у школі є зміни у методах і формах навчання. Найбільш поширеним нині є підхід, за якого підвищення якості професійно-педагогічної підготовки тісно пов'язується з її технологією. Адже за сучасних умов, коли на перший план висувається необхідність творчого прийняття рішень стосовно стратегії розв'язання певних проблем, "немає сенсу здійснювати навчальний процес на основі передачі та засвоєння

стандартного обсягу знань і формування стандартних навичок розв'язання проблем алгоритмічного характеру". На часі перехід до евристично-пошукової моделі, реалізація якої спроможна забезпечити підготовку не стільки "людини знаючої", з незмінним світоглядом, скільки "людини відповідальної", яка вміє "орієнтуватися у складних проблемах, осмислювати своє місце в суспільстві. Освіта повинна створити умови для формування вільної особистості, навчити її мислити, спілкуватися; це має бути особистість, яка розуміє інших людей, поважає їхню думку, вміє поступитися своїм "я" заради пошуку кращого рішення" [4, с. 128].

Водночас, на нашу думку, у підготовці вчителя поступово починає враховуватися динаміка змін суспільного життя, те, що обставини, у яких йому доведеться працювати, щоденно ускладнюються, набувають нових характеристик. Збільшується масив інформації, змінюється й переоцінюється ставлення школи до громадськості, релігії, національної культури, екології, демографічних процесів, переглядається сутність економічної і політичної культури, структури суспільного життя. За таких умов відбуваються постійні зміни у свідомості людей, набувають нового забарвлення міжособистісні взаємини. Зважаючи на специфіку педагогічної професії, учитель суспільствознавчих предметів незалежно від свого бажання прямо чи опосередковано залучається до суспільного життя. Це вимагає від нього педагогічного такту, високої моральної культури, компетентності. Такі засади високого професіоналізму, комунікативні вміння, здібності розв'язувати складні життєві й професійні проблеми мають формуватися у процесі навчання у вищій школі.

Учені-педагоги наголошують на тому, що сьогодні, коли відбувається зміна технологій, розширюються канали надходження інформації та її зміст, важко, а іноді неможливо, передбачити і дати ту суму знань, умінь і навичок, які зможуть забезпечити ефективну професійну діяльність педагога протягом життя. Виникає потреба водночас із наданням певної суми знань і навичок навчити студента самостійно здобувати інформацію, використовувати її у повсякденній роботі. Необхідно навчити майбутнього вчителя відштовхуватися від уже наявних результатів у напрямі до витоків пізнання, особистого дотикку та переживання значимого, яке постає у вигляді метафор, порівнянь, аналогій, тобто специфічного знання про навколишній світ, осмисленого його розуміння. Іншими словами, знання, що набуваються у процесі підготовки до професійної діяльності, мають забезпечувати

"людині можливість її зустрічі з культурою, відчиняти, а не зачиняти двері у світ трансцендентного, існуючого за межами свідомості, а отже, знання, яке обертається на "зростання душі" [11].

Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін насамперед передбачає посилення уваги до їх фундаментальної підготовки із суспільствознавства. Учитель може якісно викладати предмети в школі, лише якщо у ВНЗ він отримав знання у повному обсязі та відповідно до вимог часу. Тому проаналізуємо зміни, які відбулися останнім часом у змісті викладання суспільствознавчих дисциплін у педагогічному вищому навчальному закладі.

На початку 90-х років увага науковців фокусувалася на необхідності гуманітаризації навчального процесу із суспільствознавства у вищій школі, адже у фундаментальній частині змісту навчальних курсів, зокрема суспільствознавчих, практично не було елементу людинознавства. Такий стан актуалізував та активізував пошуки можливостей подолання означеного недоліку.

У дослідженнях учених-педагогів (Т. Клинтух, І. Чистякова, Д. Шелест та ін.) запропоновано декілька взаємопов'язаних шляхів вирішення цієї проблеми:

- ♦ перетворення занять на "яскраву, доказову та цікаву бесіду про людину – творця всіх щаблів світової цивілізації, чийм думкам і діяльності світ зобов'язаний важливими відкриттями". Тобто головне – це права людини, відповідальність за долю людей, і цьому мають "підпорядковуватися економіка, соціальна політика, законотворення, формування політичних рішень тощо" [15, с. 3];

- ♦ спрямованість навчального процесу на формування в студентів планетарного мислення, вміння доходити згоди, виховання терпимості до людини іншої культури, інших поглядів, з "урахуванням взаємодії народів, що посилюється, їхніх звичаїв і традицій". Адже "кристалізація загальнолюдського відкриває можливості для створення сценаріїв майбутнього суспільства, розуміння перспектив розвитку" [15, с. 3];

- ♦ звернення всіх засобів навчання, думки і мовлення педагога до інтересів і потреб студентів, що було можливим лише "за умови виходу вищої освіти на правду про суспільство, в якому ми живемо, про сучасне світове співтовариство людей, про сучасну цивілізацію;" [15, с. 4].

- ♦ надання педагогами власного прикладу, що має формувати у майбутніх учителів совісність, співпереживання за долю Батьківщини;

- ♦ перехід від гуманістичних закликів до практики. Новий навчальний план

пропонувалося звільнити від "технократичних устремлінь, від нерозуміння того, що оволодіння досягненнями науково-технічного прогресу, його поєднання з інтересами людини вимагає високої загальної культури особистості" [15, с. 4].

У цьому контексті рекомендувалося звернутися до зарубіжного досвіду, зокрема досвіду американських університетів, де 70 % навчального процесу займає гуманітарна підготовка.

Наголошуючи на важливості гуманітаризації вищої освіти, розкриваючи її сутність, Т. Клинтух та І. Чистякова вбачали основу цього процесу в "олюдненні" навчальних предметів. При цьому увага зверталася на те, що вирішити це питання неможливо простим коригуванням навчальних планів. Для цього потрібне розроблення нових програм. "Сьогодні, – писали дослідники, – йдеться про те, що необхідний баланс між спеціалізацією й оволодінням широким спектром предметів. Незалежно від спеціальності, що набувається студентом у вузі, разом із нею він має одержати і гуманітарну освіту, яка дозволить йому ефективно працювати в майбутньому" [3, с. 9].

До проблеми оновлення змісту соціально-політичних дисциплін у вищому навчальному закладі привертав увагу О. Філатов. Сутність такої роботи, на його погляд, полягала в чіткому формулюванні їх понятійного апарату. Так, термінологію політології як наукової теорії і навчальної дисципліни науковець пропонував подавати за принципом рівнів і рядів понять, кожен із яких охоплює підсистему понять, що різняться за обсягом і об'єктами застосування.

До першого рівня належать загальнофілософські категорії, що відображають найбільш суттєві й загальні риси суспільного розвитку, і зв'язки, що мають змістовно-пізнавальну й методологічну значущість і визначають характер використання інших понять у процесі дослідження.

Другий рівень понятійних рядів складають поняття, які сприяють пізнанню того особливого, що притаманне предмету політологічного дослідження. До них пропонується віднести поняття власне політології, та деякі загальнонаукові поняття, що трансформуються для політологічного дослідження.

Третій рівень понятійних рядів утворюють частково наукові поняття певних суспільних наук, що вивчають окремі елементи предмета політології.

Обстоюючи такий підхід, О. Філатов підкреслював, що запропонована ним побудова рівнів і понятійних рядів "не повинна створювати уявлення штучного поділу понять. Між цими рівнями і понятійними рядами існує органічний

зв'язок, що забезпечує вивчення всього обсягу політологічної проблематики" [13, с. 13 – 14].

Інший підхід до оновлення змісту суспільствознавчих дисциплін у ВНЗ було запропоновано Е. Фроловим, який вважав, що у викладанні соціально-політичних наук слід подолати консерватизм, поновому навчати майбутніх учителів методології володіння філософсько-логічними методами, навчати їх "не схемам, а вмінню оперувати категоріями, такими як соціальна психологія, соціологія, розуміння яких часто залишається на емоційному рівні. Треба прагнути розумного балансу необхідної теоретичної догми (поняття і категорії) та історичного досвіду, втіленого в конкретних історичних явищах, напрямках, діях тощо" [14, с. 15].

Крім фундаментальної підготовки студента до викладання суспільствознавчих дисциплін у ВНЗ, важливу роль у цьому процесі, безумовно, мають спеціальні методичні курси.

Така підготовка формувалася у педагогічних ВНЗ поступово. Так, у 1993 р. Міністерством освіти України для педагогічних інститутів було затверджено програму "Шкільний курс "Людина і суспільство" та методика його викладання" для студентів спеціальності 02.07.00 – історія. Програму було розраховано на таку кількість годин: лекційних – 3; семінарських – 3; лабораторно-практичних – 8. Цей лекційний курс містить загальну характеристику шкільного предмета, його мету, завдання, структуру, основні особливості навчальної дисципліни; критерії вибору методів, засобів і форм організації навчання, методику розкриття понять і законів розвитку світу і людини, використання міжпредметних зв'язків тощо.

Теми семінарських занять і практичних завдань із цього курсу були спрямовані на поглиблене вивчення теоретичних питань та практичного досвіду роботи шкіл, спостереження й аналіз педагогічних явищ.

Кілька років тому цей курс було замінено "Методикою викладання суспільно-політичних дисциплін загальноосвітньої школи". Наразі саме ця дисципліна є основною у підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін. Зміст цього курсу передбачає оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками навчальної роботи з відповідних предметів середньої школи.

Навчальним планом для цього навчального курсу відведено 72 години. У програмі курсу "Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін загальноосвітньої школи" важлива роль належить першій лекції, яка, з одного бо-

ку, є вступом до нового курсу, а з іншого має узагальнюючий характер. Зміст цієї теми включає такі основні компоненти, як історичний екскурс розвитку курсу до 1989 р. та його основну мету, що відповідала ідеології того часу:

- ♦ формування національної самосвідомості;
- ♦ вивчення основ марксистського вчення про світ узагалі;
- ♦ закони розвитку людського суспільства;
- ♦ про революційну боротьбу робітничого класу;
- ♦ про побудову соціалістичного суспільства;
- ♦ про економіку та планове господарство соціалізму.

Ця ж тема містить матеріал про мету, завдання та структуру суспільно-політичних дисциплін, їх місце в системі шкільних предметів. Завдання курсу відповідно до мети сформовані, а саме: розвиток особистості, сформованості її світоглядних, моральних, громадянських і духовних позицій, гармонійного поєднання національної культурної самобутності із загальнолюдською культурою, тобто формування гармонійно розвиненої особистості.

Паралельно з лекційними заняттями проводяться семінарські, на яких студенти мають можливість не лише закріпити теоретичний матеріал, а й виробити практичні вміння та навички з тієї чи іншої теми. Більша частина семінарів присвячена особливостям методики вивчення курсів "Людина і суспільство", "Людина і світ", "Основи політології", "Основи соціології", "Основи філософії", "Основи релігійних знань", "Основи громадянської освіти", що викладаються в загальноосвітніх закладах.

Важливе місце посідають практичні заняття, які передбачають виконання майбутніми вчителями конкретних практичних завдань: підготовка конспекту уроку, реферативного повідомлення, програми спецкурсу. Студенти вчать комплексно застосовувати методи і засоби навчання при вивченні суспільно-політичних дисциплін.

Робочою програмою курсу "Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін у загальноосвітній школі" передбачено години для лабораторно-практичних занять із метою навчити майбутніх педагогів методично грамотно формувати в учнів поняття, що стосуються різних суспільно-політичних дисциплін, класифікувати їх за ступенем узагальнення і змістом; виробити вміння, спираючись на знання та життєвий досвід учнів, встановлювати наукове визначення найважливіших філософських, соціологічних, морально-етичних, політологічних

понять; уміння на основі засвоєних учнями понять і законів розвитку суспільства формувати теоретичне мислення школярів та використовувати у практиці теоретичні знання.

Таким чином, саме цей курс нині на-самперед покликаний вирішувати завдання методичної підготовки студентів до викладання суспільствознавства.

Отже, на сучасному етапі перед системою вищої педагогічної освіти постає завдання підготовки вчителя – фахівця суспільствознавчого профілю, спроможного на подальше поглиблення фундаментальної освіти, наближення навчального процесу до дослідницької та практичної діяльності. Його підготовка має передбачати оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх учителів, що дало б їм змогу після закінчення ВНЗ ефективно викладати, самостійно підвищувати рівень своєї освіченості й професійної підготовки із суспільствознавства, орієнтуватися у потоці психолого-педагогічної, методичної, суспільно-політичної інформації, обсяг якої постійно збільшується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 416 с.
2. Зайчук В. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні / В. Зайчук // Вища школа. – 2002. – № 2–3. – С.3–18.
3. Клинтух Т. Ю. Гуманитаризация: к определению понятия / Т. Ю. Клинтух, И. Н. Чистякова // Актуальные проблемы гуманитарной подготовки студентов. – Материалы региональной межобластной научно-методической конференции. 28-29 марта 1991 года. – Одесса : Одесский гос. ун-т им. И. И. Мечникова, 1991. – С. 8–9.
4. Кремень В. Вища освіта і наука. Проблеми вищої школи / В. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – С.100–130.
5. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
6. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : нав-

чальний посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, А. М. Старєва, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихонова, О. Є. Олексюк, О. І. Балицький; За ред. І.А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.

9. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в процессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72–80.

10. Сухарніков Ю. Інтелектуальний резерв якості професійної підготовки / Юрій Сухарніков // Вища освіта. – 2002. – № 2–3. – С. 34–40.

11. Терещенко Ю. Світ обертається докола творців нових цінностей. Освіта як екзистенційний пріоритет України / Ю. Терещенко // Віче. – 2001. – № 6. – С. 108–125.

12. Федоров Ю. М. Космическое измерение человека / Ю. М. Федоров // Образовательные науки и современность. – 1992. – № 4. – С. 15–19.

13. Філатов А. А. К проблеме разработки целостной системы понятий политологии / А. А. Філатов // Актуальные проблемы гуманитарной подготовки студентов. – Материалы региональной межобластной научно-методической конференции. 28-29 марта 1991 года. – Одесса : Одесский гос. ун-т им. И. И. Мечникова, 1991. – С. 13–14.

14. Фролов Э. Г. Судьба гуманитарных наук / Э. Г. Фролов // Вестник высшей школы. – 1990. – № 5. – С. 12–17.

15. Шелест Д. С. Приоритет личности в гуманитарной подготовке специалистов / Д. С. Шелест // Актуальные проблемы гуманитарной подготовки студентов. – Материалы региональной межобластной научно-методической конференции. 28-29 марта 1991 года. – Одесса : Одесский гос. ун-т им. И. И. Мечникова, 1991. – С. 3–4.

Стаття надійшла в редакцію 24.12.09 ■

Досліджені етапи процесу впровадження, критерії оцінки та відбору інновацій для використання в шкільній практиці, обґрунтовано процес упровадження досягнень педагогічної науки, виховних та дидактичних технологій, а також умови його успішного здійснення.

Исследуются этапы процесса внедрения, критерии оценки и отбора инноваций для использования в школьной практике, обосновывается процесс внедрения достижений педагогической науки, воспитательных и дидактических технологий, а также условия его успешного осуществления.

The stages of process implementation, evaluation and innovation selection criteria for usage in school practice are investigated, the process of pedagogical science achievements implementation, upbringing & didactic technologies and conditions for its successful realization are proved.

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ – СТРАТЕГІЯ ПРИСКОРЕНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ І ТЕОРІЇ¹

А. М. Бойко

В умовах глобалізаційних процесів особливої гостроти й актуальності набули щодо освіти і виховання принаймні дві проблеми: а) підвищення якості наукових пошуків, зокрема теоретичного рівня досліджень, їх звернення до ключових практичних завдань; б) забезпечення інтенсивності упровадження нових результатів педагогічних досліджень, передового досвіду й педагогічних технологій у практику. На основі розв'язання цих проблем стає цілком реальною вимога піднесення рівня науково-педагогічної культури педагогів, забезпечення високої якості навчально-виховного процесу і результативності діяльності кожного вчителя.

Проте освіта є системою консервативного типу. Тому насамперед вона не сприяє поспішним інноваціям. Новації в своїй основі мусять мати традиційне, вічне, але водночас навчальні заклади покликані відповідати "духові часу" і знаходити адекватну педагогічну відповідь на виклики суспільних перетворень. Отже, з одного боку, нововведення позбавляють школу здорового консерватизму, а з іншого – інновації забезпечують її розвиток. До того ж, на ринку освітньої праці оцінюється передусім здатність на основі знань виконувати інноваційні функції. Розмірковуючи над цим, усвідомлюємо творчу сутність освітньої діяльності, а у зв'язку з нею потребу науково зумовленої, практично спрямованої виваженої новаторської діяльності, оскільки існуюча система освіти не повністю відповідає вимогам інноваційного суспільства.

Таким чином, для поступального руху

у своєму реформуванні і розвитку сучасні навчально-виховні заклади потребують постійного удосконалення педагогічного процесу на наукових засадах, що досягається на основі впровадження в їх практику нових досягнень науки, новітніх дидактичних і виховних технологій, передового досвіду. Якщо для колишньої масової школи тенденція власного творчого пошуку і прагнення звіряти свою діяльність з новими результатами наукових досліджень і надбаннями практичної інноваційної діяльності було добрим побажанням, то для сучасних навчально-виховних закладів це стало нормою, без якої неможливе їх повноцінне функціонування. У зв'язку з цим науково обґрунтоване впровадження нового розглядаємо як необхідну, обов'язкову загальну умову розвитку навчально-виховних закладів і як складову їх навчально-виховного, науково-методичного та організаційно-педагогічного процесу.

Теоретичні узагальнення про роль упровадження в оптимізації співвідношення педагогічної теорії і практики вперше були здійснені П.П. Блонським, С.Т. Шацьким, В.Я. Струминським. Значний внесок у розвиток проблеми зробили В.Є. Гмурман, М.К. Гончаров, М.А. Данилов, І.А. Каїров, О.Я. Савченко, М.Н. Скаткін, В.О. Сухомлинський. У сучасних умовах, не відкидаючи здорової традиційності, спостерігається зростання інтересу до впровадження нового.

Проте, незважаючи на потреби цивілізації й інтерес до нового, не всі навчальні заклади своєчасно його впроваджують.

¹У статті використані матеріали праці автора "Виховання людини: нове і вічне". – Полтава, 2006. – 566 с.

Причини, які гальмують упровадження, мають місце як у сфері науки, так і в практичній діяльності, оскільки воно залежить від продуктивності науки й організаційних зусиль суб'єктів упровадження. Головною причиною, що гальмує впровадження нового, є відсутність науково-методичного обґрунтування самого процесу впровадження, а також критеріїв оцінки і відбору новацій для використання їх у практиці. Нами науково обґрунтований поетапний процес упровадження і розроблені практичні критерії оцінки і відбору нового. При цьому аналізу підлягав лише науково-педагогічний аспект дослідження проблеми впровадження, хоч, як правильно робить висновок О.Я. Савченко, "впровадження потребує системного підходу і має охоплювати нормативний, науковий і економічний аспекти" [4].

Педагогічний аспект привернув нашу увагу до того, що, поряд з поняттям "передовий педагогічний досвід", яке несправедливо почало відходити в минуле, широкого вжитку в сучасних умовах набули терміни "педагогічні технології", "інноваційні знахідки". З'явилися нові види педагогічної діяльності – "інноваційна діяльність", "професійна діяльність з нововведення". Вчителі і вчені розглядаються як суб'єкти нововведень. "Нове", "новації" доцільно трактувати, на наш погляд, як рядоположні поняття. Вони покликані забезпечувати в практиці найвищі педагогічні результати, можуть бути як окремими ланками, новими засобами і напрямками роботи, так і технологіями, системами, що охоплюють усю діяльність школи, надаючи педагогічному процесу інноваційного характеру.

Останнім часом з'явилось поняття "інноваційна педагогічна діяльність". Це такий вид педагогічної діяльності, який спрямовується на конструювання, створення, апробацію, впровадження чи поширення досягнень передового досвіду педагогічної науки, технологій. "Педагогічна діяльність" є родовим поняттям по відношенню до поняття "інноваційна діяльність", що виступає засобом її удосконалення й успішного здійснення в сучасних умовах.

У практичній діяльності вчителя високо цінується передовий педагогічний досвід, а в теорії його повністю витіснило поняття "інновації", хоч ці поняття дуже близькі за своїм значенням. Справжній передовий досвід має інноваційний характер. Педагогічні інновації можуть мати виховне і навчальне значення, а передовий педагогічний досвід набувати навчального і виховного характеру. Об'єднує їх і те, що технології й інші інновації функціонують на рівнях створення, осво-

ення і втілення, подібно до того, як передовий педагогічний досвід може стихійно виникати і спеціально конструюватися. Він вивчається, узагальнюється, поширюється. Звідси розуміння того, що організація впровадження – це засіб подолання розриву між теорією і практикою, регулювання й удосконалення їх існування у постійному наближенні однієї до іншої.

У педагогічній діяльності вчителі прагнуть до інноваційності, а для цього звертаються до наукових досягнень, відбирають найбільш ефективні технології, форми і види діяльності. При цьому підкреслимо, що витoki всіх новацій знаходяться в практиці. Специфіка педагогічної діяльності, як свідчить практика, полягає в тому, що вона може випереджувати об'єктивний закономірний процес виховання, коли, наприклад, виникає передовий педагогічний досвід чи інноваційна технологія, але може й відставати від нього, вступати в суперечності з прогресивними соціально-педагогічними тенденціями. Тому для подолання таких суперечностей педагогічна теорія покликана повніше виконувати свою прогностичну функцію, удосконалювати зміст і засоби діяльності, озброювати педагогів новими знаннями для того, щоб їхня діяльність набувала особистісно орієнтованого спрямування. Позитивні практичні результати одержують ті педагоги, які постійно об'єднують свою добросовісну працю з новими досягненнями науки; практичні узагальнення, до яких прийшли, – з досвідом; інноваційну думку – зі спостереженням та експериментом.

У наш час значна кількість наукової продукції видається АПН України, в різних видавництвах, у науково-дослідних і навчальних закладах. За останні роки лише в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка викладачами підготовлено 5557 одиниць друкованої продукції, з них – 28 підручників та понад 1000 програм, рекомендацій, навчальних посібників. Це потенційні об'єкти впровадження. Крім цього, існує нормативне (обов'язкове) й ініціативне, пряме і побічне впровадження.

Сучасний етап соціально-економічного розвитку України, світові глобалізаційні процеси постмодернізму, "обвальна інноваційність" загострили інтерес до проблеми педагогічної практики. У розв'язанні проблеми співвідношення теорії і практики виховання містяться величезні резерви подальшого їх розвитку, дослідження перспективних наукових ідей, зародження передового педагогічного досвіду, інноваційних педагогічних технологій, а отже, підвищення ефективності навчання і виховання в усіх типах сучасних нав-

чально-виховних закладів, а отже, формування в молоді здатності до інноваційного типу життя.

Шкільна практика є первинною по відношенню до педагогічної теорії тому, що вона є формою відображення реальної дійсності, виступає основою і критерієм наукових теоретичних пошуків. Ось чому вченому належить постійно вивчати педагогічну практику, відчувати потреби і зміни, які в ній відбуваються, а вчителю – удосконалювати свою практичну діяльність на основі нових досягнень педагогічної науки. Практику, яка дає у порівнянні з масовою більш високу ефективність і якість розв'язання виховних завдань і, як правило, має в своєму змісті нову педагогічну ідею, називаємо передовим педагогічним досвідом. У такому досвіді часто народжуються і формуються інноваційні педагогічні технології. Якщо масовий педагогічний досвід, як і традиційна технологія, розкриває те, що характеризує педагогічну практику і є в ній сьогодні, то передовий педагогічний досвід й інноваційні технології переконливо показують те, чого можна досягти в практиці, на основі яких засобів і за яких умов. Тому передовий досвід чи інноваційну технологію з більшою довірою сприймають педагогічні колективи, узагальнюють й оперативніше втілюють у практику. Отже, інноваційна педагогічна технологія найчастіше виникає на основі нової наукової ідеї чи інноваційної думки, виведеної із досвіду. "Передовий педагогічний досвід" може також ототожнюватися чи включатися в поняття "інноваційна технологія". А вони разом є складниками більш широкої категорії – "педагогічна практика". Передовий педагогічний досвід і педагогічні технології можуть також цілеспрямовано конструюватися під керівництвом учених і методичних працівників. Не можна ігнорувати передовий досвід, як і зводити його до механічної рецептури. Основоположник наукової педагогіки К.Д. Ушинський попереджав, що "передається думка, виведена із досвіду", а не копіюється діяльність учителя.

Педагогічна наука й інноваційні практичні надбання вчителя – взаємозумовлені явища. Виведена із передового досвіду вчителя чи його педагогічної технології узагальнююча думка є тим раціональним зерном, що складає їх сутність і нерідко виявляється новою ідеєю, новим науковим знанням, складником педагогічної теорії. Практика стимулює і спрямовує розвиток педагогічної теорії, а її передові технології й досвід вчителя сприяють піднесенню творчої активності педагогів, зростанню їхньої педагогічної культури, зародженню новаторства й інноваційних

педагогічних ідей, а також слугують зразком творчого і добросовісного ставлення до праці.

Теорія розвивається, черпаючи нові сили із практики. Новації, які народжуються на основі традицій, мають право на ефективне існування, в той же час традиції, не запліднені новаціями, нерідко втрачають життєві сили. Сьогодні спостерігається "обвал" різного типу інновацій, тому особливого значення, як перший етап упровадження, набуває оцінка і відбір нового, виникає проблема критеріїв відбору нового для впровадження в практику.

Нами визначені такі критерії: "актуальність", "відповідність часові", "гуманістичність" і "спрямованість на особистість", "відповідність меті", "системність", "методична підготовленість до впровадження", "наступність з раніше досягненим досвідом", "відповідність загальним тенденціям національної системи освіти", "цілісність", "гармонізація", "ефективність у сучасних умовах" і "реальна перспективність". Вони дозволяють, як свідчить найвищий комплексний критерій – практика, об'єктивно відбирати і оперативно впроваджувати в загальноосвітніх навчальних закладах нові результати педагогічних досліджень, освітніх і виховних технологій, передового педагогічного досвіду.

Щоб правильно користуватися названими критеріями, потрібно: по-перше, всебічно вивчити ідею чи інноваційну технологію, що рекомендується до впровадження; по-друге, підійти до її визначення колегіально; по-третє, співвіднести пропонований об'єкт упровадження з уже досягненим рівнем педагогічного процесу, його регіональними особливостями. Слід зазначити, що критерії мають прикладний, практичний характер для вчителя, проте важливі і для дослідника, бо об'єднують їхні зусилля, роблять співучасниками процесу впровадження.

Необхідно зважати на те, що повної єдності педагогічної теорії та шкільної практики досягнути майже неможливо. Подолання суперечності між ними потребує сумлінної праці, елективності, певних матеріальних затрат, оцінювання і постійного відбору нового для використання в практиці, а отже, найважливішим чинником їх єдності виступає впровадження нових досягнень педагогічної науки, досвіду і технологій у практику. Практична діяльність може бути успішною і відповідати рівневі розвитку науки в тій мірі, в якій педагоги, використовуючи досвід, уже накопичений раніше, кожного разу приводять його у відповідність з новими досягненнями науки і передовою практикою.

Зі сказаного видно, що практика є рушійною силою і кінцевою причиною успіхів у вихованні, але першоумовою прогресу в розвитку педагогічної теорії і шкільної практики є впровадження нових досягнень педагогічної науки, передового досвіду, педагогічних технологій у навчання й виховання. Тому організація оперативного і повного впровадження слугує оптимізації зв'язку теорії і практики, регулюванню їх єдності.

Проведена робота показала, що процес упровадження доцільно здійснювати в послідовності таких етапів: "підготовчий", "навчальний", "конструювання нової технології чи досвіду у діяльності педагогів", "кінцевого результату". Педагогічна інноватика об'єднує нові досягнення педагогічної науки, освітні і виховні технології наукового і практичного походження, передовий педагогічний досвід. Таким чином, педагогічна інноватика – це наука про нововведення в педагогіці, що забезпечує інноваційний педагогічний процес і підготовку молоді до інноваційного, відповідного часові способу життя.

Насамперед слід зазначити, що не всі результати науково-педагогічних досліджень можуть бути безпосередньо впроваджені в практичну педагогічну діяльність, оскільки вони різноманітні й відрізняються за багатьма ознаками. Крім цього, впровадження характеризується цілеспрямованою організацією його процесу, спільними зусиллями вчених і практиків, а отже – спеціальною підготовкою до використання в практиці наукового знання і суб'єктів упровадження. Організаційно-управлінські аспекти впровадження насамперед привертають нашу увагу до типології педагогічного знання.

Найбільш поширеною і загальноприйнятою класифікацією педагогічних досліджень є їх поділ за типом зв'язку "наука-практика" на фундаментальні, прикладні й розробки. Фундаментальні педагогічні дослідження містять методологічні й теоретичні концепції педагогіки, розв'язання нових ключових напрямів педагогічної теорії, обґрунтування закономірностей, принципів і суперечностей педагогічного процесу. Фундаментальні дослідження орієнтовані на одержання нових, невідомих раніше знань, спрямовані на розвиток наукового знання.

У науці розроблена низка показників, які відрізняють фундаментальні дослідження. До них відносимо такі: 1) нові теоретичні висновки, що одержані в роботі; 2) зміни, які можуть відбутися в теорії в зв'язку з одержаними висновками; 3) перспективи, що відкриваються для прикладних робіт; 4) ступінь концептуальності й доказовості теоретичних положень, висновків та узагальнень; 5) рівень

значущості даної роботи для педагогічної теорії і шкільної практики.

Прикладні дослідження є також теоретичною роботою, що спрямована на розв'язання практичних завдань виховання, навчання і освіти, школознавства, освітнього менеджменту, підготовки педагогічних кадрів. Широко використовуючи дані педагогічного моніторингу, вони виступають науково обґрунтованою проміжною ланкою між фундаментальними дослідженнями і науково-методичними розробками. Прикладні дослідження в педагогіці характеризуються таким чином: 1) практичними висновками і пропозиціями, що одержані в дослідженні; 2) відмінностями пропозицій автора від уже відомих у науці; 3) кількістю суб'єктів, які зацікавлені у використанні одержаних результатів у практиці; 4) галузями впровадження в практику і можливостями їх застосування; 5) можливостями одержання соціальних та економічних результатів упровадження дослідження в практику; 6) ступенем підготовки нового науково-прикладного знання до впровадження його в практику.

Розробки містять конкретний методичний і технологічний матеріал з методики, інноваційних технологій, рекомендацій з удосконалення навчально-виховного процесу. А отже, розробки здійснюють прямий вплив на практику, реалізуючи наукові ідеї, що закладені в фундаментальних і прикладних дослідженнях. Розробки характеризуються: 1) методичною завершеністю для вивчення певної частини дидактики чи теорії виховання; 2) своєю відмінністю від іншої, аналогічної розробки; 3) чіткою визначеністю адресатів використання. Це може бути передовий педагогічний досвід, інноваційна технологія, новаторські методичні рекомендації, інші зразки інновацій. Таким чином, розробки є методичними матеріалами і найчастіше виступають каналами впровадження (програми, посібники, рекомендації, зошити з друкованою основою тощо).

Результативність усіх типів інноваційних досліджень у педагогіці залежить від одержаних результатів, їхнього впливу на науку і практику. Можна також виділити проміжні фундаментально-прикладні дослідження. Вони також містять новий науковий результат, вносять, як правило, позитивні зміни в педагогічний процес. Отже, об'єкт упровадження мусить бути представлений у прикладних дослідженнях і розробках.

Ми солідарні з тими вченими, які вважають упровадження нового педагогічного знання в практику невід'ємним компонентом, а отже, за нашими даними, етапом педагогічного дослідження, після його

го експериментальної перевірки й апробації. Підготовка рукопису, застерігає В.Г. Кремень, це лише проміжний, а не кінцевий продукт наукової роботи. Він наголошує, що після написання тексту дослідження "...для багатьох науковців настає момент істини, коли результат багаторічної наукової праці може стати затребуваним або навпаки залягти в шухляду" [3].

Практика висуває чимраз більш високі вимоги до вчених. Вони повинні готувати свої наукові результати до впровадження в практику. Отже, впровадження інновацій зміцнює й удосконалює систему "теорія – практика", об'єднує зусилля вчителів і вчених, робить їх співучасниками інноваційного навчально-виховного процесу.

На першому етапі впровадження (див. схему 1), на основі критеріїв оцінки і відбору нового, аналізу досягненого рівня розвитку і можливостей педагогічного колективу визначається науково-методична тема чи концепція, інноваційна дидактична чи виховна технологія, передовий педагогічний досвід, що рекомендуються до впровадження. У цей же підготовчий період входить і організаційна робота. Вона стосується розподілу конкретних доручень, створення дидактичних і матеріальних умов для забезпечення систематичного моніторингу якості знань учнів, цілісного процесу впровадження нового в практику. Організовується внутрішній контроль, на основі колегіальності визначаються зміни, пов'язані з упровадженням нового і їх черговість, конкретизується послідовність дій кожного учасника. Таким чином, перший етап упровадження нового ми визначаємо як підготовчий, його зміст в основному полягає в науково обґрунтованому відборі нового (результатів педагогічних досліджень, передового досвіду, інноваційних технологій тощо) для використання в практиці.

Другий етап процесу впровадження – навчальний. На педагогічних радах, виробничих нарадах, засіданнях методоб'єднань, семінарах, на зборах школярів, ліцеїстів чи гімназистів, батьківських зборах обговорюються питання, що стосуються об'єкта впровадження, бажано за активної участі вченого, наукові досягнення якого плануються до використання.

У процесі розв'язання завдань навчального етапу в творчості колективу школи виникають нові форми методичної роботи, що сприяють підвищенню кваліфікації кожного вчителя. Слід зазначити, що всі інноваційні форми мають активний характер. Серед них виділяємо обговорення уроків, виховних заходів, розв'язок педагогічних задач, проведення навчальних практикумів, моделювання ситуацій, ділових ігор. Головне їх завдан-

ня: навчити ставити педагогічну мету, аналізувати свої можливості, умови, обґрунтовувати завдання поетапних власних дій, шляхи гуманізації взаємодії з учнями, співпраці з колегами, передбачати ефективний результат. Педагогічні ситуації доцільно брати з власної практики, пов'язуючи з об'єктом впровадження. На методоб'єднаннях молодих педагогів слід ознайомлювати з методами і прийомами роботи досвідчених учителів. Гра, моделювання, навчальні практикуми тощо дозволяють учителям на практичному рівні засвоювати нові ідеї, розвивати творчі здібності дітей.

Щоб зняти зайве напруження в процесі засвоєння нового досвіду чи технології, бажано проводити, крім відомих офіційних форм навчання педагогів, різні види дозвілля – методичні вечорниці, педагогічні КВК, брейн-ринги тощо. Ці форми дозволяють у невимушених взаєминах обговорити зміст і засоби впровадження, створити добрий мікроклімат, за чаєм чи кавою виробити певну позицію щодо об'єкта впровадження, дати методичні поради молодим. Тему "вечорниць" бажано завчасно не називати, щоб розмова була неформальною і відвертою. КВК сприяє засвоєнню теоретичних знань і активізації вмінь та навичок. У цій грі команди, навпаки, мусять бути ознайомлені з темою, готують домашнє завдання, відповіді на оригінальні запитання, які потребують знань педагогічної теорії і практики.

У деяких школах, ліцеях і гімназіях цей етап упровадження закінчується проведенням методичного фестивалю, педагогічних читань, конференцій, на які запрошені всі вчителі. Відбувається обмін досвідом, найкращі педагогічні знахідки демонструються на широкій панорамній виставці, за допомогою мультимедійних засобів. Вузлові питання нової технології доцільно висвітлювати в ході педагогічної дискусії, набутий досвід передавати на наукових семінарах, науково-практичних конференціях, організувати естафети передового досвіду. Названі форми методичної роботи дозволяють виявити найбільш підготовлених і активних педагогів. Із їхнього числа на цьому етапі важливо виділити творчу групу вчителів (у деяких школах вони мають назви проблемних, ініціативних груп). У цих групах досвідчені працівники школи поглиблюють вивчення об'єкта упровадження. Оскільки весь педагогічний колектив одночасно не зможе перейти до практичного вирішення проблеми, то ці групи розробляють рекомендації, апробують їх у власній практиці, прокладають методичний шлях для інших педагогів. Досвід упровадження показує, що оптимальна кількість педагогів у групі залежить від обсягу педагогіч-

ного колективу і налічує 3-5 або 5-7 чоловік, але не більше, оскільки виникає необхідність контактності, постійного обміну думками, мобільності.

Важливо звернути увагу також на послідовність у психологічній і методичній підготовці вчителів до сприйняття нового, розробку моделей, схем, рекомендацій, порад, посібників і підручників, а також колективне обговорення висунутих гіпотез, шляхів та засобів оптимізації й удосконалення нового у процесі впровадження, його пристосування до конкретних умов школи.

Третій етап – конструювання новітньої виховної чи дидактичної технології, передового досвіду, певних напрямів у виховній діяльності окремих педагогів, вивчення і підготовка їх до масового втілення. Експериментальна робота показала, що перехід, наприклад, на нову методику роботи навіть у досвідчених учителів викликає певні труднощі, тому вони потребують допомоги. Була розроблена система заходів, що пропонувалася автором об'єкта впровадження.

У цю систему вчителями були внесені певні корективи та доповнення. Наприклад, надавати всій системі особистісної орієнтації, ввести 12-бальну шкалу оцінювання, проводити підсумкові заняття з груповим аналізом за широкої участі учнів, розробити індивідуалізовану систему моніторингу і контролю знань, визначити варіативні види і засоби самостійної роботи учнів. Отже, обов'язковою є апробація набутого досвіду на основі нової педагогічної концепції, а також перевірка рекомендацій, розроблених творчою групою, висвітлення наслідків. На цій основі можна узагальнити сконструйовану технологію чи передовий педагогічний досвід.

Із доробку членів творчої групи потрібно відібрати те, що апробоване і може бути рекомендоване всьому колективу. З цією метою адміністрація школи вивчає систему діяльності цих учителів, відвідуючи у них по 20-30 уроків чи виховних заходів, проводить з учнями співбесіди, контрольні роботи, створює виховні ситуації.

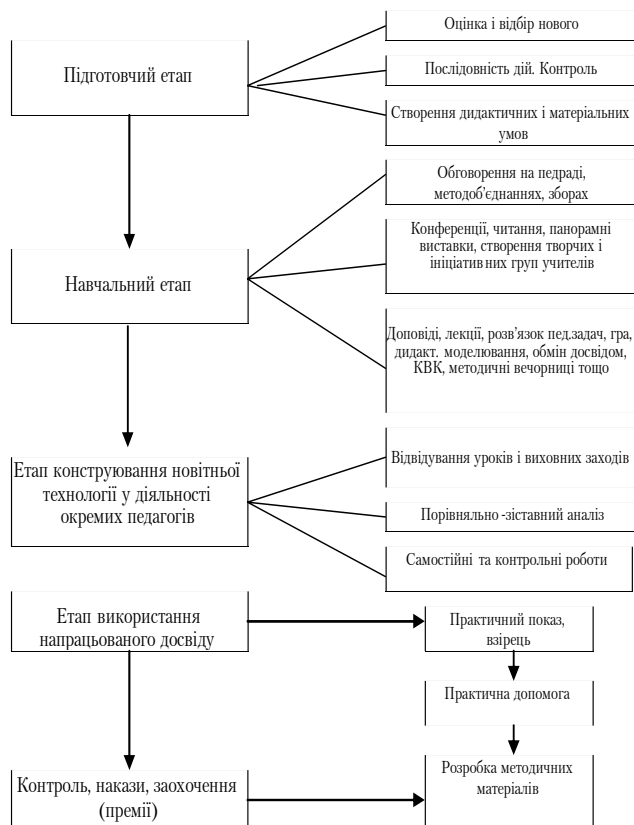
Проведена дослідницька робота переконує: чим краще вчитель теоретично підготовлений з проблеми, що впроваджується, і ознайомлений з іншими дослідженнями у цій галузі, тим ґрунтовніше він здійснює й аналізує процес упровадження, тим більша кількість невирішених питань знаходиться в його полі зору.

І, нарешті, четвертий, останній етап – кінцевого результату, етап використання колективом учителів напрацьованого ініціативними чи творчими групами досвіду. На цьому етапі продовжують його вивчення, проводять семінари-практикуми, науково-практичні конференції, пе-

дагогічні читання, співбесіди і консультації. Практична робота дозволила на етапі використання напрацьованого досвіду назвати такі обов'язкові ланки роботи: а) виділення нерозв'язаних у своїй роботі питань або тих серед них, що викликають труднощі і потребують додаткових зусиль. З цією метою може бути проведена індивідуальна робота: консультація, бесіда, пояснення, практичний показ, як взірць тощо; б) демонстрація передового досвіду в практичній діяльності й акцент на суттєвому в ньому (проведення нетрадиційних уроків, предметних і тематичних тижнів, організація взаємовідвідувань уроків і позаурочної діяльності школярів – занять за вибором, гуртків, факультативів, їх аналіз і самоаналіз, оцінка і самооцінка); в) розробка методичних матеріалів (програм, посібників, підручників, практичних рекомендацій, пам'яток); г) практична допомога деякій частині вчителів (організація наставництва, шефства, семінарів, практикумів, консультацій тощо); д) контроль за удосконаленням чи перебудовою роботи відповідно до об'єктів упровадження.

До етапу кінцевого результату відносять також підбиття підсумків роботи, видання наказів, нагород, премій, інші стимулювання вчителів у навчально-виховній діяльності. На особливу увагу заслуговує піднесення виховання і самовиховання учнів.

Схема 1.



Загальний процес упровадження нового

Слід зазначити, яка б інновація не впроваджувалася, активними мусять бути всі члени педагогічного колективу. Упровадження, наприклад, дидактичних ідей не залишають осторонь також і класних керівників. Вони покликані тримати постійний контакт з предметниками, повніше розкривати індивідуальні та психологічні особливості учнів, стимулювати їхню самостійність, орієнтувати на більш високий рівень навчання, проводити відповідні позаурочні заходи, тримати міцний контакт з батьками, разом визначати засоби індивідуального впливу.

Батьки також мусять бути обізнані з об'єктом упровадження, їм належить створювати умови для оптимального учіння в класі і вдома, надавати дітям допомогу, підтримувати їх і контролювати у ході формування оптимальних загальнонавчальних умінь, інформувати вчителів про навички дітей, рівень самостійності учіння. Батьки не залишають поза увагою труднощі, що виникають у дітей, час, який вони витрачають на самостійну домашню роботу.

Члени учнівського самоврядування працюють у тісному контакті з учителями й класними керівниками. Вони організовують огляди знань, виставки учнівських робіт, вислуховують повідомлення про хід і результати роботи, по-різному стимулюють успішну діяльність, висвітлюють навчально-виховну роботу в пресі та по шкільному радіомовленню.

Проведена робота показує, що, упроваджуючи нове, директор повинен створювати всі умови для творчості вчителя. Глибоко проникаючи в нове і відтворюючи його у власній практиці, необхідно вдосконалювати свій креативно-когнітивний, проблемно-пошуковий стиль мислення, пристосовувати до стилю, що впроваджується. Не забувати, що впровадження – певний інтелектуально-вольовий акт, який потребує мобілізації зусиль вчительського і дитячого колективів.

Педагог формує в роботі з учнями найсприятливіше для себе співвідношення: співпідпорядкування, співробітництва чи співтворчості. У педагогічному процесі реалізується вся тріада повністю, але з різними домінантами і обов'язково в розвитку – від співпідпорядкування до співтворчості. Певному рівневі відносин повинна відповідати діяльнісна дидактична і виховна структура, в якій переважають різні види самостійної роботи: самостійна робота за алгоритмами, запрограмованими вчителем; самостійна робота за програмами; самостійна робота на вибір учнів; самостійна творча робота; самостійна робота, спрямована на поповнення знань; самостійна робота розви-

вального характеру; самостійна робота виховного змісту; самостійна робота для контролю й оцінки знань. Аналіз різних видів самостійних робіт відповідно до досягнутого рівня взаємодії спрямовує раціональне учіння до співробітництва і співтворчості, досягнення кожним окремим учнем відповідної його можливостям навчальної діяльності в її розвитку.

Упровадження нового у загальноосвітніх навчальних закладах як неперервний процес сприяє їх постійному динамічному розвитку. Повне і вдумливе впровадження новацій служить удосконаленню змісту, а також усієї системи засобів навчання і виховання, особистісних якостей педагога. Оскільки йде мова про прискорений розвиток освіти, вчителі багатьох шкіл, гімназій і ліцеїв відповідно до впроваджуваних ідей розробляють нестандартні уроки, де висвітлюють різноманітні методи та форми, що активізують інтелектуальні можливості учнів, дидактичні матеріали для доповнення окремих розділів програми, матеріали з позакласної роботи, у яких показують цікаві форми роботи гуртків, факультативів, вечорів, тижнів навчальних предметів, змагань, клубних заходів тощо, оформляють предметні кабінети, складають тести для контролю знань, перевірки засвоєння основних поточних і підсумкових етапів учіння, особливо цікаві програми спецкурсів, посібники для вчителів, рекомендації з підготовки до різних предметних олімпіад та виховних заходів.

Упровадження сприяло появі цінних матеріалів з різнорівневого особистісно орієнтованого навчання, організації самостійної роботи з учнями, лекційно-практичної та модульної системи навчання. Спостереження дає підстави стверджувати, що впровадження залежить від рівня підготовленості педагогічних кадрів, їхнього творчого потенціалу, повністю визначається стилем директора школи, поєднанням єдиноначальності й колегіальності, що забезпечує новаторські пошуки вчителів, стимулює почуття відповідальності за свій навчально-виховний заклад. Проведена робота дозволяє зробити ряд висновків.

По-перше, науково обґрунтований відбір нового і чіткий процес упровадження сприяють піднесенню професійної компетентності вчителя, що надзвичайно важливо для забезпечення особистісно орієнтованого, індивідуального підходу до кожного учня, розвитку профільності, широкого застосування модульного навчання і 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень, виховання інтересу до навчальних предметів, розвитку потреб і потягу до самоосвіти, наукового пошуку і професійного самовизначення

школярів.

По-друге, у школах, що постійно займаються науково обґрунтованим упровадженням, суттєво перебудовуються всі ланки навчально-виховного процесу, виходячи з принципів розвитку і модульності. Система неперервного впровадження нових досягнень педагогічної науки, новітніх дидактичних і виховних технологій дає змогу поетапно модернізувати звичайну класно-урочну систему на інтенсивну модульно-розвивальну, відносини елементарного співпідпорядкування – на гуманні, морально-естетичні, суб'єкт-суб'єктні взаємини співробітництва і співтворчості всіх учасників педагогічного процесу.

Важливо наголосити, що новим у педагогіці є не лише те, що відповідає цьому за хронологічним принципом. Нове визначається тим, як воно слугує практиці, допомагає вирішувати складні питання навчання і виховання молоді у відповідних соціально-економічних умовах.

"Рухаючись вперед, наука не тільки створює нове, а й переоцінює старе, пережите" [2] і, додамо, – цим об'єднанням новацій і традицій удосконалює сучасну педагогіку і школу.

Проведена дослідницька робота дозволила з'ясувати, що неперервний процес упровадження інновацій залежить від:

- усвідомлення потреби результатів наукових досягнень чи новітніх технологій, що відібрані як об'єкти впровадження;
- від відповідності об'єкта впровадження критеріям його оцінки і відбору;
- від спрямованості й узгодженості організаційних зусиль учасників упровадження;
- від виду (нормативне, ініціативне; пряме, побічне) і форм (методичні посібники, рекомендації, положення, пам'ятки), в яких представлений об'єкт упровадження;
- від усвідомлення педагогами необхідності впровадження нового, подолання консерватизму мислення деяких із них;
- від своєчасного усунення труднощів і помилок, що виникають у процесі впровадження.

Упровадження нового визначається:

- завершеністю, науковою і практичною коректністю об'єкта впровадження;
- репрезентативністю результатів досягнень науки чи передового досвіду;
- участю у впровадженні авторів технологій і досвіду чи використання комплексу розроблених ними методичних матеріалів;
- представленістю нового в методичних матеріалах;
- наявністю в школі атмосфери творчої пошуку;
- переходом учителів і всього педаго-

гічного колективу до власних узагальнень і розробки нових дидактичних і виховних технологій.

Глобалізаційні процеси, поряд з інтернаціоналізацією освіти, стимулювали до життя педагогічну україністику. Це, на наш погляд, насамперед викликано прагненням недопущення нівелювання національного, пов'язано з турботою про духовне здоров'я дітей і молоді. Тому впровадженню підлягають традиції, історія, культура українського народу. Об'єктами впровадження можуть стати ідеї гуманізації навчально-виховного процесу (суб'єкт-суб'єктні відносини учителів і учнів, особистісно орієнтована педагогічна діяльність, національні і загальнолюдські цінності, міжетнічний діалог культур, усвідомлення дитини як мети і сенсу виховної діяльності тощо). Варто при цьому зауважити, що без гуманістичного мислення учителя, директора, зорієнтованих на особистість учня, важко об'єктивно відбирати нові досягнення науки чи інноваційні технології та оперативно їх упроваджувати. Тільки постійне науково обґрунтоване впровадження нового забезпечить відчутний позитивний вплив на соціально-економічний розвиток суспільства, його освіти й культуру.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне / А. М. Бойко. – Полтава, 2006. – 566 с.
2. Вернадский В. И. Очерки и речи / В. И. Вернадский. – Пг., 1992. – С. 112–113.
3. Кремень В. Г. Наукова діяльність АПН України / В. Г. Кремень // Педагогічна газета. – 2007. – № 3 (158).
4. Савченко О. Я. Впровадження результатів наукових досліджень в освітню практику / О. Я. Савченко // Педагогічна газета. – 2007. – № 3.

Стаття надійшла в редакцію 20.11.2008 ■

Досліджено проблеми використання варіативності способів розв'язування математичних задач з метою організації інтегративної навчальної діяльності учнів.

Исследованы проблемы использования вариативности способов решения математических задач с целью организации интегративной учебной деятельности учеников.

The problems of using variability of methods for solution mathematical exercises aimed to organize the integrative studying activities of students are investigated in the article.

ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ ПРИ ВИКОРИСТАННІ РІЗНИХ СПОСОБІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

В. А. Кушнір, Р. Я. Ріжняк

Вивчення будь-якої навчальної діяльності завжди передбачає формування знань, умінь та навичок відповідного профілю або відповідної галузі. Процес об'єднання (інтеграції) розрізнених математичних знань та умінь відіграє визначальну роль в організації навчальної діяльності учнів і вказує на такі способи регулювання інтегративною навчальною діяльністю у процесі розв'язування математичних задач: набуття знань про задачу і формування зв'язків між компонентами цих знань; визначення та дослідження особливостей перетворення задачі; формування правил добору та послідовності застосування необхідних перетворень для розв'язання задачі. Спочатку ці способи є предметом засвоєння, а вже після формування умінь їх застосування суб'єктами навчальної діяльності перетворюються у способи регулювання інтегративною навчальною діяльністю.

Інтегративний підхід у навчанні є особливо важливим, зокрема він дає можливість розглядати зміст навчання окремої дисципліни саме у процесі взаємодії з іншими навчальними дисциплінами, співставляти закономірності та закони навчальної дисципліни, яка вивчається, із закономірностями та законами природи. У попередніх статтях [1, 2] ми вже зазначили, що інтегративна лінія у шкільному курсі математики поступово знаходить більш детальну реалізацію у використанні навчальних математичних задач інтегративного змісту (описове означення поняття задачі інтегративного змісту було надане у цих роботах). Розв'язування таких задач потребує глибоких знань та винахідливості; тут не лише використовуються знання учнів з певної теми, а й виникає необхідність проведення систематизації та узагальнення здобутих знань з різних розділів шкільної математики (а

то й з інших навчальних дисциплін) в плані актуалізації основних змістовних ліній шкільної математики [1, 3], що в свою чергу вимагає сформованості у суб'єкта навчання певного рівня математичної та інформаційної культури [2, 3]. У даній статті автори мають намір детально розглянути *процес роботи над задачею* (цитуючи Д. Пойа – "погляд назад" [4]). Раніше ми досліджували використання способів організації етапів розв'язування задач [1, 2, 5]. У даній роботі зупинимось на *різних способах розв'язування однієї задачі* і, як наслідок, дослідимо методичну доцільність використання різних способів розв'язування математичної задачі у формуванні в учнів інтегративних знань і умінь в оперуванні математичним матеріалом. Під *інтегративним образом задачі* будемо розуміти цілісну структуру знань, умінь та навичок, якою необхідно володіти учневі (суб'єкту навчання) для дослідження задачі на предмет розв'язування її різними способами. Зазначимо, що, як не можна говорити про повний перелік способів розв'язування однієї задачі, так і немає сенсу говорити про найбільший (найповніший) обсяг інтегрованого образу задачі. Обсяг інтегрованого образу задачі будемо визначати відповідно до поставлених цілей навчальної діяльності. Визначимо зміст інтегративної навчальної діяльності учнів при розв'язуванні математичних задач різними способами так:

- ♦ формування *інтегрованого образу задачі*, що є цілісною структурою знань, умінь та навичок, наявність яких у суб'єкта є умовою розв'язування та дослідження задачі;

- ♦ *аналіз* ознак та характеристик компонентів змісту інтегрованого образу задачі, їх *порівняння*;

- ♦ *абстрагування* від несуттєвих харак-

теристик компонентів інтегрованого образу задачі;

- ♦ мислене об'єднання компонентів інтегрованого образу задачі за їх істотними ознаками – *узагальнення*;

- ♦ розподіл компонентів інтегрованого образу задачі на взаємопов'язані класи за найбільш істотними ознаками за їх подібністю – *класифікація*;

- ♦ розділення та подальше об'єднання окремих компонентів інтегрованого образу задачі, а їх класів (наприклад, у вигляді ієрархії) – *систематизація*;

- ♦ утворення нового знання про розв'язану задачу – *синтез* нових знань.

Отже, основна мета нашого дослідження буде полягати у тому, щоб визначити методичні умови, за яких використання різних способів розв'язування математичної задачі буде набувати методичної доцільності у контексті формування в учнів знань і умінь інтегративної діяльності при продуктивному оперуванні математичним матеріалом.

Розглянемо проблему дослідження на прикладі розв'язування відомої шкільної задачі.

Задача. У трикутнику ABC з вершини B проведена бісектриса BM (точка M лежить на стороні AC трикутника). Довести, що $\frac{AB}{BC} = \frac{AM}{MC}$.

Спосіб 1 (з використанням формул площ трикутників та властивостей числових рівностей).

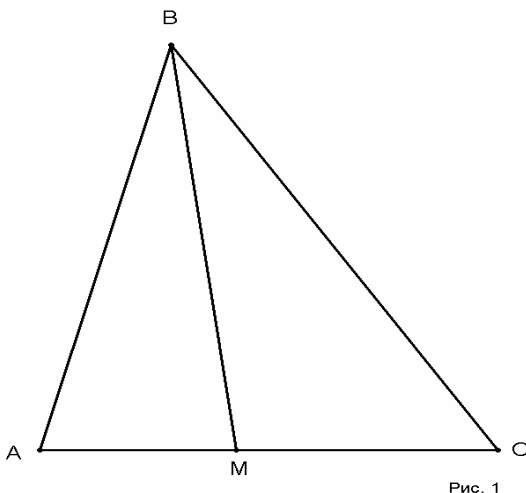


Рис. 1

Розглянемо трикутник ABC (рис. 1) – бісектриса BM ділить його на два трикутники: ABM та MBC . Знайдемо їх площі за підобутком довжин бічних сторін на синус кута між ними. Маємо:

$$S_{\Delta ABM} = \frac{1}{2} \cdot AB \cdot BM \cdot \sin \angle ABM$$

$$S_{\Delta MBC} = \frac{1}{2} \cdot MB \cdot BC \cdot \sin \angle MBC$$

Звідси, поділивши першу рівність на другу і врахувавши, що $\angle ABM = \angle MBC$, отримаємо:

$$\frac{S_{\Delta ABM}}{S_{\Delta MBC}} = \frac{AB}{BC}. \quad (1)$$

З іншої сторони, знайшовши площі цих же трикутників за підобутком основи на висоту, отримаємо:

$$S_{\Delta ABM} = \frac{1}{2} \cdot AM \cdot h$$

$$S_{\Delta MBC} = \frac{1}{2} \cdot MC \cdot h$$

Аналогічно до першого випадку, поділивши рівності, будемо мати:

$$\frac{S_{\Delta ABM}}{S_{\Delta MBC}} = \frac{AM}{MC}. \quad (2)$$

Врахувавши рівність лівих частин рівностей (1) та (2), отримаємо шукану рівність $\frac{AB}{BC} = \frac{AM}{MC}$.

Спосіб 2 (з використанням теореми синусів та формул зведення).

Використавши теорему синусів почергово до трикутників ABM та MBC (див. рис. 1), відповідно отримаємо:

$$\frac{AB}{\sin \angle AMB} = \frac{AM}{\sin \angle ABM} \quad (\text{для } \Delta ABM), \quad (3)$$

$$\frac{BC}{\sin \angle BMC} = \frac{MC}{\sin \angle MBC} \quad (\text{для } \Delta MBC). \quad (4)$$

Врахувавши, що $\angle BMC = \angle ABM$ (оскільки BM – бісектриса трикутника) та рівність $\sin \angle BMC = \sin(180^\circ - \angle AMB) = \sin \angle AMB$ (див. рис. 1), то рівність (4) можна переписати так:

$$\frac{BC}{\sin \angle AMB} = \frac{MC}{\sin \angle ABM}. \quad (5)$$

Поділивши рівність (3) на рівність (5) і провівши необхідні спрощення, отримаємо

$$\frac{AB}{BC} = \frac{AM}{MC} \quad (\text{що і треба було довести}).$$

Спосіб 3 (з використанням методу геометричних перетворень, ознак подібності трикутників та ознак рівності трикутників).

Розглянемо ΔABC (BM – його бісектриса). Побудуємо на стороні BC таку точку K , що $\angle MKC = \angle BAC$ (див. рис. 2). Розглянемо трикутники BAC та MKC – вони мають спільний кут C . Врахувавши рівність кутів MKC та BAC , можемо стверджувати, що за двома кутами (друга ознака подібності) розглядувані трикутники є подібними. Звідси – відповідні сторони трикутників є пропорційними:

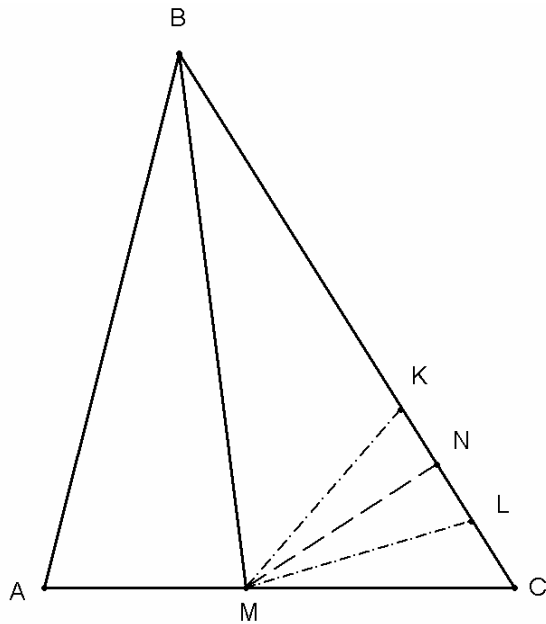


Рис. 2

$$\frac{AB}{BC} = \frac{KM}{MC}. \quad (6)$$

Опустимо з точки M на сторону BC перпендикуляр MN . Відносно прямої MN як осі симетрії побудуємо точку L , симетричну точці K (при цьому є очевидним, що $\triangle LMK$ є рівнобедреним з основою KL). Розглянемо трикутники ABM та LBM : BM – спільна сторона, $\angle ABM = \angle LBM$ (оскільки BM – бісектриса), $\angle BMA = \angle BML$ (висновок робиться за теоремою про суму кутів трикутника – 1) оскільки $\angle MLA = \angle MKC$ ($\triangle LMK$ є рівнобедреним) і $\angle MKC = \angle MAB$ (за умовою побудови точки K), то $\angle MLA = \angle MAB$; 2) $\angle ABM = \angle LBM$. Отже: $\angle BMA = \angle BML$. Тоді за стороною і прилеглими до неї кутами (друга ознака рівності) $\triangle ABM = \triangle LBM$, а тому $AM = ML$. Але ж $ML = MK$ ($\triangle LMK$ є рівнобедреним), тому $AM = MK$. Врахувавши рівність (6), отримуємо шуканий результат: $\frac{AB}{BC} = \frac{AM}{MC}$.

Спосіб 4 (з використанням додаткової побудови та подібності прямокутних трикутників).

Розглянемо $\triangle ABC$ (BM – його бісектриса). Продовжимо відрізок BM за точку M і побудуємо перпендикуляри: $AK \perp BM$ та $CL \perp BM$ (див. рис. 3). Розглянемо трикутники AKB та CLB : $\angle ABK = \angle CBL$, $\angle K = \angle L = 90^\circ$. Тоді за другою ознакою подібності прямокутних трикутників: $\triangle AKB$ і $\triangle CLB$ – подібні. А отже, їх відповідні сторони є пропорційними:

$$\frac{AB}{CB} = \frac{AK}{CL}. \quad (7)$$

Розглянемо трикутники AKM та CLM :

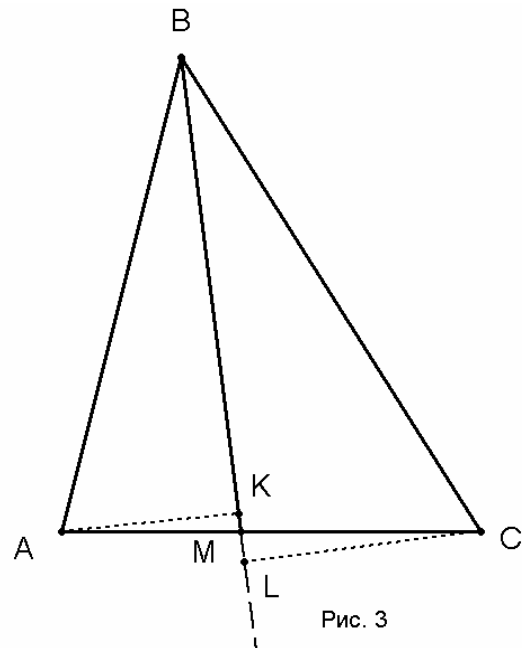


Рис. 3

$\angle CML = \angle AMK$ (як вертикальні), $\angle K = \angle L = 90^\circ$. Отже, за другою ознакою подібності прямокутних трикутників: $\triangle AKM$ і $\triangle CLM$ – подібні. А тому для їх відповідних сторін буде справедливим співвідношення:

$$\frac{AK}{CL} = \frac{AM}{CM}. \quad (8)$$

Очевидно, що з рівностей (7) та (8) випливає шукана рівність:

$$\frac{AB}{BC} = \frac{AM}{MC}.$$

Спосіб 5 (з використанням векторного методу, розв'язування систем рівнянь та тотожних перетворень).

Скористаємося для розв'язування задачі рис. 1. Задамо на сторонах BA та BC трикутника ABC векторний базис: вектор \vec{e}_1 заданий на стороні BA , а вектор \vec{e}_2 – на стороні BC , причому для спрощення міркувань покладемо, що

$$|\vec{e}_1| = |\vec{e}_2| = 1.$$

Нехай довжина сторони BA дорівнює c , а довжина сторони BC – a . Тоді:

$$\vec{BA} = c \cdot \vec{e}_1, \quad \vec{BC} = a \cdot \vec{e}_2.$$

Покладемо, що $\vec{AM} = m \cdot \vec{MC}$ (оскільки вектори \vec{AM} та \vec{MC} є колінеарними, причому $m \in \mathbb{R}, m > 0$). Отже, сформулювавши задачу у термінах нових позначень, констатуємо, що умова

$$\frac{AB}{BC} = \frac{AM}{MC}$$

у позначеннях, що були введені, формулюється так: $\frac{c}{a} = m$.

Доведемо це.

Оскільки BM – бісектриса, то відповід-

ний вектор можна представити так:

$$\overline{BM} = k \cdot (\overline{e_1} + \overline{e_2}),$$

де $k \in R, k > 0$.

Розглянемо розклад векторів \overline{AM} та \overline{MC} за вибраним базисом:

$$\overline{AM} = \overline{BM} - \overline{BA} = k \cdot (\overline{e_1} + \overline{e_2}) - c \cdot \overline{e_1} = (k - c) \cdot \overline{e_1} + k \cdot \overline{e_2}$$

$$\overline{MC} = \overline{BC} - \overline{BM} = a \cdot \overline{e_2} - k \cdot (\overline{e_1} + \overline{e_2}) = -k \cdot \overline{e_1} + (a - k) \cdot \overline{e_2}$$

Враховавши, що $\overline{AM} = m \cdot \overline{MC}$, маємо:

$$(k - c) \cdot \overline{e_1} + k \cdot \overline{e_2} = m \cdot (-k \cdot \overline{e_1} + (a - k) \cdot \overline{e_2}),$$

або після спрощення:

$$(k - c + mk) \cdot \overline{e_1} + (k - ma + mk) \cdot \overline{e_2} = \vec{0}.$$

Оскільки вектори $\overline{e_1}$ та $\overline{e_2}$ не є колінеарними, то остання рівність можлива лише тоді, коли коефіцієнти в розкладі за векторами базису є нульовими, тобто:

$$\begin{cases} k - c + mk = 0 \\ k - ma + mk = 0 \end{cases}$$

Віднявши від першої рівності системи другу рівність та виконавши елементарні перетворення, отримаємо, що $c = ma$, або $\frac{c}{a} = m$.

Отже, шукана рівність $\frac{AB}{BC} = \frac{AM}{MC}$ доведена.

Спосіб 6 (з використанням координатного методу, тригонометричних співвідношень у прямокутному трикутнику та подібності трикутників).

Розмістимо $\triangle ABC$ у системі координат xOy так: точку B помістимо у початок координат, а точку A розмістимо на осі Ox (див. рис. 4). Не втрачаючи загальності покладемо, що кут B у трикутнику гострий, а кут A – тупий. Отже, вершина C буде знаходитися у першій чверті прямокутної системи координат. Опустимо з точки C на вісь Ox перпендикуляр – отримаємо точку A_1 , а з точки A проведемо перпендикуляр до цієї ж осі до перетину зі стороною BC – отримаємо точку C_2 . Бісектриса BM перетне відрізок AC_2 у точці

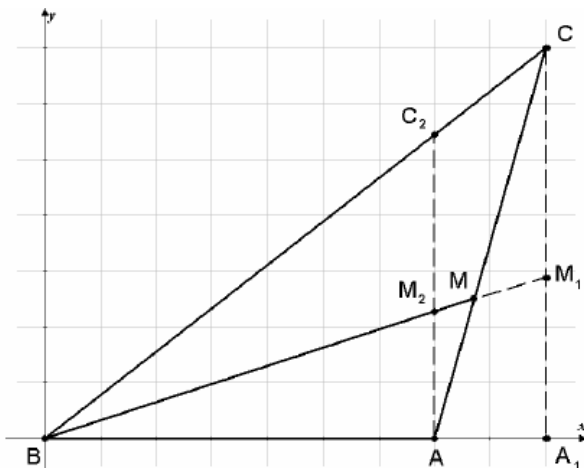


Рис. 4

M_2 , а її продовження перетне відрізок A_1C у точці M_1 .

Розглянемо прямокутний трикутник BA_1C (очевидно, що BM_1 – це його бісектриса). Доведемо спочатку шукане твердження для випадку прямокутного трикутника BA_1C , тобто, що для названого трикутника виконується умова:

$$\frac{BC}{BA_1} = \frac{CM_1}{M_1A_1}. \quad (9)$$

Нехай точка A має координати $(1;0)$, тоді $M_1(1;y_1)$, $C(1;y_2)$. Виразимо довжини відрізків, вказаних у рівності (9), у координатах:

$$BC = \sqrt{1 + (y_2)^2}, \quad M_1A_1 = y_1, \quad M_1C = y_2 - y_1.$$

Підставивши дані у рівність (9), матимемо:

$$\sqrt{1 + (y_2)^2} = \frac{y_2 - y_1}{y_1} = \frac{y_2}{y_1} - 1. \quad (10)$$

Позначимо $\angle M_1BA_1$ через α , тоді $\angle CBA_1 = 2\alpha$. З прямокутного трикутника BA_1C маємо: $A_1C = y_2 = BA_1 \cdot \text{tg} 2\alpha = \text{tg} 2\alpha$. Аналогічно з $\triangle BA_1M_1$ маємо, що $y_1 = \text{tg} \alpha$. Тоді:

$$\frac{y_2}{y_1} - 1 = \frac{\text{tg} 2\alpha}{\text{tg} \alpha} - 1 = \frac{1 + \text{tg}^2 \alpha}{1 - \text{tg}^2 \alpha}.$$

З іншого боку:

$$\sqrt{1 + (y_2)^2} = \sqrt{1 + \text{tg}^2 2\alpha} = \sqrt{\frac{1}{\cos^2 2\alpha}} = \frac{1}{\cos 2\alpha} = \frac{1 + \text{tg}^2 \alpha}{1 - \text{tg}^2 \alpha}.$$

Таким чином, рівність (10), а отже, і рівність (9), доведені.

Аналогічно можна довести, що відповідна рівність справджується і для трикутника BA_1C_2 , тобто:

$$\frac{BC_2}{BA_1} = \frac{C_2M_2}{M_2A_1}. \quad (11)$$

Перемноживши рівності (9) та (11) і виразивши з результату відношення сторін BC та BA , отримаємо:

$$\frac{BC}{BA} = \frac{CM_1 \cdot C_2M_2 \cdot BA_1}{M_1A_1 \cdot M_2A \cdot BC_2}. \quad (12)$$

Після врахування факту подібності пар трикутників BM_2C_2 та BM_1C , BA_1M_2 та BA_1M_1 , що виражається у записі співвідношень пропорційних відповідних сторін, та проведення елементарних тотожних перетворень рівність (12) набуде вигляду:

$$\begin{aligned} \frac{BC}{BA} &= \left(\frac{CM_1}{M_2A} \right)^2 \cdot \frac{BA}{BC}, \text{ або } \left(\frac{BC}{BA} \right)^2 = \left(\frac{CM_1}{M_2A} \right)^2, \\ \text{або } \frac{BC}{BA} &= \frac{CM_1}{M_2A}. \end{aligned} \quad (13)$$

Враховавши подібність трикутників CM_1M та AM_2M (дві пари кутів рівні як вертикальні, дві інші пари відповідних

кутів рівні як внутрішні односторонні при паралельних прямих), можемо стверджувати, що

$$\frac{CM_1}{M_2A} = \frac{CM}{MA} \quad (14)$$

Враховавши рівності (13) та (14), маємо шукану рівність:

$$\frac{BC}{BA} = \frac{CM}{MA}$$

З метою визначення змісту інтегративної навчальної діяльності учнів у процесі розв'язування зазначеної математичної задачі різними способами здійснимо структурний аналіз компонентів інтегрованого образу задачі та аналіз необхідних знань та умінь (а також їх взаємозв'язків), які слід актуалізувати та відтворити при виконанні зазначеного завдання. Результати такого аналізу показані на схемах 1–6 у вигляді ієрархії компонентів інтегрованого образу задачі (кожна схема відповідає окремому способу розв'язування задачі), яка сама по собі у практичному використанні є досить корисною; особливо це стосується підготовки на базі таких структурних аналізів уроків узагальнення та систематизації знань та умінь учнів або розробки з використанням подібних деталізованих схем системи завдань навчального чи контролювального характеру. Дійсно, кожна зі схем 1–6 ілюструє детальний аналіз компонентів інтегрованого образу задачі у розрізі: *основні поняття*, засвоєння або знання яких необхідне для розв'язування задачі обраним методом або способом; *основні математичні дії та уміння*, виконання яких має бути сформоване в учнів для вільного оперування математичним апаратом у процесі розв'язування; *узагальнені дії*, що мають бути сформовані для оволодіння обраним способом розв'язування. Проведемо узагальнення схем 1–6, об'єднавши в одній схемі всі можливі компоненти побудованого інтегрованого образу задачі. Отримаємо перелік складних математичних умінь (очевидно, що структура кожного з цих умінь розкривається однією зі схем 1–6),

які в свою чергу класифікуємо на взаємопов'язані класи за належністю до різних змістовних ліній шкільного курсу математики. На схемі 7 саме і зображений продукт систематизації – об'єднання класів компонентів інтегрованого образу розглядуваної задачі. Зв'язки між класами та компонентами інтегрованого образу і становлять продукт операції синтезу нових знань учнів, що набуваються у процесі розв'язування обраної математичної задачі різними способами.

Зазначимо, що вказані шість способів розв'язування задачі про властивість бісектриси трикутника не вичерпують можливих варіантів роботи над задачею; зокрема, ми не вказали, що довести вимогу задачі можна методом від супротивного – це може доповнити множину способів розв'язування задачі новим напрямком аналізу компонентів змісту матеріалу та необхідних у контексті його застосування умінь (дивіться початок статті – щодо обсягу інтегрованого образу задачі). Межі даної статті потребують деталізації та розкриття методичних умов, при яких використання наведених способів розв'язування математичної задачі про властивість бісектриси трикутника буде набувати методичної доцільності у контексті формування в учнів знань та умінь інтегративної діяльності при продуктивному оперуванні математичним матеріалом. Згаданими умовами за матеріалами дослідження вкажемо такі:

1. Формування інтегрованого образу задачі – у даному випадку задачі про властивість бісектриси трикутника – відбувається у процесі детального аналізу та порівняння ознак та характеристик окремих компонентів інтегрованого образу задачі, що визначаються та задаються у результаті вибору способу розв'язування задачі.

2. Вибір способу (або способів) розв'язування проводиться з врахуванням загальної мети розв'язування задачі; інакше кажучи, проблема вибору одного способу чи сукупності способів розв'язування конкретної задачі є свого роду евристикою, а отже проблемою поставленої мети і зале-

Понятійний апарат та уміння, якими повинен опанувати учень, щоб навчитися розв'язувати задачу з використанням формул площ трикутників та властивостей рівностей		
основні поняття	основні дії, уміння, виконання яких має бути сформоване в учнів	дії для оволодіння компонентами способу
площа трикутника	знаходження площі трикутника за підобутком сторін на синус кута між ними	розбиття основної задачі на підзадачі
довжини сторін трикутника	знаходження площі трикутника за підобутком основи на висоту	проведення операцій над формулами знаходження площ трикутників різними способами
величина кута трикутника	почленне ділення рівностей	синтез розв'язання задачі на основі розв'язання підзадач
рівність	використання транзитивності рівностей	
трикутник	тотожні перетворення раціональних виразів	
вершини та сторони трикутника		
бісектриса трикутника		

Схема 1

Понятійний апарат та уміння, якими повинен опанувати учень, щоб навчитися розв'язувати задачу з використанням теореми синусів та формул зведення		
основні поняття	основні дії, уміння, виконання яких має бути сформоване в учнів	дії для оволодіння компонентами способу
теорема синусів	використання теореми синусів для довільного трикутника	розбиття основної задачі на підзадачі
формули зведення	застосування тригонометричних формул зведення	проведення різними способами операцій над виразами, що розкривають теорему синусів
суміжні кути	використання теореми про властивість суміжних кутів	синтез розв'язання задачі на основі розв'язання підзадач
рівність	почленне ділення рівностей	
трикутник	тотожні перетворення раціональних виразів	
вершини та сторони трикутника		
бісектриса трикутника		

Схема 2

Понятійний апарат та уміння, якими повинен опанувати учень, щоб навчитися розв'язувати задачу методом геометричних перетворень та ознак рівності та подібності трикутників		
основні поняття	основні дії, уміння, виконання яких має бути сформоване в учнів	дії для оволодіння компонентами способу
кут	побудова кута, рівного даному	розбиття основної задачі на підзадачі
пропорц-сть відповідних сторін трикутників	знаходження у трикутниках пропорційних пар сторін та рівних кутів	уточнення умови задачі шляхом використання геометричного перетворення
рівність відповідних кутів трикутників	використання ознак подібності трикутників	застосування алгоритму доведення рівності двох метричних елементів
подібність трикутників	використання властивостей руху	синтез розв'язання задачі на основі розв'язання підзадач
перпендикуляр до прямої	побудова через задану точку перпендикуляра до прямої	
симетрія відносно прямої	побудова фігури, симетричної даній відносно прямої	
рівнобедренний трикутник	використання властивостей рівнобедреного трикутника	
рух	використання теореми про суму кутів трикутника	
рівність відповідних сторін трикутників	знаходження у трикутниках пар рівних сторін та кутів	
рівність трикутників	використання ознак рівності трикутників	
сума кутів трикутника	почленне ділення рівностей	
рівність	тотожні перетворення раціональних виразів	
трикутник		
вершини та сторони трикутника		
бісектриса трикутника		

Схема 3

Понятійний апарат та уміння, якими повинен опанувати учень, щоб навчитися розв'язувати задачу з використанням додаткової побудови та подібності прямокутних трикутників		
основні поняття	основні дії, уміння, виконання яких має бути сформоване в учнів	дії для оволодіння компонентами способу
перпендикуляр до прямої	побудова через задану точку перпендикуляра до прямої	розбиття основної задачі на підзадачі
прямокутний трикутник	знаходження у трикутниках пропорційних пар сторін та рівних кутів	уточнення умови задачі шляхом використання додаткової побудови
рівність відповідних кутів трикутників	використання ознак подібності прямокутних трикутників	синтез розв'язання задачі на основі розв'язання підзадач
подібність прямокутних трикутників	використання теореми про властивість вертикальних кутів	
вертикальні кути	використання транзитивності рівностей	
рівність		
трикутник		
вершини та сторони трикутника		
бісектриса трикутника		

Схема 4

Понятійний апарат та уміння, якими повинен опанувати учень, щоб навчитися розв'язувати задачу векторним методом		
основні поняття	основні дії, уміння, виконання яких має бути сформоване в учнів	дії для оволодіння компонентами методу
вектор	додавання векторів правилом трикутника	переведення геометричних термінів на мову векторів
початок вектора	додавання векторів правилом паралелограма	переведення розв'язання задачі на геометричну мову
кінець вектора	множення векторів на число	складання векторних рівностей за умовою задачі
співнаправлені вектори	віднімання векторів	вибір базисних векторів
протилежнонаправлені вектори	подання вектора сумою векторів	розкладання введених у розгляд векторів за базисними векторами
модуль вектора	подання вектора різницею векторів	спрощення системи векторних рівностей
рівні вектори	подання вектора добутком вектора на число	заміна векторних рівностей алгебраїчними
нуль-вектор	подання вектора у вигляді розкладу за двома неколінеарними векторами	
координати вектора	заміна вектора рівним за допомогою паралельного перенесення	
колінеарні вектори	перехід від співвідношення між векторами до співвідношення між їх довжинами	
неколінеарні вектори	вираження довжини вектора через скалярний квадрат	
одиничний вектор	розв'язування системи двох рівнянь з двома невідомими	
координатні вектори	розв'язування лінійних рівнянь	
трикутник	тотожні перетворення раціональних виразів	
вершини та сторони трикутника		
бісектриса трикутника		

Схема 5

Понятійний апарат та уміння, якими повинен опанувати учень, щоб навчитися розв'язувати задачу координатним методом та з використанням ознак подібності трикутників		
основні поняття	основні дії, уміння, виконання яких має бути сформоване в учнів	дії для оволодіння компонентами методу
декартова система координат	побудова декартової системи координат	розбиття основної задачі на підзадачі
пропорц-сть відповідних сторін трикутників	знаходження у трикутниках пропорційних пар сторін та рівних кутів	синтез розв'язання задачі на основі розв'язання підзадач
рівність відповідних кутів трикутників	використання ознак подібності трикутників	переведення геометричних термінів на мову координат
подібність трикутників	знаходження координат точок у системі координат	переведення розв'язання задачі на геометричну мову
координати точки	знаходження у координатах довжин відрізків	складання рівностей в координатах за умовою задачі
довжина відрізка	знаходження тригоном. співвідн-нь у прямокутному трикутнику	вибір системи координат
прямокутний трикутник	тотожні перетворення тригонометричних виразів	спрощення системи рівностей у координатах
тригонометр. співвід-ня у прямок. трикутнику	використання теореми про суму кутів трикутника	заміна рівностей у координатах алгебраїчними
пропорції	почленне ділення рівностей	
рівність	тотожні перетворення раціональних виразів	
трикутник		
вершини та сторони трикутника		
бісектриса трикутника		

Схема 6

жить лише від планування вчителем можливої (або необхідної) широти поля можливостей навчальної діяльності учнів [6]. Таким чином, модель, схема, характеристики чи кінцевий результат формування інтегрованого образу задачі залежать від мети, поставленої вчителем чи викладачем. З іншої сторони вибір конкретного способу розв'язування задачі як результат евристичної діяльності не може бути об'єктивно визначений як нераціональний для всіх випадків – проілюстрований координатний спосіб є нераціональним порівняно з попередніми, але у контексті формування умінь

використання координатного способу на практиці він однозначно є раціональним.

3. При формуванні інтегрованого образу задачі шляхом використання різних способів її розв'язування вчитель організовує процес мисленого об'єднання компонентів інтегрованого образу задачі за їх істотними ознаками; а тому при проведенні описаної навчальної роботи продуктивним для використання є метод узагальнення знань та умінь учнів.

4. У процесі планування та підготовки формування інтегрованого образу задачі здійснюється розподіл компонентів інтег-

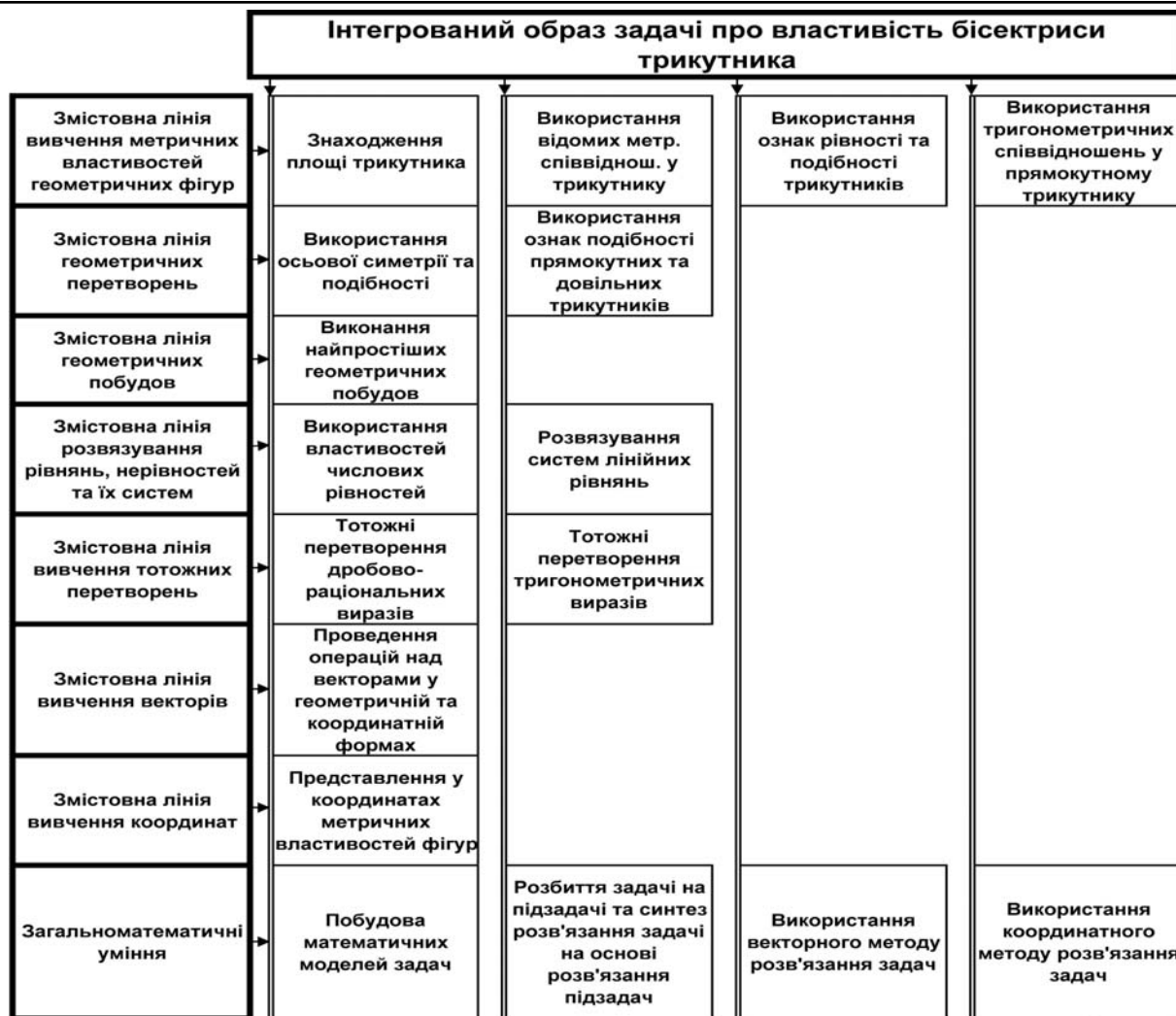


Схема 7

рованого образу змісту навчального матеріалу на взаємопов'язані класи за найбільш істотними ознаками їх подібності; у процесі безпосереднього формування інтегрованого образу задачі відбувається систематизація – об'єднання класів компонентів інтегрованого образу змісту навчального матеріалу у єдину цілісність з подальшим синтезом нових знань.

Отже, проведене дослідження дає підстави підтвердити доцільність використання різних способів розв'язування математичної задачі з метою формування її інтегрованого образу. Але вірним є і те, що планування формування інтегрованого образу задачі слід проводити ретельно, використовуючи спочатку аналіз компонентів інтегрованого образу, потім – детальне співставлення та порівняння згадуваних компонентів з метою подальшого мисленого об'єднання компонентів інтегрованого образу задачі за їх істотними ознаками, розподілу компонентів інтегрованого образу на взаємопов'язані класи та подальше об'єднання не окремих компонентів інтегрованого образу досліджуваної задачі, а їх класів. Тоді результатом такої діяльності буде синтез нових знань – зв'язків між отриманими класами компонентів та самими компонентами – і, як наслідок, формуван-

ня інтегрованого образу задачі, що обрана предметом дослідження. Більше того, до сформованого кінцевого продукту – згаданого інтегрованого образу – буде належати і сама інтеграція способів розв'язування вказаної задачі. Саме це і має забезпечити формування в учнів знань та умінь інтегративної математичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнір В.А. Формування в учнів складних умінь використовувати моделювання у процесі розв'язування математичних задач інтегративного змісту / В.А. Кушнір, Р.Я. Ріжняк // Математика в школі. – 2009. – № 5. – С. 13–17.
2. Кушнір В.А. Розв'язування математичних задач інтегративного змісту засобами комп'ютерного моделювання / В.А. Кушнір, Р.Я. Ріжняк // Математика в школі. – 2009. – № 10. – С. 34–39.
3. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С.А. Раков – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
4. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – Москва: Учпедгиз, 1959.
5. Кушнір В.А. Системне моделювання процесу розв'язування текстових математичних задач: кібернетичний підхід / В.А. Кушнір, Г.А. Кушнір, Р.Я. Ріжняк // Постметодика. – 2009. – № 4 (88). – С. 22–27.
6. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект / В.А. Кушнір. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 340 с.
7. Готман Э.Г. Задача одна – решения разные / Э.Г. Готман, Э.А. Скопец – К.: Радянська школа, 1988. – 173 с.

Стаття надійшла в редакцію 22.02.2010 ■

Охарактеризовано поширені міфи педагогічної свідомості, що стосуються сфери полікультурної освіти. Обґрунтована роль курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки в їх подоланні, а також у формуванні готовності педагогів до професійної діяльності в умовах багатокультурності освітнього простору.

Охарактеризованы распространённые мифы педагогического сознания, касающиеся сферы поликультурного образования. Обоснована роль курса сравнительно-культурологической этнопедагогической в их преодолении, а также в формировании готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях многокультурности образовательного пространства.

The widespread myths of the pedagogical consciousness, concerning spheres of polycultural formation are characterized. The role of a study course of comparative-cultural ethnopedagogics in their overcoming, and also in formation of readiness of teachers to professional work in conditions polycultural educational space is proved.

ПОРІВНЯЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ЕТНОПЕДАГОГІКА У БОРОТЬБІ З МІФАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

К. А. Юр'єва

Продовжуючи розпочату на сторінках журналу "Постметодика" розмову стосовно горизонтів вітчизняної системи освіти, зумовлених процесами глобалізації та євроінтеграційними устремліннями України¹, хотілося б зупинитися на деяких проблемних моментах, пов'язаних із ними, зокрема на певних гальмівних факторах та пошуках шляхів їх нейтралізації.

Одним із таких гальмівних факторів є низка міфів, що традиційно присутні у свідомості освітян країн пострадянського простору. Комусь ці ментальні стереотипи можуть видатися не вартими уваги, проте детальний аналіз стану справ не тільки в освітній сфері, а й усюсоціально-політичної ситуації примушує замислитися над пошуком шляхів розвінчання сучасних педагогічних міфів заради виходу з наявної кризи.

Важливою рисою сучасності є постійна активізація процесів міжкультурної комунікації в усіх аспектах життя суспільства на міжнародному і внутрішньодержавному рівнях та зростання їх соціально-політичного, соціально-економічного, соціально-культурного значення. Міграційні процеси, що нині характерні практично для всіх регіонів планети, значною мірою змінили етнополітичну карту світу, майже не залишивши на ній гомогенних в етнокультурному аспекті держав². Зазначені тенденції притаманні і сучасному українському су-

спільству (за даними перепису населення України 2001 року, її громадянами є представники 134 етносів, а на території однієї лише Харківської області мешкають представники 111 народів).

В умовах реальної поліетнічності сучасного українського суспільства втратила актуальність монокультурна спрямованість освітнього процесу. Строкатий етнічний склад населення надає широкий простір для проведення роботи з полікультурної освіти молодого покоління. У нинішніх умовах невід'ємною складовою гуманістичного світогляду молоді має стати толерантність до етнокультурних, конфесійних, звичаєвих відмінностей в соціальному оточенні, здатність плідно співпрацювати з представниками різних культур.

Як відповідь на глобалізаційні тенденції сьогодення практично повсюди у світі і Україні зокрема спостерігається активізація процесів регіоналізації та підвищення громадського інтересу до етнокультурної тематики, пошуку етнічного коріння тощо. У нашій країні це відбувається також на тлі активного державотворення і спричинює: в соціально-політичній площині – виникнення проблеми встановлення балансу між доцентровими, уніфікувальними та відцентровими, такими, що зберігають етнічне розмаїття суспільства, тенденціями; у соціально-культурній площині – пошук та підтримку на загальнодержавному рівні до-

¹Див.: Шкода В. В. Культурне різноманіття, цінності і духовність / В. В. Шкода // Постметодика. – 2008. – № 2 (79). – С.2–4; Зарицька В. Г. Формування полікультурної компетентності учнів і вчителя як компонента культури міжнаціональних відносин / В. Г. Зарицька // Постметодика. – 2008. – № 2 (79). – С.33–38; Козак І. О. Вплив процесів глобалізації на формування особистості учня / І. О. Козак // Постметодика. – 2008. – № 2 (79). – С.5–10 та ін.

²За висновками вчених, на сучасній політичній мапі світу – лише одинадцять держав, які не є поліетнічними: Барбадос, Бахрейн, Ботсвана, Катар, обидві Кореї, Коста-Рика, Лесото, Туніс, Уругвай, Японія [Див.: 2, С.7–8].

цільного співвідношення між загальнонаціональними інтересами та прагненням етнічних спільнот до збереження й розвитку власної культурної унікальності, зокрема задоволення їх освітніх потреб.

Саме зростання самосвідомості різноманітних етнічних груп і їх боротьба за право зберігати, розвивати й передавати молодому поколінню свою культуру дали в 60-70-ті рр. ХХ ст. поштовх до виникнення і розвитку в країнах Західної Європи та Північної Америки ідей і практики полікультурної освіти. Проте, слід визнати, що на пострадянському просторі сфера полікультурної освіти залишається нині територією, де панують численні міфи і стереотипи педагогічної свідомості.

Останнім часом проблеми деміфологізації освіти дедалі частіше стають предметом наукових досліджень. В. Андрущенко так характеризує ситуацію, що склалася: "Як відомо, наше освітянське поле рясніє пустоцвітом різноманітних міфів – завищених оцінок, фантастичних проєктів, безпідставного самозвеличення і самозаспокоєння. Ці міфи, більшість яких сформувалась ще в надрах ідеологізованої свідомості колишнього СРСР, заважають справі. Як пута на ногах, вони стримують погляд у майбутнє й доти, доки ми не подолаємо їх чаруючого полону, розмова про освіту, напрями, стратегію і тактику реформ буде надто приблизною, якщо й взагалі не марною справою. Щоб стати на твердий ґрунт реальності, ми повинні пройти етап звільнення освіти від міфів, і це завдання я розглядаю як одне з найважливіших завдань сучасної педагогічної теорії і практики" [1].

Серед численних визначень, які наводять російські дослідники Ю. Тюнников і М. Мазниченко, на особливу увагу заслуговують такі, що трактують міф як "умисний обман, неправдиве чи викривлене представлення дійсності"; "оману, в якій тісно переплітаються правдиве й неправдиве, реальне й уявне"; "те у свідомості, що суперечить особистому досвіду, не отримало (чи не може, не хоче отримати) науково-доказового обґрунтування"; "те, з чим апелюють не до розуму, мислення, здорового глузду, а до почуттів, емоцій (такими є, наприклад, багато пропагандистсько-ідеологічних тверджень, гасел, закликів, стереотипів масової свідомості)" [16, с.13].

За висновками сучасних дослідників, виникненню педагогічних міфів сприяють різні чинники. Одні міфи генерує сама освітянська спільнота. Інші зароджуються в соціумі, модифікуються, набувають "педагогічного забарвлення" і починають функціонувати у педагогічному середовищі. Подібним чином С. Кордонський описує трансформацію державних міфологем у міфологеми побутової свідомості: "Сукупність державних понять ... транслювалася в системі освіти, політичної просвіти, засо-

бах масової інформації, але при відтворенні її громадянами поняття переінтерпретувалися в побутових теоріях, що пояснюють розходження між повсякденною реальністю та державними уявленнями про неї" [16, с.19]. Виникненню третьої групи міфів сприяє педагогічна теорія, що досі багато в чому дотримується метафізичного методу пізнання.

Серед українських учених, які у своїх працях заклали методологічне підґрунтя подолання педагогічних міфів принаймні останньої групи, можна назвати В. Андрущенко [1], С. Гончаренка [4], М. Слепухова [12], О. Сухомлинську [13] та ін.

Але повернімося до проблеми міфологічності сфери полікультурної освіти.

Безумовно, сам факт багатоетнічності не є новим для України. Досвід спілкування та співпраці представників різних народів, які тривалий час жили поряд на її теренах, спричинив кристалізацію способів співіснування, спрямованих якщо й не на встановлення дружніх стосунків, то принаймні на неутручання, збереження миру та нейтралітету. І тут ми зустрічаємося з *першим* міфом – стосовно безумовної толерантності українців.

Справді, традиційно відмітною соціально-психологічною рисою народу України вважається толерантність, терпимість до проявів інокультурності. Століттями склалися різноманітні форми взаємоприйнятних міжетнічних взаємодій, взаємовпливу, взаємопроникнення культур. Але сучасна Україна має справу з хвилею новітньої міграції, що привела на її землю носіїв різноманітних, часто досі не знайомих широким колам населення культур. Досвід розвинених країн Західної Європи та Північної Америки, які стикнулася із проблемами імміграції декількома десятиліттями раніше, свідчить, що на тлі економічного спаду та наростання соціально-політичних негараздів вони можуть призвести до загострення внутрішньополітичної ситуації в країні. Адже іммігранти, намагаючись зайняти більш-менш комфортну для себе нішу в соціально-економічній структурі суспільства, мимоволі починають спричиняти невдоволення "корінного" населення вже тим, що претендують на робочі місця та соціальну підтримку.

На жаль, справдилися найнеприємніші прогнози. На сайті Української Гельсінської спілки з прав людини [6] розміщено далеко не повний перелік проявів відкритого расизму, антисемітизму, ксенофобії, правого радикалізму, які останнім часом дедалі частіше фіксуються в різних регіонах України.

Саме пошук шляхів подолання негативних явищ, спричинених етнічною строкатістю суспільства, дав поштовх розробити та реалізувати спочатку в США, згодом у Західній Європі концепцію полікультурної

(мультикультурної) освіти. Її виникнення пов'язане з численними виступами афроамериканського населення, етнічних меншин та іммігрантів за громадянські права, зокрема на захист свого права на культурну ідентичність, що прокотилися Сполученими Штатами Америки та Європою в 60-70-ті роки ХХ століття.

Започаткована в США концепція мультикультуралізму прийшла на зміну концепції "плавильного казана", згідно з якою все етнокультурне розмаїття з часом мало "переплавитися" на якісно нову загальнонаціональну американську культуру. Але життя спростувало теоретичні передбачення. Стало зрозуміло, що більшість етнічних культур успішно протистоїть асиміляційній політиці.

Другим міфом є уявлення про "унікальність" ситуації в нашій країні та неможливість і навіть шкідливість запозичення зарубіжного досвіду. Варто зазначити, що апеляція до досвіду США є цілком виправданою, оскільки історія побудови міжетнічних, міжкультурних відносин у колишньому СРСР і Сполучених Штатах Америки має багато спільного. Свого часу в багатоетнічному Радянському Союзі теж активно проводилася політика, спрямована на стирання етнокультурних відмінностей між народами. Комуністична ідеологія формувала "нову історичну спільність людей – радянський народ", і збереження етнокультурних особливостей населення союзних республік не входило у сферу її інтересів. Етнологічна наука досліджувала переважно "екзотичні" традиційні культури народів далекого зарубіжжя – Азії, Африки, Австралії та Океанії тощо. Вивчення ж культурної спадщини населення союзних республік і міжетнічних процесів зосереджувалося на історичних аспектах і обмежувалося у кращому разі початком ХХ століття або через ідеологічну заангажованість суттєво спотворювало реальну картину на догоду марксистсько-ленінському міфу про "пролетарський інтернаціоналізм", що є *третьим* міфом у нашому переліку.

Така політика ігнорування реальних етнокультурних процесів призвела з часом до "неочікуваних" для партійно-державної верхівки (але цілком прогнозованих при науковому підході) спалахів жорстоких міжетнічних конфліктів практично на всій території колишнього Радянського Союзу – на Північному Кавказі, у Закавказзі, Середній Азії, Прибалтиці, Придністров'ї, за винятком України та Білорусі. Таким чином, асиміляційна політика зазнала поразки в обох півкулях Землі, в обох великих багатоетнічних державах.

Ефективність освітньої діяльності в умовах поліетнічності суспільства має спиратися на визнання, вивчення й урахування вчителем етнопсихологічних та етнокультурних особливостей представників різних

народів, а також на його особистісно-професійну спрямованість на толерантну взаємодію з представниками різноманітних культур. *Четвертим* можна вважати міф про іманентно притаманну педагогам толерантність і готовність до співпраці з представниками різноманітних культур.

На превеликий жаль, ми маємо справу з неготовністю значної кількості сучасних учителів працювати в умовах фактичної багатоетнічності контингенту учнів, багатокультурності освітнього простору.

Результати етнопсихологічних досліджень початку 90-х років ХХ ст. [3, с.102-115] засвідчили, зокрема, що діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є відкритими, доброзичливими, толерантними відносно до представників різних народів і навіть схильні апріорно приписувати представникам іще незнайомих їм етносів позитивні риси. Зародження негативного етнічного стереотипу в цих вікових групах було відзначено лише відносно ромів (відповідальність за це дослідники справедливо поклали на батьків, які лякають дітей циганами).

На жаль, сьогодні, коли минуло понад п'ятнадцять років, ситуація змінилася не на краще. Вже є сигнали про тривале протистояння між дітьми українцями та росіянами в окремих дитячих садках. Під час педагогічної практики студенти педагогічного університету спостерігали, що в молодших класах деяких шкіл діти вихідців із Кавказу, Азії та Африки потрапляють в ізоляцію, стають вигнанцями та навіть потерпають від образ із боку однокласників.

Не варто лишати поза увагою вірогідність того, що вдома, від батьків або знайомих діти могли чути негативні оцінки або зневажливі епітети стосовно представників етнічних меншин і лише наслідували поведінку дорослих. Але, на жаль, зафіксовані окремі ситуації, коли прикладом негативного ставлення до представників етнічних меншин ставали для учнів самі вчителі. Іноді вчитель свідомо "не помічає" дитину, наче її просто немає в класі. У гіршому випадку дитина стає мішенню для прискіпувань, уїдливих зауважень, образливих висловлювань учителя та, як результат, інших учнів класу.

Протягом 2002-2003 навчального року нами за сприяння Головного управління освіти Харківської обласної адміністрації та Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти було проведено анкетування вчителів початкових класів шкіл Харківської області з питань національного та громадянського виховання [17]. Після обробки 1 020 анкет з'ясувалося, що не всі педагоги повною мірою усвідомлюють ступінь складності порушених проблем. Багато хто з них не хоче визнавати, що багатоетнічний склад учнів потребує особливої уваги, широких

знань і додаткових виховних зусиль вчителя.

Цікавими в контексті нашого дослідження виявилися пропозиції вчителів забезпечити шкільні бібліотеки та методичні кабінети літературою та періодикою, що знайомлять читачів різного віку з етнокультурною своєрідністю народів, які мешкають на теренах України, їх цінностями, звичаями та традиціями. Багато вчителів (особливо шкіл міста Харкова) хотіли б отримати таку інформацію від представників громадських організацій національних меншин, національно-культурних товариств. Зустрічаються пропозиції відродити найбільш ефективні форми інтернаціонального виховання, що практикувалися свого часу в радянських школах, зокрема, роботу клубів інтернаціональної дружби. Заслуговують на увагу пропозиції організувати для вчителів методичні семінари, дискусійні клуби з проблем національного виховання, зустрічі з представниками органів державної влади та місцевого самоврядування, діячами науки, культури, мистецтва. Цікавляться вчителі й зарубіжним досвідом вирішення таких проблем.

Результати проведеного дослідження дають змогу зробити висновок про те, що неготовність частини педагогів до роботи в умовах поліетнічності сучасного суспільства і здійснення полікультурної освіти найчастіше зумовлена небажанням визнати актуальність такої роботи, тобто браком відповідної мотивації. Водночас за наявності зацікавленості педагогів у здійсненні полікультурної освіти дітей на перше місце серед факторів, що перешкоджають досягненню успіху, виступає відсутність компетентності – необхідних знань і специфічних педагогічних умінь.

Під час опитувань і анкетувань дехто з учителів іноді з гордістю зазначає: "Мені байдуже, хто мої учні – українці, росіяни, азербайджанці чи євреї. Для мене вони просто учні. Я до всіх ставлюся однаково". Тут ми маємо справу з *п'ятим* мі-

фом про необхідність абсолютно однакового, "об'єктивного" ставлення до всіх учнів.

Відомий російський дослідник проблем багатокультурної освіти Г. Дмитрієв вважає, що така позиція може виглядати цілком виправданою, справедливою, проте вона означає, що вчитель не визнає і не приймає культурні відмінності учнів, тобто виявляє певну інтолерантність до проявів іншої культури. Своєю чергою, учень може тлумачити таке ставлення до себе як ігнорування вчителем культурних відмінностей [5, с. 44]. Водночас свідоме чи несвідоме ігнорування вчителем культурних відмінностей учнів є проявом дискримінації і негативно позначається на результатах навчально-виховного процесу.³

Ігнорування, висміювання або приниження вчителем (а таке, на жаль, існує на практиці) етнокультурних особливостей учня провокує вироблення у дітей і їхніх батьків опозиційного мислення, опозиційного ставлення до навчання і навчального закладу. Очевидно, що в такого учня може сформуватися негативне ставлення і до культурного середовища, і до етнічної групи, що домінує в ньому, і навіть до нації й держави, у якій він проживає. Немає жодної гарантії, що приховане опозиційне ставлення не переросте в активне протистояння, агресію, екстремізм. І знову вся відповідальність буде лежати на дорослих, насамперед – педагогах.

На нашу думку, така ситуація може бути зумовлена, поряд з іншими причинами, побутуванням в освітянському середовищі міфу про тотожність, "однаковість" цінностей, виховних поглядів, цілей, ідеалів у різних народів, що культивувався за радянських часів. Цей міф є *шостим* у нашому переліку.

Отже, сьогодні маємо справу з наслідками інформаційного вакууму у сфері етнокультурного розмаїття та тривалого ідеологічного зомбування.

³ Г. Дмитрієв наводить з цього приводу цікавий приклад. У 1982 році Ф. Еріксон і Дж. Шульц досліджували, в якій манері шкільні психологи дають поради і роблять зауваження учням із різних етнокультурних груп у школах США. В результаті вони виявили, що діти з неєвропейських культурних груп не кивали головою і не вимовляли "угу" або "ага" на знак згоди, не виявляли ніяких емоцій на обличчі і дивилися прямо в обличчя психологам європейського походження, які з ними розмовляли. Не зустрічаючи звичної для європейця реакції, психологи припустили, що ці школярі не розуміють, про що йдеться, і стали знов повторювати те ж саме, але вже спрощеною мовою і сповільненим темпом, ще більш виразно вимовляючи слова. І знову не було жодної реакції. Психологи знов повторювали сказане. Коли Ф. Еріксон і Дж. Шульц інтерв'ювали цих школярів, ті дивувалися, навіщо повторювати те, що вони вже давно зрозуміли. Їх ображало, що з ними розмовляють, як з ненормальними. Психологи ж були переконані, що у цих школярів сповільнений або зовсім відсутній інтелектуальний розвиток. Ані психологи, ані учні в даному випадку не розуміли, що конфлікт між ними відбувається через етнокультурні відмінності: у багатьох народів світу слухають співбесідника, дивлячись йому в очі, але не виявляючи при цьому особливих емоцій. Коли учням розповіли, чого вчителі чекають від них, а психологам – про те, яка культура слухання у цих дітей, то конфлікт був розв'язаний і спілкування між ними стало більш продуктивним. Крім того, самі діти стали "угукати", а психологи перестали надавати великого значення емоційній нейтральності дітей [5, с.18–19].

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, навчальних планів і програм навчальних дисциплін педагогічних вищих навчальних закладів України дає підстави зробити висновок про те, що на сьогодні на загальнодержавному рівні немає єдиного науково обґрунтованого підходу до вирішення проблеми підготовки учителів до роботи в умовах поліетнічності, багатокультурності сучасного суспільства.

Окремі аспекти окресленої проблеми побічно розглядаються у змісті навчальних курсів соціології, соціальної психології, політології тощо. Але цілеспрямованої систематичної роботи з підготовки до роботи в умовах поліетнічного соціуму, виховання міжкультурної толерантності як професійно значущої риси особистості вчителя немає.

Вважаємо, що певним чином заповнити наявні пробіли міг би навчальний курс з етнопедagogіки, який би знайомив майбутніх учителів і вихователів з традиційними педагогічними поглядами та емпіричним досвідом виховання різних народів.

Етнопедagogіка як досить молода самостійна галузь педагогічної науки почала формуватися у 70-ті рр. ХХ ст. на перетині педагогіки, етнології, антропології, культурології, фольклористики, соціології, соціальної психології, етнопсихології тощо⁴.

Вочевидь, саме брак тривалого досвіду наукових досліджень зумовлює незадовільний теоретико-методологічний рівень більшості сучасних публікацій, що претендують на назву етнопедagogічних. Ми цілком поділяємо стурбованість Є. Сяваско, яка в 1995 р., аналізуючи стан етнопедagogічних досліджень, констатувала, що "нерідко навіть у серйозних наукових дослідженнях змішуються такі поняття, як народна педагогіка, народознавство, народна культура. Все це приписується до розряду етнопедagogіки. До етнопедagogіки відносять також всю, без винятків, народну обрядовість. Хоча відомо, що обрядовість постала з певних об'єктивних причин, і лише в народній системі виховання у поєднанні з іншими засобами використовується з виховною метою. Це ж стосується й інших сторін культури народу – народного мистецтва, пісенної творчості, сімейного побуту. Народна педагогіка створила засоби засвоєння молодими

поколіннями надбань народної культури і в цьому її специфіка як однієї з галузей народної духовної культури" [15, с. 44].

На псевдонауковість, емпіричність, описовість значної кількості подібних праць, що "переказують сюжети етнографії, художньої літератури, історії", ще 1994 р. звертала увагу О. Сухомлинська, з прикриттю констатуючи, що власне етнопедagogіка в них так і "не стала науковою дисципліною або ж її структурним елементом" [14, с. 2]. Як один із найбільших недоліків публікацій на етнопедagogічну тематику О. Сухомлинська відзначає статичність відображення культурних традицій народу, відірваного від реалій сучасного соціально-культурного стану суспільства: "... просто подається застарілий етнопедagogічний матеріал середини ХІХ – початку ХХ ст., популяризується значною мірою ідеалізована структура мислення й світосприйняття українського народу козацької доби, на зламові сторіччя або ж у першій чверті ХХ ст. Культурні ж традиції поцінуються статично, не розрізняються, як диференціюються той чи інший звичай (традиція виховання) залежно від соціальної приналежності родини, середовища мешкання тощо... У етнопедagogіці... минуле постає як статична даність, як еталон, як панацея від усіх лих" [Там само].

Подолання означених вад можливе, з нашої точки зору, лише за умов реалізації в дослідженнях, що претендують на назву етнопедagogічних, історичного підходу, що дає змогу вивчення різноманітних народнопедagogічних феноменів в діахронному вимірі, а також генетичного підходу, що дозволяє простежити генезис ідей і досвіду, еволюцію принципів, методів і прийомів, засобів традиційного виховання й соціалізації молодих поколінь.

Етнопедagogіка перебуває ще в стадії формування свого предметного поля, уточнення понятійного апарату, розробки концептів. Пошук власного місця в системі наукового знання про людину, про закономірності становлення людської істоти як особистості й водночас члена певного суспільства утруднений для етнопедagogіки ще й тим, що разом з нею проблематику міжпоколінної трансмісії традиційної культури, соціалізації та інкультурації, функцій соціокультурного середовища в цих процесах вивчають етнологія, етнопсихологія, культурна та соціальна

⁴ Варто зазначити, що й нині етнопедagogіку окремі автори часто розглядають як розділ чи напрям досліджень цих наук. Так, наприклад, С. Лур'є, окреслюючи предметні галузі етнології, відносить до них "системи виховання, яких дотримуються різні народи" [9, с. 7]. В. Павленко і С. Таглін вважають етнопедagogіку одним з напрямів прикладної етнопсихології поряд з етноконфліктологією, етнопсихіатрією та етнолінгвістикою [10, с. 186–261]. О. Садохін і Т. Грушевицька у своєму навчальному посібнику з етнопсихології для вищих навчальних закладів також присвятили етнічній педагогіці окрему тему [11, с. 251–276].

антропологія, соціологія, культурологія, етнодемографія та низка інших дисциплін⁵.

Наступною серйозною вадою багатьох вітчизняних публікацій і досліджень на етнопедагогічну тематику є також, на нашу думку, монокультурна замкненість, коли увага дослідників зосереджена на традиціях виховання, притаманних лише одному етносу. Вважаємо, що значно пліднішим є крос-культурний підхід, який зіставляє, порівнює виховні феномени, притаманні різним етносам. З іншого боку, не можна залишити поза увагою такі актуальні в сучасних умовах процеси міжетнічної комунікації, міжетнічних відносин, якими б неоднозначними вони не були. І тут також виникає низка "точок перетину" з проблематикою суміжних наук – етносоціології, етнополітології, етнопсихології тощо.

Варто зазначити, що вже в незалежній Україні багато педагогічних навчальних закладів вводили у варіативну частину навчальних планів курси етнопедагогіки або народної педагогіки. Але через брак фактологічного матеріалу більшість програм зосереджувалися на досвіді тільки української народної педагогіки, або мимовільно відхилялися у бік порівняльної педагогіки, розглядаючи системи освіти в різних країнах.

Аналіз науково-педагогічної, методичної літератури, педагогічної періодики, а також вивчення досвіду викладання у вищих навчальних закладах курсів етнопедагогіки та народної педагогіки уможливило висновок про присутність у вітчизняній педагогічній теорії та практиці професійної підготовки майбутніх учителів і вихователів низки *суперечностей*:

- ♦ між фактичною поліетнічністю контингенту більшості загальноосвітніх навчальних закладів і неготовністю педагогів до врахування у своїй професійній діяльності етнокультурних та етнопсихологічних особливостей дітей;

- ♦ між нагальною необхідністю формування у майбутніх учителів і вихователів здатності до використання в педагогічній діяльності прогресивних надбань виховних традицій різних народів і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних і методичних основ етнопедагогіки як галузі педагогічного знання та навчальної дисципліни в курсі професійної підготовки майбутніх учителів;

- ♦ між потребами освітньої практики в науково-методичному супроводі процесу полікультурної освіти й виховання молодого покоління та монокультурною спрямо-

ваністю, моноетнічною замкненістю переважної більшості методичних матеріалів;

- ♦ між необхідністю виваженого, науково обґрунтованого підходу до використання в освітній практиці народних традицій і спекулятивно-ідеологізованим змістом наявних публікацій і методичних рекомендацій.

Пошук шляхів подолання зазначених суперечностей привів нас до необхідності розробки авторського курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки [18], який викладається в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди на факультетах початкового навчання і дошкільної освіти впродовж дванадцяти років. Провідним при розробці його концепції і програми був порівняльно-культурологічний підхід, що поєднує дві дослідницькі стратегії: крос-культурну та історичну. Крос-культурна стратегія в етнопедагогіці полягає у зіставленні, порівнянні традиційних педагогічних уявлень і досвіду різних етносів, що живуть в один і той самий час. У межах історичної стратегії розглядаються традиційні педагогічні феномени, притаманні одному й тому самому етносу на різних етапах його існування.

Навіть короткий огляд предметного поля та дослідницьких проблем етнопедагогіки дає підстави для висновку про те, що значна кількість феноменів народної педагогіки – системи норм і цінностей, звичаї і традиції, побутова культура, міфологія, фольклор, сімейний уклад, звичаєве право, уявлення про "базисну особистість", етнічні особливості психіки тощо – лежить поза сферою явищ, що традиційно розглядаються педагогічною наукою. Але без їх урахування знання про механізми та закономірності становлення особистості залишиться фрагментарним, несистемним, міфологічним, псевдонауковим. Отже, принципи об'єктивності та науковості потребують розгляду народної педагогіки не ізольовано від цілісного контексту життєдіяльності етносу, а як органічної складової його багатогранної культури. Саме цим зумовлюється культурологічна спрямованість розробленої нами навчальної програми.

Завдання курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки передбачають:

- ♦ формування у студентів міжкультурної толерантності, позитивної мотивації до здійснення полікультурної освіти дітей;

- ♦ озброєння майбутніх педагогічних працівників знаннями про традиційні педагогічні погляди й досвід різних етносів;

- ♦ вироблення у студентів умінь доцільно застосовувати в педагогічному процесі ефективні етноваріативні методи й засоби

⁵ Із цього приводу відомий соціолог З. Сікевич зазначає: "Характерно, що дослідницьке "поле" окремих етносоціальних наук постійно перетинається і навіть збігається, і тому практично будь-яке дослідження етнічних явищ неминуче набуває міждисциплінарного характеру" [2, с.5].

народної педагогіки.

У результаті вивчення курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки студенти повинні отримати чіткі уявлення про: сучасну етнокультурну ситуацію в Україні; провідні сучасні теорії етногенезу; зв'язок етнопедагогіки з історією, етнографією, антропологією, соціальною психологією, етнопсихологією; типологію та механізми виникнення етнічних стереотипів; основні шляхи запобігання виникненню етнічних упереджень і забобонів; прийоми народної дипломатії.

Підсумком успішного засвоєння курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки мають стати наукові знання студентів про: визначальні риси етносу; етимологію термінів, зміст і співвідношення понять *етнос, нація, культура, традиція, традиційна культура, народна педагогіка, етнопедагогіка, національна (етнічна) самосвідомість, етнічна ідентичність*; основні положення Концепції громадянського виховання про національну самосвідомість, її структуру та педагогічні умови формування; вікову періодизацію становлення і розвитку особистості в народній педагогіці різних етносів; функції сім'ї, роду, громадськості як інститутів соціалізації та виховання; фактори становлення особистості в народній педагогіці; завдання та зміст виховання в народній педагогіці як відображення етноспецифічного ідеалу людини; принципи, методи, засоби виховання та навчання в народній педагогіці різних етносів; основні етапи розвитку етнопедагогіки в Україні; методи етнопедагогічних досліджень; основні етапи становлення науково обґрунтованих систем виховання молодого покоління на козацько-лицарських традиціях в Україні; напрями, зміст, форми спільної роботи школи, сім'ї, громадськості на ідеях народної педагогіки.

Теоретичні знання студентів з курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки мають реалізуватися на практиці через систему професійних умінь: здійснювати полікультурну освіту та громадянське виховання в поліетнічних дитячих колективах, поєднуючи виховання рис громадянина української держави з формуванням етнічної самосвідомості представників різних народів; проектувати становлення особистості кожної дитини, враховуючи етнокультурні особливості її соціального оточення; на основі спостережень, бесід з дітьми та їхніми батьками, вивчення продуктів дитячої творчості виявляти рівень сформованості у дітей етнічної ідентичності та її модальність, коригувати їх відповідно до бажання родини; у ході систематичного залучення дітей до духовної та матеріальної спадщини людства гармонійно та доцільно поєднувати застосування науковопедагогічних і народних методів і прийомів, ефективних засобів формування етніч-

ної самосвідомості особистості; педагогічно доцільно використовувати в навчально-виховному процесі етноваріативні народнопедагогічні засоби з метою полікультурної освіти; запобігати виникненню в дитячому середовищі непорозумінь на етнічному ґрунті, використовуючи специфічні засоби народної дипломатії; з метою підвищення ефективності співпраці навчального закладу та сім'ї у ході спостережень, бесід, анкетування батьків учнів визначати типологію внутрішньосімейних стосунків та стилі взаємовідносин батьків з дітьми з урахуванням етнокультурної специфіки; організаційно та методично забезпечувати ефективність взаємодії навчального закладу, сім'ї та громадськості в полікультурній освіті дітей; з метою оптимізації полікультурної освіти молодого покоління організувати ознайомлення дітей з традиціями і звичаями народів, що мешкають в Україні, залучаючи до цієї роботи представників громадських організацій національних меншин та батьків учнів.

Значний освітній потенціал мають специфічні форми роботи, що можуть бути застосовані при вивченні курсу порівняльно-культурологічної етнопедагогіки. Серед них: відвідування недільних шкіл, заснованих культурними центрами громадських організацій національних меншин; бесіди з батьками учнів цих шкіл; участь у проведенні уроків і фестивалів дружби, що їх організують численні національно-культурні товариства тощо.

Участь студентів у таких заходах сприятиме нейтралізації можливих наявних у них негативно забарвлених етнічних упереджень чи навіть забобонів. Причому носіями етнічних упереджень і забобонів можуть бути представники обох контактуючих сторін. Спілкування, спільна діяльність у позааудиторний час, у неформальній обстановці сприятимуть кращому пізнанню студентами представників інших культур, представниками національних меншин – носіїв української, слов'янської культури. Отже, позитивний результат – послаблення чи навіть нейтралізація негативно забарвлених етностереотипів – може бути обопільним.

Тривала орієнтованість вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх педагогів на "ЗУНівську" освітню парадигму спричинила майже повну відсутність в арсеналі сучасних викладачів вищої школи методик виявлення, а тим більше вимірювання сформованості в студентів певних ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, спрямованості особистості тощо. Такі методики існують, широко використовуються і постійно вдосконалюються практичними психологами, соціологами тощо, але залишаються не затребуваними освітянами.

Для створення діагностичного інстру-

ментарію моніторингу процесу формування міжкультурної толерантності як професійно важливої особистісної якості педагога та вимірювання кінцевого рівня її сформованості доцільно звернутися до робіт соціальних психологів та етнопсихологів. Зокрема, найбільш ефективними нам уявляються створені західними та російськими науковцями діагностичні методики, що мали достатню апробацію та підтвердили свою валідність і надійність. Насамперед маємо на увазі шкалу соціальної дистанції Е. Богардуса (свого часу трансформовану нами з урахуванням специфіки педагогічного ВНЗ), методики "Інтолерантність – толерантність" (ІНТОЛ) Л. Почебут, "Етнічна толерантність – інтолерантність" Н. Лебедевої, "Рівень комунікативної толерантності" В. Бойка, а також методики вимірювання етноцентризму М. Стадникова, "Етнічна ідентичність" О. Романової, "Типи етнічної ідентичності" Г. Солдатової, тест культурно-ціннісних орієнтацій Л. Почебут та інші.

Слід звернути увагу на надзвичайно важливий, з нашої точки зору, ефект, що має місце при вивченні студентами курсу порівняльно-культурологічної етнопедagogіки. Ознайомлення майбутніх учителів і вихователів з найрізноманітнішими, часто "екзотичними", на перший погляд, традиціями виховання і догляду за дітьми, власними різними народами, по-перше, сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів до тематики, пов'язаної з культурною спадщиною різних народів, по-друге, сприяє подоланню більшості названих нами вище міфів і стереотипів, традиційно притаманних педагогічному мисленню.

Ми усвідомлюємо, що окремий курс не здатен вирішити проблему підготовки майбутніх учителів і вихователів до роботи в умовах поліетнічності суспільства і багатокультурності освітнього простору. Тому виникає необхідність створення системи подібної підготовки. Відповідно до принципу подвійного входження базових компонентів до системи [8, с. 49], порівняльно-культурологічна етнопедagogіка має бути у змісті професійної педагогічної освіти, по-перше, експліцитно, у формі окремого навчального курсу, по-друге, імпліцитно, у різнобічних системних зв'язках із циклами гуманітарних та соціально-економічних, природничо-математичних, професійно орієнтованих дисциплін курсу підготовки вчителів, педагогічною практикою та науково-дослідною роботою студентів, що сприятиме формуванню в майбутніх педагогів полікультурного професійного мислення.

Наша думка про актуальність підготовки педагогів до роботи в умовах поліетнічності суспільства та багатокультурності освітнього простору з використанням даних порівняльно-культурологічної етнопедagogіки

підтверджується досвідом спілкування з педагогічними працівниками на факультеті підвищення кваліфікації в Харківському обласному науково-методичному інституті безперервної освіти. Матеріали курсу "Порівняльно-культурологічна етнопедagogіка" використовуються нами при викладанні тем "Основи етнографії", "Демократична освіта і проблеми багатокультурності", "Культурологічні основи сучасної освіти". Практично всі слухачі виявляють неабиякий інтерес до проблематики пов'язаної з поліетнічністю сучасного українського суспільства та багатокультурністю освітнього простору. Зокрема, найбільший інтерес викликають проблеми співіснування та співпраці представників різних етносів; міжкультурної комунікації, зокрема в умовах навчально-виховного процесу; балансу загальнонародського, національного та етноспецифічного, традиційного та модерного в сучасній культурі й освіті України.

У нашій країні сьогодні робляться тільки окремі спроби розробляти полікультурну складову змісту освіти, зокрема педагогічної, а також використання в освітньому процесі прогресивного досвіду народної педагогіки різних етносів. З цієї точки зору заслуговує на увагу досвід освітан різних регіонів України. Так, в Автономній Республіці Крим розроблено й упроваджено в навчально-виховний процес закладів освіти усіх ступенів – починаючи від дошкільця і закінчуючи вищими навчальними закладами – факультативний навчальний курс "Культура добросусідства". Його зміст інтегрує питання етнографії народів, що мешкають на Кримському півострові, їхніх традиційних культур, зокрема – народної педагогіки, етикету, релігійного життя, а також потужний блок конфліктологічної підготовки дітей і молоді, спрямований на профілактику міжетнічних конфліктів [7].

Ознайомлення з таким досвідом збагатить арсенал педагогів новими підходами, формами й методами роботи з полікультурної освіти молодого покоління. Другим позитивним ефектом, з нашої точки зору, буде сприяння нейтралізації відцентрових тенденцій у стосунках між різними регіонами держави, адже не секрет, що, наприклад, Крим завдяки заангажованому висвітленню в ЗМІ постає нині в уяві пересічного громадянина України вже не стільки як місце відпочинку, скільки як криміногенна територія з постійною загрозою вибуху міжетнічних конфліктів. Натомість досвід виховання культури миру і формування толерантності, набутий у цьому багатокультурному регіоні, практично не відомий за межами автономії, хоча й заслуговує на вивчення і поширення.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що наявний досвід викладання в педагогічному університеті навчального курсу порів-

няльно-культурологічної етнопедагогіки доводить її неабиякий потенціал як засобу виховання в майбутніх учителів і вихователів настанови на толерантність до проявів інокультурності, формування готовності до ефективної педагогічної та особистісної взаємодії з представниками різноманітних етнічних культур, умінь доцільно використовувати в процесі освіти прогресивні здобутки традицій виховання, притаманних різним етносам.

Можемо визначити порівняльно-культурологічну етнопедагогіку як субдисципліну в рамках педагогічної науки, що вивчає багатомірні аспекти життя етнічних спільнот, пов'язані з позадемографічними механізмами їх самовідтворення. При цьому законірно у фокусі її уваги опиняється етнічна специфіка традицій соціалізації та емпіричного досвіду більш-менш цілеспрямованого виховання і навчання молодого покоління у різних народів.

Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка має запозичити у суміжних дисциплін не тільки низку концептів і понять, але й методику досліджень. Як і етносоціологія, вона може використовувати такі способи отримання інформації: опитування населення, контент-аналіз преси та фольклорних текстів, інтерв'ю, експертні опитування, включене спостереження тощо. Від етнопсихології порівняльно-культурологічна етнопедагогіка має запозичити психологічні методики для визначення етнічної специфіки пізнавальних процесів, а також особливостей становлення етнічної свідомості та ідентичності молодого покоління. Як і для етнодемографії, для неї доцільно буде аналізувати демографічні дані, зокрема матеріали перепису населення.

Водночас ключовими для порівняльно-культурологічної етнопедагогіки мають стати методи дослідження, характерні для педагогічної науки загалом: порівняльно-історичні, системні, емпіричні.

Виходячи із зазначеного, маємо підстави констатувати, що в узагальненому вигляді завдання порівняльно-культурологічної етнопедагогіки як нової галузі педагогічної науки можуть бути сформульовані таким чином:

- 1) теоретичне осмислення етнічної специфіки емпіричного досвіду виховання і навчання різних народів та виокремлення надетнічних універсалій народної педагогіки;
- 2) дослідження генезису педагогічних традицій конкретного етносу на різних етапах його існування;
- 3) пошук шляхів використання прогресивних надбань народної педагогіки в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Реальність освіти: проблема деміфологізації [Електронний ре-

сурс] / В. П. Андрущенко. – Режим доступу: <http://sofy.kiev.ua/pf2/andru.htm>.

2. Ачкасов В. А. Этнополитология: Учебник / В. А. Ачкасов – СПб. : Изд-во С.-Петербур.-та, 2005. – 337 с.

3. Гнатенко П.И. Этнические установки и этнические стереотипы / П. И. Гнатенко, В. Н. Павленко. – Днепропетровск : ДГУ, 1995. – 200 с.

4. Гончаренко С. Методологічні засади побудови педагогічної теорії / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 2–10.

5. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 108 с.

6. Ініціатива "Без кордонів": Ксенофобські та расистські прояви в Україні. – Режим доступу : <http://www.helsinki.org.ua>.

7. Культура добрососедства: Программы интегрированного курса и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым / [Под ред. М.А. Арджаниони]. – Симферополь : АнтикаА, 2007. – 212+144 с. – рус., укр.

8. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Смирнов. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.

9. Лурье С. В. Историческая этнология: Учеб. пособие для вузов / С. В. Лурье. – М. : Академический Проект : Гаудеамус, 2004. – 624 с.

10. Павленко В.М. Этнопсихология: [навч. посібник] / В. М. Павленко, С. О. Таглітін. – К. : Сфера, 1999. – 407 с.

11. Садохин А.П. Основы этнологии: [учеб. пособие для вузов] / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 351 с.

12. Слепухов М. Сумнівні аксіоми радянської педагогіки / М. Слепухов // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 15–18.

13. Сухомлинська О. Деякі питання етнології педагогічного знання / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2-7.

14. Сухомлинська О. Етнопедагогіка – за сіб полікультурного виховання / О. Сухомлинська // Український оглядач. – 1994. – № 8. – С. 1–3.

15. Сяваско Є. Етнопедагогіка: сучасний стан дослідження / Є. Сяваско // Науково-методичний вісник. – Львів, 1995. – № 3. – С.39–52.

16. Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология: [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. Специальностям] / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

17. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів до роботи з громадянського виховання учнів / К. А. Юр'єва // Правова освіта й соціалізація учнівської молоді в умовах реформування українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 9-10 січня 2003 р. – Харків : ХОНМІБО, 2003. – 164 с. – С. 150–152.

18. Юр'єва К.А. Порівняльно-культурологічна етнопедагогіка: [програма навчальної дисципліни]. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2007. – 30 с.

Стаття надійшла в редакцію 22.10.2008 ■

Висвітлено досвід роботи Інформаційного Центру РМК відділу освіти Полтавської райдержадміністрації, діяльність якого спрямована на інформаційне забезпечення інноваційної діяльності педагогів.

Освещены материалы опыта работы Информационного Центра РМК отдела образования Полтавской райгосадминистрации, деятельность которого направлена на информационное обеспечение инновационной деятельности педагогов.

The article highlights the contributions of experience Information Center RMK Department of Education Poltava district administration, which aims at providing information innovation teacher.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

В.І.Павленко

*Вчитель творить найбільше
багатство суспільства – Людину...*

В.О. Сухомлинський

Головна риса сучасного світу – стрімкі зміни. В умовах соціально-економічних перетворень та якісних суспільних нововведень школа не може залишатись недоторканою стабільною системою, освітні заклади не можуть розвиватись не проектуючи свою діяльність у нових соціокультурних умовах. На їх розвиток впливають демографічні й етнічні чинники, оновлення філософії та парадигми освіти, освітній простір, розробка нових концепцій змісту та структури навчання, концепцій управління тощо. Це викликає необхідність модернізації парадигми освіти, тобто об'єктивно обумовлює особливу значущість інновацій у педагогічній сфері. Важливим фактором ефективності освіти стає впровадження нових, прогресивних педагогічних технологій. На сьогодні інноваційна діяльність освітнього закладу є умовою його виживання, гарантією соціальної безпеки його вихованців та всіх учасників педагогічного процесу.

Носієм педагогічних інновацій є творчі, енергійні вчителі, які фахово здатні, морально і матеріально зацікавлені у проведенні інноваційних змін, опануванні й реалізації нового. У нинішніх умовах особливої актуальності набуває діяльність сільського вчителя. Динамізм соціальних проблем на селі, зростання масштабів соціально-економічних перетворень посилюють вимоги до сільської школи. Внутрішньошкільна науково-методична робота має забезпечувати підтримку належного професійного рівня кожного з педагогів і колективу в цілому, формування високої загальної і професійної культури сільського вчителя, його готовності до творчості, до вироблення власного індивідуального стилю педагогічної діяльності, до прийняття нестандартних рішень,

уміння співпрацювати з учнями, батьками, колегами. Поряд із цим, труднощі в організації цілеспрямованої, системної науково-методичної роботи в межах сільської школи через віддаленість від районного методичного кабінету, опорних шкіл, культурних центрів, недостатній рівень підготовки організаторів науково-методичної роботи, обмеженість професійного спілкування вчителів, слабку матеріальну базу шкіл ускладнюють процес підвищення рівня професійної компетентності педагогів, погіршують умови для їхньої самоосвітньої діяльності.

Будь-яка освітня інновація починається з творчої особистості (носія інновації), який має певну педагогічну ідею (ядро інновації) і проводить експеримент (джерело інновації) [1, с. 338]. Цілком очевидно, що для забезпечення результативності освітнього процесу кожен учитель повинен оперативно отримувати інформацію про педагогічні інновації, сучасні технології навчання, мати повну і достовірну інформацію про передовий педагогічний досвід.

Враховуючи специфіку організації науково-методичної роботи у школах сільської місцевості, зважаючи на обмеженість ресурсної бази сільського навчального закладу, необхідність підвищення якості освітніх послуг, у Полтавському районі створено у вересні 2008 року Інформаційний Центр районного методичного кабінету відділу освіти (ІЦ РМК). Головною метою центру є створення сучасного інформаційно-освітнього середовища в мережі навчальних закладів району, що відповідає потребам сьогодення і забезпечує вільний доступ до нього (рис. 1).

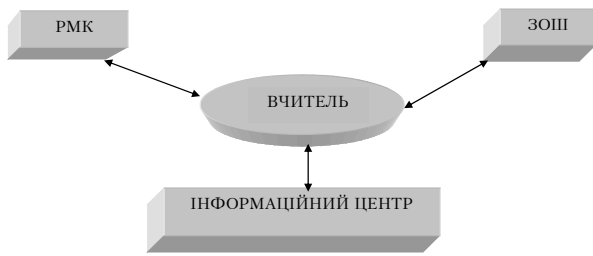


Рис.1. Схема взаємодії учасників навчально-виховного процесу

Діяльність ІЦ РМК спрямована на забезпечення науково-методичних потреб вчителів, адміністрацій шкіл через своєчасне доведення інформації засобами електронного зв'язку; задоволення освітніх потреб, індивідуальних запитів та інтересів педагогічних працівників, розвиток їх творчих можливостей, зростання рівня педагогічної культури та якісного складу педагогічних кадрів.

На сучасному етапі діяльності Інформаційного Центру виокремилися основні завдання та напрями роботи, а саме:

- вивчення рівня освітньо-інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу в навчальних закладах району, інформаційних потреб користувачів та ступеня їх задоволення;

- формування єдиного Фонду інформаційних ресурсів з урахуванням інформаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;

- упровадження сучасних інформаційних технологій, комп'ютеризації інформаційних процесів, надання доступу до вітчизняних та світових інформаційних ресурсів через Інтернет;

- ведення власної веб-сторінки на офіційному веб-сайті відділу освіти;

- створення мережі електронного зв'язку "ЗОШ ↔ ІЦ РМК ↔ РМК".

Діяльність центру передусім – це:

- ♦ обробка та пошук замовлених документів, виготовлення їх електронних копій;

- ♦ електронна доставка документів шляхом копіювання баз даних бібліографічних записів та забезпечення доставлення копій електронною поштою, факсом, роздрукуванням на принтері з подальшою передачею замовнику;

- ♦ аналітичне опрацювання документів, що надійшли до фонду ІЦ РМК, створення єдиного довідниково-пошукового апарату у паперовій та електронній формах;

- ♦ ведення електронного обліку та бази даних користувачів;

- ♦ забезпечення інформаційних потреб користувачів шляхом використання електронної доставки документів;

- ♦ створення відповідних умов для індивідуальної роботи педагогічних працівників, підтримка їх діяльності у галузі створення медіа продуктів;

- ♦ індивідуальні та групові консультації, практичні поради, показ технологічних аспектів роботи з медіаінформацією;

- ♦ довідниково-інформаційне обслуговування педагогічних працівників з використанням всіх форм колективного та індивідуального обслуговування, зокрема інформування про нові надходження методичної літератури та періодичних видань;

- ♦ проведення представницьких педагогічних заходів (виставки, творчі звіти, професійні конкурси, презентації передових педагогічних технологій району тощо).

Реалізація завдань, покладених на ІЦ РМК, здійснюється поетапно (рис. 2):

Інформаційним Центром сформовано банк педагогічної інформації, як основи єдиної інформаційної служби навчальних закладів району. Центр накопичує і систематизує інформацію з предметів, розділів, тем та розміщує її на офіційному веб-сайті відділу освіти. В результаті – вчителі без особливих зусиль можуть ознайомитись із сучасними освітнянськими здобутками й бути поінформованими у своїй галузі якнайкраще. Вся періодика, яка надходить до ІЦ РМК, обробляється, систематизується, що, в свою чергу, дає змогу вчителю скористатися наявним матеріалом з найменшою затратою часу.

У виконанні вчителя його освітня інновація – це мистецтво. Але наскільки ефективним буде впровадження даної інновації в інших навчальних закладах у значній мірі залежить саме від інноваційної освітньої технології. Проаналізувавши та врахувавши інформаційні потреби вчителів ЗОШ району, ми зібрали науково-методичні матеріали з певних тем та сформували:

- єдиний Фонд інформаційних ресурсів (матеріали на електронних, паперових носіях, аудіо- та відеоматеріали), що постійно поповнюється за рахунок інформаційних ресурсів мережі Інтернет, бібліографічних та повнотекстових баз і банків даних інших установ та організацій;

- єдиний довідниково-пошуковий апарат у традиційній та електронній формах (каталог літературних джерел);

- банк освітніх інновацій (зібрано матеріали про педагогічні системи, технології, які використовуються у вітчизняній та зарубіжній практиці, інноваційні проекти);

- банк даних адрес передового педаго-

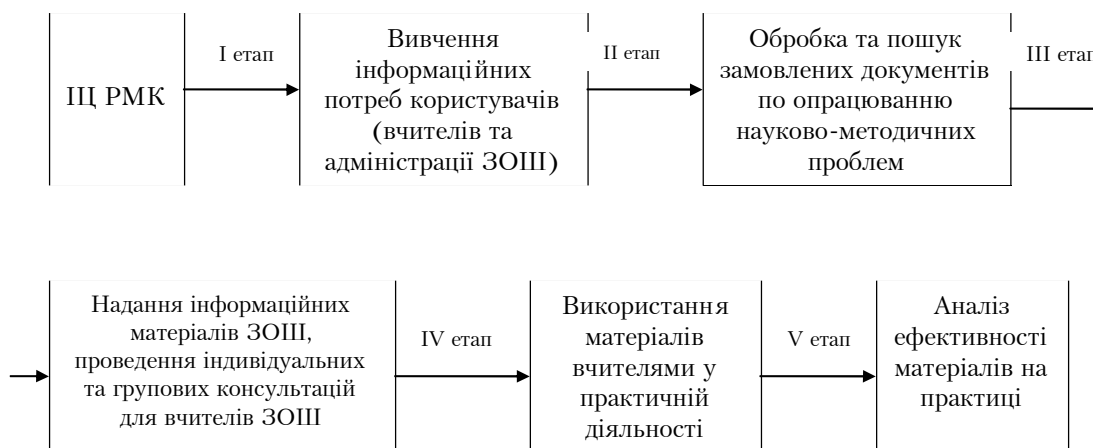


Рис. 2. Етапи реалізації завдань ІІС РМК

гічного досвіду (ППД).

Хотілося б зупинитися саме на останньому. Цілком очевидно, що сьогодні вивчення ППД набуває особливого значення для педагогів, що працюють в інноваційному режимі, адже передовий педагогічний досвід – це одне із джерел інноваційної діяльності.

Під поняттям **передовий педагогічний досвід** розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи [1, с. 56]. ППД – це педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів [2, с. 22]. На важливу роль педагогічного досвіду вказували К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Ю. К. Бабанський [3, с. 21] (рис. 3).

Питанням перспективного педагогічного досвіду приділялась велика увага на всіх етапах розвитку освіти. Так, рішенням колегії Міністерства освіти України від 23.11.1987 р. за № 9/108 "Про вдосконалення системи вивчення й поширення передового педагогічного досвіду" визначено порядок вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду на всіх рівнях освіти. Документ не втратив своєї актуальності, оскільки в ньому наголошується, що відділи освіти, методичні служби спільно із керівниками освітніх закладів зобов'язані виявляти, готувати, ґрунтовно вивчати передовий досвід, виявляти нове, раціональне в роботі окремих учителів і сприяти впровадженню найкращих результатів у педагогічну практику [4, с. 47].

Впровадження ППД – найбільш недосконала ланка методичної роботи. Проте

практика свідчить, що саме від чіткої її організації залежить досягнення стійких високих результатів навчально-виховного процесу за мінімальної витрати зусиль педагогічного колективу. Для цього необхідно своєчасно побачити й належним чином оцінити оригінальне, нове й перспективне в роботі учителя, створити сприятливі умови для впровадження ППД в практику. У Полтавському районі вивчається, узагальнюється та поширюється передовий педагогічний досвід (рис. 4).

Інформаційний Центр оснащений комп'ютерною, копіювальною технікою, пристроями для відеозапису, обладнанням для цифрового фото тощо. Це дає можливість здійснювати підготовку документальних, інформаційно-просвітницьких відеофільмів та роликів; щомісяця видавати інформаційний вісник "Все для вчителя", в якому висвітлюються питання щодо впровадження сучасних інноваційних технологій в навчально-виховний процес, новини в галузі освіти Полтавського району, матеріали з досвіду роботи вчителів ЗНЗ району.

Підвищення професійної майстерності педагогів і впровадження у практику роботи шкіл досягнень психолого-педагогічної науки є одними з найбільш важливих умов розвитку системи освіти в сільському регіоні. Тому особливого значення набуває організація внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Працівники освіти району ведуть активну плідну роботу з підвищення якості навчання і виховання молоді з урахуванням вітчизняних освітніх і наукових традицій, з формуванням у випускників конкурентоспроможності, професійної і соціальної мобільності, здатності до неперервної освіти й духовного самовдосконалення. Інформаційним Центром підготовлено матеріали стосовно діяльності РМК на п'яту

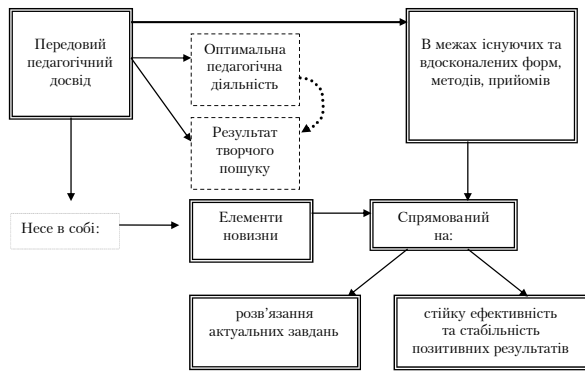


Рис. 3. Схема ППД за Ю. К. Бабанським

виставку-презентацію Освіта України "Інноваційні технології навчання" (29–31 жовтня 2008 року, м. Київ), дванадцятку Міжнародну виставку навчальних закладів "Сучасна освіта в Україні – 2009" (25–27 лютого 2009 року, м. Київ) та на виставку-презентацію "Інноватика в освіті України" (2–4 грудня 2009 року, м. Київ) – інноваційна розробка щодо організації науково-методичної роботи в школах сільської місцевості (РМК став лауреатом конкурсу у номінації: "Інноватика у загальній середній освіті"). Методисти РМК ознайомилися з найкращими розробками і впровадженнями інноваційних технологій у навчальний процес, новими формами виховання молоді, здобутками у модернізації національної освіти та ознайомилися з ними педагогічних працівників

загальноосвітніх шкіл району.

Таким чином, підняти рівень освіти до міжнародних стандартів можливо лише за умови поєднання досягнень науки і технологій з сучасними педагогічними інноваціями і творчими зусиллями усіх працівників освіти. Робота ІЦ РМК, безумовно, дозволяє донести до кожного сільського педагога найновіші досягнення педагогічної науки та практики, що сприяє ефективній діяльності освітньої системи району.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Інноваційна діяльність педагога : від теорії до успіху : інформаційно-методичний збірник / [упорядкув. Г. О. Сиротенко]. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 124 с.
3. Бабанський Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1985. – 205 с.
4. Про вдосконалення системи вивчення і поширення передового досвіду // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти України. – 1988. – №1.

Стаття надійшла в редакцію 24.02.2010 ■



Рис. 4. Вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду у Полтавському районі

Стаття присвячена аналізу сучасної джазової освіти в Україні; містить методичний матеріал для ознайомлення з джазом як мистецьким явищем у загальноосвітній школі (персоналії музикантів, навчальні заклади).

Статья посвящена анализу современного джазового образования в Украине; содержит методический материал для ознакомления с джазом как художественным явлением в общеобразовательной школе (персоналии музыкантов, учебные заведения).

The article is devoted the analysis of modern jazz education in Ukraine; contains methodical material for an acquaintance with jazz as artistic phenomenon at general school (personalias of musicians, educational establishments).

ЗНАЙОМТЕСЬ: МІСТЕР ДЖАЗ

Н. І. Дячук

Сьогодні музичне виховання потребує організації спілкування молоді з музичною культурою, яке виходить далеко за межі загальноосвітнього процесу. Це надзвичайно актуально в час, коли проблеми соціальної адаптованості юнацтва набувають неабиякого значення у зв'язку з необхідністю формування соціально відповідальної та естетично вихованої особистості. Одним із шляхів вирішення окреслених завдань, на наш погляд, є ознайомлення на уроках музики в загальноосвітній школі з таким визначним мистецьким явищем як джаз, оскільки трансформаційні зміни, що відбуваються у соціокультурному просторі зумовили широке споживання цього популярного у молодіжному середовищі виду мистецтва, яке є інтонаційною основою багатьох стилів сучасної музики.

Україна і джаз. Відсутність класичних джазових шкіл, обмеженість надходження музичного матеріалу та інформації із за кордону за часів холодної війни між Радянським Союзом і США, не дозволило джазу зайняти гідне місце у вітчизняній музичній культурі – починаючи з 40-х років ХХ ст. джазова музика була заборонена. Багатьом відомі такі крилаті вислови як: "Сьогодні ты играешь джаз, а завтра родину продашь", "...рвавнули тромбоны, взвыли саксофоны...", "От саксофона до ножа – один шаг", "Джаз – музыка толстых" тощо. Джаз зазнав гонін у країнах колишнього СРСР. Часткове офіційне визнання він отримав лише у 80-х роках минулого століття. В Україні така ситуація негативно позначилася не тільки на існуванні джазової культури як такої, а й на розвитку джазової освіти. Лише в останні десятиріччя, у зв'язку зі зникненням ідеологічних кордонів та приходом так званого "smooth jazz" (легкого, комерційного джазу), джазова музика стала більш зрозуміла для української публіки, з'явилася чимала аудиторія слухачів, яка бажає слухати і вивчати джаз.

Апологетами джазу в нашій країні можна вважати В. С. Симоненка та В. О. Молоткова. Володимир Симоненко (1940–1998 рр.) – один з найкращих джазових теоретиків, який написав у радянські часи "настільну книгу" для вітчизняних джазменів – "Мелодії джазу". В. С. Симоненко був автором чисельних статей, рецензій, анотацій до грамплатівок, брав участь у конференціях і семінарах, присвячених джазовому мистецтву, редагував видання, займався педагогічною діяльністю. Володимир Степанович був членом редколегії довідника "Музичний реєстр України (1997–1998)", автором статей про джаз в "Українській музичній енциклопедії" та "Енциклопедії сучасної України".

Ім'я Володимира Олексійовича Молоткова (1947–2005 рр.) відомо майже кожному музиканту колишнього СРСР. Володимир Олексійович – один з найкращих українських педагогів. Йому належать декілька навчальних посібників – "Джазова імпровізація на гітарі" ("Музична Україна", 1983), "Джазова імпровізація на шестиструнній гітарі" ("Музична Україна", 1989), "Аранжування для гітари" ("Хрещатик", 1997), які були "порятунком" для молодих гітаристів на всьому пострадянському просторі за відсутності інших, в тому числі, західних, підручників.

Є в Україні сьогодні й високопрофесійні джазові музиканти – серед яких Ігор Закус (бас-гітара), клавішники Радіон Іванов, Сергій Давидов, Володимир Соляник, Наталія Лебедева, Сергій Горюнович, Павло Шепета; гітаристи Енвера Ізмайлова, Володимир Молотков, Олександр Любченко, Володимир Шабалтас; Юлія Рома (вокал); Віктор Соломін (домра); Костянтин Стрельченко (баян); Олексій Фантаєв (ударні); Юрій Яремчук (саксофон) та інші. Українські джазмени грають не тільки американські джазові стандарти, а й власні оригінальні твори та ук-

раїнську народну музику в джазовій обробці (наприклад, "Коломийки" І. Закуса, "Українські джазові танки" С. Давидова, альбом М. Юрасової (Млади) "Ой весна, весна" в аранжуванні П. Шепети тощо).

Багато зусиль на захист та популяризацію джазової музики докладає наш сучасник джазовий критик – організатор концертів, радіоведучий Олексій Коган. Він особисто знайомий з легендарними джазменами світового масштабу, Олексія знають і поважають музиканти різних країн світу. За його участю в джазовому житті України відбувається багато подій.

Нині, коли Україна стала незалежною суверенною державою, яка прагне до європейської та світової спільноти, джазова музика вивчається на джазових та естрадних відділеннях у дитячих музичних школах та школах мистецтв, у музичних училищах, консерваторіях. Професійну джазову освіту можна здобути у таких середніх спеціальних та вищих навчальних закладах: Криворізьке державне музичне училище, Київське вище музичне училище імені Р.М. Глієра, Львівське музичне училище імені С.П. Людкевича, Одеське училище мистецтв і культури імені К.Ф. Данькевича, Харківське музичне училище імені Б. Лятошинського, Хмельницьке музичне училище імені В. Заремби, Черкаське музичне училище імені С. Гулака-Артемівського, Київська школа джазового і естрадного мистецтва "Арт Ліга", Донецька державна музична академія імені С.С. Прокоф'єва, Харківська державна академія культури, Харківський державний університет мистецтв імені І.П. Котляревського.

Але незаперечною умовою конкурентоздатності вітчизняної школи джазового мистецтва є залучення молодого покоління до світового освітнього музичного процесу. Варіантів є декілька. Перший – участь перспективної молоді у так званих літніх джазових школах, що часто відбуваються в Польщі, Литві і Латвії. Деякі з молодих українських виконавців брали участь у таких заходах, згодом із захопленням розповідаючи про надзвичайні враження від спілкування зі своїми іноземними колегами і світовими зірками джазової музики. Другий варіант – участь у майстер-класах виконавців-гастролерів. Досвід проведення таких уроків є, і його варто поглиблювати. Врешті, третій варіант є повноцінним навчанням за кордоном, наприклад, в Катовіце, Ессені, Осло або в найвідомішій у світі джазовій школі *Berklee College of Music* у Бостоні у високопрофесійному джазовому середовищі, серед однодумців і кваліфікованих педагогів. На жаль, подібна освіта не є дешевою, а тому мало доступна для

співвітчизників. Вочевидь, українській державі варто активніше залучати меценатів і створювати фонди підтримки обдарованої молоді, що уможливило б фінансування майстер-класів, літніх шкіл, навчання, вдосконалення та розвиток джазових талантів. Такі заходи, безперечно, будуть стимулювати зміцнення позицій вітчизняної джазової школи.

Крім розвитку професійного джазового виконавства і освіти в нашій країні вивчення джазової музики включено до змісту загального музичного виховання. Сучасний учитель музики може ознайомитись з фундаментальними дослідженнями зарубіжного музикознавства з джазової проблематики (А. Азріль, І. Берендт, Д. Декстер, Ф. Дрігз, Д. Коукер, Х. Ланге, Л. Остранскі, Л. Расмуссон, У. Сарджент, Л. Фезер, В. Хельвінг та ін.). Методичні аспекти джазової виконавської майстерності висвітлені у працях Д. Пасса, П. Мартіно, В. Молоткова, В. Манілова, А. Бадьянова. Крім цього, джазова тематика широко розробляється в ілюстрованих журналах, буклетах, мемуарах музикантів, оглядових статтях про джазових виконавців та їхні концертні програми такими авторами, як: Т. Леман, Р. Братфіш. Коло довідникової та просвітницької літератури представлено іменами О. Блекстоуна, Д. Кенінгтона, Л. Мархасьова, А. і О. Медведєвих, Д. Мікера, Є. Овчиннікова. Цікаві роботи істориків, журналістів, письменників, музикантів (М. Стернс, В. Конен, Д. Коллієр, Ю. Панасьє).

Джазова наукова, науково-популярна, мистецтвознавча та педагогічна література представлена достатньо широко, але проблеми актуалізації виховного потенціалу джазу та методи його впровадження в навчальний процес українських освітніх закладів розроблені недостатньо. Дана стаття покликана у деякій мірі вирішити вищезазначену проблему.

Джаз на уроці музики. Згідно з державною програмою з музичного мистецтва знайомство з джазом відбувається у першому семестрі восьмого класу в розділі "Відлуння епох у музичному мистецтві". На вивчення теми виділяється один урок, на якому передбачено слухання спірічуелсу та двох блюзів, один з яких виконує Луї Армстронг. На цьому ж уроці повторюється українська народна пісня "Чом ти не прийшов", яка прослухана у виконанні тріо Мареничів та вивчена напередодні [2].

Аналіз програмового репертуару показав, що для слухання учням пропонуються твори тільки раннього джазу, серед яких – блюз у виконанні Луї Армстронга. Як відомо, даний музикант належить лише до одного з багатьох стилів джазової

музики – "диксиленду" або "новоорлеанського стилю". Армстронг був консерватором по відношенню до більш пізніх стилів джазу, таких як бібоп, і різко критикував їх. Луї був "піонером" джазу, його безпосереднім творцем; місця його перебування в різні роки співпадали з тимчасовими джазовими столицями (Новий Орлеан, Чикаго, Нью-Йорк), він грав з найвидатнішими музикантами свого часу, звучання його труби було розкішне і сильне, а голос мав незрівняний тембр... Але, на наш погляд, знайомство з таким видатним музичним явищем як джаз заслуговує на більш широке представлення. Тому, пропонуємо наступний варіант викладення даної теми.

Урок можна розпочати з найвідомішої пісні у виконанні Луї Армстронга "Hello, Dolly", під яку діти заходять до класу. Ця пісня знайома кожному, доступна для сприймання, а тому зразу ж налаштовує дітей на позитивне ставлення до джазової музики. Прослухавши фрагмент мелодії, доречно задати питання: "Діти, ми увійшли до класу сьогодні під декілька незвичну для вас музику, яку?" (Джазову).

Продовжити *бесіду* про джазову музику доречно історією виникнення джазу: "Джазу вже більше ста років. Народився він у Північній Америці. За цей час джазова музика неодноразово вмирала, відроджувався, переживала кризи, причини яких ще не вивчені повністю. У розвитку джазу відбилася багато проблем розповідного ХХ століття: загострення соціально-класових протиріч, зростання самосвідомості пригноблених націй і народів, проблеми моралі в буржуазному суспільстві. Дотепер ведуться спори, а що ж входить до поняття "джаз"? Давайте прослідкуємо його витоки та розвиток найзначніших стилів".

Варто зазначити, що джаз – це не тільки музика афроамериканців. Вона виникла в результаті злиття європейської ("білої") та африканської ("чорної") культури. Джазова музика за своїм характером імпровізаційна. Поняття "імпровізація" можна пояснити за допомогою виконання такого *творчого завдання*: швидко придумати римоване закінчення до віршика: "Джаз я дуже люблю" – (.....) [4]. У кожного учня буде свій варіант відповіді, а швидкість, якість, почуття рими і буде імпровізацією. Варто наголосити на тому, що імпровізувати може кожний, але цьому треба вчитися, протягом всього життя.

Далі можна прослухати історичні записи пісень, котрі привели до виникнення джазу. Це будуть спірічуелси – своєрідні молитви, в яких принижені і пригноблені темношкірі раби скаржилися на свою долю, оспівували буденність і

мріяли про краще життя. *Слухання музики* необхідно обов'язково коментувати *розповіддю* про певний джазовий напрямок або стиль. Наприклад, про блюз можна розказати так: "Із всіх форм афроамериканського вокального мистецтва найістотніший вплив на формування і розвиток джазу здійснив блюз. Блюзи виконувались соло у супроводі гітари або губної гармошки. В них співається про втрачену любов і втрачену людську гідність, про гірку неволю і непосильну працю. Блюз – це скарга, крик протесту людської душі проти рабського пригноблення. Музика блюзу весела, хоча з нотками суму". Слід наголосити на імпровізаційному характері блюзових пісень [1].

Потім пропонуємо послухати українську народну пісню "Чом ти не прийшов", яка зазначена в шкільній програмі, але у виконанні українського джазового бас-гітариста Ігоря Закуса у сучасній джазовій версії. Саме слово "сучасний" надзвичайно зацікавлює дітей, змушує по-новому поглянути на український фольклор. Слід провести *аналіз засобів музичної виразності* та наголосити на тому, що джазового звучання відома українська пісня набула завдяки зміні ритму, який відтворюють барабани, бас-гітара та ритм-гітара. Мелодія та гармонія твору в основному залишились ті самі, але твір зазвучав по-новому. Спочатку мелодію грає соліст на бас-гітарі, потім імпровізують клавішні інструменти та бас-гітара (з накладанням звукових ефектів), далі – вступають духові інструменти (в них чути відголоски карпатських наспівів). В кінці твору знову повертається мелодія. На прикладі "мандрів" рідної мелодії можна яскраво прослідкувати як джазова обробка змінює характер знайомої з дитинства пісні, немов "одягає" її у сучасне вбрання.

Для більш глибокого ознайомлення з джазовою музикою варто продемонструвати дітям фрагменти різноманітних джазових стилів, таких як соул, ритм енд блюз, джаз-рок, кул, свінг, диксиленд (на вибір учителя) та визначити разом з учнями спільне й відмінне у цих стилях. Також варто порівняти відому всім підліткам тему Sway в сучасній естрадній обробці (ця тема зараз звучить на кожній дискотечі) та в оригінальній версії Пітера Чінкотті, записаній у 60-х роках минулого століття. Після прослуховування слід попросити дітей охарактеризувати мелодію (яка залишилась незмінною) та ритм (який змінився завдяки використанню новітніх комп'ютерних технологій). Оригінальна версія записана в бразильському стилі *боса нова* у виконанні фортепіано, контрабасу та барабанів. Сучасна ж версія має чіткий дводольний розмір, збага-

чена звучанням духових інструментів та комп'ютерними ефектами. Також слід зауважити, що сучасна музика черпає багато своїх ідей із джазової музики, адже саме джаз є її предком.

З метою активізації інтересу школярів до вивчення даної теми можна застосувати *інтерактивні* методи навчання та таку нетрадиційну форму уроку, як, наприклад, "урок-майстерня" [1].

Учням пропонується уявити себе "підмайстрами", вчитель грає роль "майстра". Школярі повинні самі здобувати знання, так як це буває в майстернях художників, де підмайстри рівноправно беруть участь у створенні загального витвору мистецтва, вдаючись до допомоги майстра тільки у тому разі, якщо виникнуть труднощі.

Тут використовується *проблемно-пошуковий* метод. Вчитель визначає проблему за допомогою записаних на дошці запитань: "Що ми хочемо знати про джаз?" "Джаз – це що? Чим відрізняються засоби музичної виразності у джазі, класичній та сучасній музиці?" Для з'ясування цих питань клас об'єднується у три групи "підмайстрів". Звучить п'єса *Someday My Prince Will Come* у трьох різних виконаннях. Це п'єса з американської версії мультфільму "Білосніжка та семеро гномів", яка в оригінальній версії звучить у класичному викладенні. Другий варіант цієї ж мелодії запропонуємо в естрадній обробці у виконанні співачки *Anastacia*. Третій – джазова версія у виконанні тріо Біла Еванса.

Кожна група "підмайстрів" аналізує засоби музичної виразності, "свого" стилю. Відповідно, перша група – класичного, друга – сучасного, третя – джазу. Після прослуховування підводяться підсумки з колективним обговоренням і доповненнями, в результаті чого учні приходять до висновків, що класична музика часто виконується симфонічними та камерними оркестрами, співаки співають в академічній манері; ключову роль у створенні музичного образу відіграє мелодія. Сучасна музика використовує всі надбаня техніки (спеціальні ефекти, електронні звуки), естрадну манеру співу, чіткий розмір. Джаз широко використовує імпровізацію, свінговий ритм (акцентування слабких долей такту), внаслідок чого характер твору змінюється докорінно.

Для закріплення знань про свінговий ритм пропонуємо учням з'ясувати це поняття через *гру слів*, переставляючи наголос з першого складу на другий. Наприклад: /По-ля, /По-ля або По-ля/, По-ля.

Самостійним завданням може бути таке – прочитати два вислови про джаз та відповісти на питання: "Подумайте, будь

ласка, чому такі різні вислови про джаз М.Горького і Д. Мійо? Який з них, на ваш погляд, більш справедливий по відношенню до джазової музики?"

Вислів перший: "Раптом в чужій тиші починає сухо стукати якийсь ідіотський молоточок – 1,2,3,10,20 ударів. І услід за ними, ніби шматок бруду в прозору чистісіньку воду падає дикий виск, свист, вий. Ревіння, тріск: вириваються нелюдські голоси, нагадуючи кінське іржання, лунає хрюкання мідної свині, крики ослів, любовне квакання величезної жаби. Весь цей образливий хаос в скажених звуках підкоряється ритму, ледве уловимому, і, послухавши ці крики хвилини дві, починаєш мимоволі уявляти, що це грає оркестр божевільних" (Спогад М. Горького про джаз в Америці) [3].

Вислів другий: "У невеликому дансингу можна почути, як негритянка співає протягом години і більш все одну і ту ж мелодію, повну захоплюючої сили, такого ж тонкого малюнка, як будь-який прекрасний класичний речитатив. Їй акомпанує джаз-бенд. Ліне мінливий мелодійний потік. Варіації розростаються, майже досягаючи потужності симфонії. Тут ми стикаємося з самими першоджерелами музики, з тією глибокою стороною людської душі, якою вона зобов'язана своїм походженням. І ця музика хвилює не менш глибоко, ніж який-небудь всіма визнаний геніальний художній твір" (Д. Мійо) [там же].

Застосування вчителем творчих, імпровізаційних, інтерактивних методів якнайкраще стимулює пізнавальну діяльність учнів, акцентує на значенні засобів музичної виразності у створенні музичного образу, акумулює знання з різних тем навчальної програми, допомагає систематизувати вивчений матеріал. І, нарешті, знайомство з цікавою музикою, яке розпочинається зі скількох уроків у невимушеній атмосфері, можливо відкриє багатьом молодим людям яскравий світ споріднених їхнім душам інтонацій, вражень, які надихають, дають насолоду і змушують пізнавати і слухати, слухати, слухати незрівнянне диво під назвою джаз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буторін П.А. Теоретико-методичні основи джазу як феномену музичного мистецтва : магістр. роб. : спец. 8.010103 "Педагогіка і методика середньої освіти. Музика" / Павло Андрійович Буторін. – Полтава, 2009. – 119 с.

2. Художньо-естетичний цикл : програми для загальноосвітніх навч. закладів. 5-11 класи. Затверджено МОН України / Відп. за випуск О.В. Корнилова. – К. : Ірпінь, 2005. – 233с.

3. <http://www.musiclab.ru>.

4. <http://www.readall.ru>.

Стаття надійшла в редакцію 8.12.2009 ■

Досліджене питання щодо місця народження Григорія Саввича Сковороди, реконструйовано генеалогічну гілку сквородинівського роду.

Исследован вопрос относительно места рождения Григория Саввича Сковороды, реконструировано генеалогическое древо сквородинского рода.

The point concerning the place of H.Skovoroda birth is investigated, genealogical tree of H.Skovoroda family is reconstructed.

ЦЕ СЕЛО ЗОРЕЮ ЗАСВІТИЛОСЯ... (ЩОДО МІСЦЯ НАРОДЖЕННЯ Г.С.СКОВОРОДИ)

М. І. Булда

Вивчаючи у 8 класі Харсіцької восьмирічної школи життєвий і творчий шлях Г.С. Сковороди, ми, дітлахи, разом з учителькою української мови і літератури Г.С. Пишкало ходили на те місце, де, за переказами односельців, народився великий український філософ. А згодом бігали дивитися, як до сільського клубу, де мали створювати сільський музей, привезли велику скульптуру Г.С. Сковороди відомого українського скульптора В. Зноби.

Ще не осягаючи величі мудреця, я був вельми гордий з того, що саме з мого рідного села Харсіки починався його славетний шлях.

1972 року, у дні святкування 250-ої річниці від дня народження великого українського філософа, просвітителя, поета, музиканта, в обласній газеті "Комсомолец Полтавщини" з'явилася стаття вчителя історії Харсіцької восьмирічної школи Іллі Васильовича Капусти "Де ж народився Григорій Сковорода?". Краєзнавець пише: "Нині в Харсіках мешкають нащадки брата Г.С. Сковороди Степана – Ганна Дем'янівна Давиденко, Марія Дем'янівна Степаненко, Марія Мусіївна Гапоненко (дівоче прізвище усіх трьох – Сковорода). А в Чорнухах живе Марія Ларіонівна Ющенко – теж до одруження Сковорода. Олександр і Феодосія Сковороди проживають у м. Пирятині. Живе у Челябінську Карпо Ларіонович Сковорода. Всі вони вихідці з с. Харсіки".

Із переказів нащадків дізнаємося, де стояла хата, у якій народився їх знаменитий родич. Наприклад, старожил Прохор Григорович Лисенко (1888 р. народження) розповідав: "Від свого діда та батьків чув про Сковородів, які жили на тому місці, де зараз дворище Ганни Дем'янівни Давиденко (Сковороди). А між дерев, сажнів за 25 від вулиці, стояла хата, в якій жив козак Сава Леонтійович Сковорода. Давно цікавляться цим, за моє життя приїжджали письменні люди з Києва та інших міст і розпитували про рід Сковорід та все розглядали

те місце, де за переказами стояла хата Сави і Пелагеї – батьків великого мислителя.

– Що тут він народився, то це так воно і є, – говорить Прохор Григорович, – і зараз живуть тут далекі нащадки Сковороди" [1].

Так славетний земляк Григорій Сковорода увійшов у моє життя. І згодом я почав більш детально заглиблюватися у пошук харсіцьких коренів родоводу непересічного українця.

Як відомо, Г.С. Сковорода народився 3 грудня (22 листопада за старим стилем) 1722 року в містечку Чорнухи Лубенського полку. Ці дані взяті з біографії Г.С. Сковороди, написаної його щирим другом і учнем Михайлом Ковалинським. Але старожили села Харсіки в 60-х роках ХХ століття (за переказами своїх рідних), окремі краєзнавці, письменники, вчені схиляються до думки, що садиба батьків Григорія стояла на тому місці, яке належить сьогодні за адміністративно-територіальним поділом до села Харсіки. Суперечки щодо місця народження українського мудреця точаться давно, наскільки відомо, ще з початку ХХ століття.

У 1914 році, коли Лохвицьке земство розглядало питання про присвоєння імені великого земляка Чорнуському початковому народному училищу і про відкриття всеросійської передплати для спорудження пам'ятника великому філософу, то "... в преннях по поводу памятника Г. Сковороде Г.П. Сенютович-Бережной и князь А.М. Орбелиани, возражая, сказали, что о Сковороде узнали только из энциклопедического словаря, а Бережной добавил, что место рождения Сковороды не выяснено – Чернухи или Харсики за мостиком" [2].

Г.Тисяченко в книзі, виданій до 200-літнього ювілею мандрівного філософа-вчителя Лохвицькою повітовою комісією з ушанування його пам'яті писав, що філософ народився "року 1722-го на Полтавщині, в теперішньому Лохвицькому повіті (тоді Лубенського полку) в містечку Чорнухи, в сімействі "малограунтового" коза-

ка Чорнуської сотні Сави Сковороди, чи в колишньому передмісті Чорнух, теперішньому с. Харсіках, де і зараз живуть люди з прізвищем Сковорода" [3].

Подорожуючи краєм мудреця в 30-х роках ХХ століття, українська письменниця Галина Орлівна так писала про свої відвідини батьківщини мандрівника-філософа: "Тому-то й прошу завести мене до якої-небудь із них (рідні Г. Сковороди – М.Б.). Учителі вибирають двох братів: Ларивона та Мусія Гнатовича Сковороду. Живуть вони не в самих Чорнухах, а на селі, що майже з'єднується з Чорнухами – в Харсіках. Властиво, десь між старими Чорнухами та Харсіками й мусило бути дворище батьків Сковороди. Ніхто напевне не знає, де саме було дворище Сави Сковороди. В одній версії воно було між Харсіками й Чорнухами, ближче до старих Чорнух, інші доводять, що хата стояла над Лохвицькою дорогою. Побували ми на тому подвір'ї, де за старих часів був край Чорнух. Тепер стоїть тут хата Іова Михайловича Минченка, теж уже підстаркуватого чоловіка. Він конче хоче довести, що хата Сковороди стояла саме тут, а що інші версії – брехливі.

"Справа гонору", – шепоче мені вчитель.

Іов Михайлович доводить, що дворищем давніше володіла якась Диментейха, яка належала до роду Сковорід, а що вже пізніше дід Манченків придбав його. "Хто його зна" – як то каже Ларивон Сковорода, – "може й так, може, саме тут і було дворище, бо звідси найближче до Харсік, а з Харсіками очевидний зв'язок. Ім'я Сковорід найчастіше саме тут трапляється, а в Харсіській церкві, кажуть, є підпис самого Григорія Сковороди при закладанні якоїсь старої, нині знесеної церкви. А проте хто його зна" [4].

На жаль, Галині Орлівні так і не пощастило більш детально дізнатися про підпис самого Сковороди у церкві села Харсіки. Чи то був він насправді, чи, можливо, це ще одна легенда?

Автор монографії "Світогляд Г.С.Сковороди" М.М.Редько пише: "Що являло собою в соціальному відношенні українське село першої половини ХVIII ст., можна наочно бачити на прикладі Харсіків (околиці с.Чорнух) Лубенського полку Київського намісництва, де народився і провів свої юнацькі роки Г.С.Сковорода. За даними ревізської книги Лубенського полку, у Харсіках у 1745 р. нараховувалося 14 дворів виборних козаків, 34 двори підпомічників і 10 дворів підсусідків" [5].

І далі, через десяток сторінок, у розділі "Життєвий шлях і творча діяльність Г.С. Сковороди" дослідник пише: "Григорій Савич Сковорода народився 22 листопада (3 грудня за н. ст.) 1722 року на

Полтавщині, в козакому селі Чернухи кол. Лубенського полку (тепер Лохвицького району). Батьки Сковороди належали до малоземельних селян-козаків і проживали в Харсіках – одній з околиць цього великого села" [6].

У книзі Ю. Лоциця "Сковорода", яка вийшла у відомій серії "ЖЗЛ", висувається така версія: "Обитатели нынешних Чернух до сих пор не решили окончательно (похоже, это и вообще уже решить нельзя), где стояла усадьба Саввы Сковороды и жены его Пелагеи, у которых в ночь на 3 декабря 1722 года родился сын Григорий.

Скорее всего это событие произошло в Харсіках. Во-первых, в Харсіках еще до недавнего времени обитали люди с фамилией Сковорода. Во-вторых, если верно сведение двух ранних биографов философа, что отец его был священником, то и тогда Харсіки подходят более других хуторов, потому что как раз в Харсіках находился земельный надел, который по традиции предоставляли в Чернухах лицам духовного звания. ... Впрочем, есть в этом вопросе и еще одна деталь, характеризующая особенности сельского быта Украины начала ХVIII века: Сковорода-старший мог быть священником из казаков. В сельских приходах в то время чин священника еще оставался выборным, а значит, стать во главе церковного притча мог, при необходимости, и простой казак, если был грамотен и пользовался доверием односельчан" [7].

Подібну версію можна зустріти і на сторінках книги Луки Ляшенка "Блискавиця темної ночі" [8], адресованої дітям.

Один із переказів про Г.С.Сковороду був записаний в с. Харсіки від Ларивона Гнатовича Сковороди в 1928 році. Ларивон Гнатович розповідав про свого далекого знаменитого родича: "Так от ми з братом Мусієм п'ятим коліном від дядька Григорія Савича приходимося. Звісно, ми не по книжках... А от дід, було, кажуть, що був онуком Григорія Савича" [9].

Німецький учений Е.Вінтер у своєму дослідженні про українського філософа пише: "Сковорода народився 3 грудня 1722 року у простій козацькій родині в с. Харсіки (Полтавська губернія)" [10].

У постанові виконкому Полтавської обласної ради і бюро КП (б) України від 9 червня 1946 року "Про затвердження реєстру пам'ятників культури і старовини по Полтавській області, що підлягають державній охороні" щодо Чорнухинського району вказано: "С. Харсіки – місце народження українського філософа-поета Сковороди Г.С." [11].

Питання щодо уточнення місця народження Г.С. Сковороди не раз ставилося і на сторінках місцевої преси. Зокрема,

спроба розвідки щодо родоводу великого земляка належить краєзнавцю І.В. Капусті. Але за давністю, а точніше, через втрату частини метричних книг, у яких священники вели записи про народження, вінчання, смерть жителів, важко віднайти родинну гілку великого правдолюбця від покоління до покоління. Як відомо, прямих нащадків Г.С. Сковорода не мав. Точно знаємо, що у нього був брат Степан, а відомостей про інших братів чи сестер, як рідних, так і двоюрідних, не маємо. А можна ж припустити, що, крім Григорія і Степана, у сім'ї ще були діти. Пошуки в метричних книгах церкви Преображення Господнього села Харсіки дало змогу реконструювати генеалогічну гілку сквородинівського роду з кінця XVIII ст. до 1917 року (схема 1). Далі через втрату метричних книг повністю простежити гілку сквородинівського роду не вдалося.

Значно розширити хронологічні рамки генеалогічного дерева – на 70 років углиб XVIII століття – автору допоміг головний археограф Державного архіву Полтавської області В.В. Коротенко, який у сповідальних книгах "епархии Киевской протопопии Пирятинской уезда Чернуского подварка Харсик церкви Преображения Господнего" [12] віднайшов записи, датовані 1776–1777 роками, на сторінках яких записані Клим Васильович Сковорода – вдівець 47 років та його діти: Стефан (36 р.) і Йосип (31р.) із сім'ями. Але тут дослідник звернув увагу на одну обставину – різницю в роках батька і сина, яка складає 11 років. Чи міг бути він батьком у такому віці? Відповідь знаходимо в метричних книгах Преображенської церкви с. Харсіки, де записані дати народження Кліма Васильовича Сковорода – 1730 року та його синів Стефана – 1741 і Йосипа – 1746 років народження.

У листі до В.Д. Бонч-Бруевича, який встановлював родовід філософа по лінії брата Степана, одна з його нащадків, письменниця Катерина Іванівна Сковорода писала: "З 1912 року, після першого Вашого листа збираю, де тільки можу, найдетальніші відомості про нашого предка Григорія Савича Сковорода. Наша сім'я, хоч найближче до нього, є непрямым його нащадком – він ніколи не був одружений; близький його родич, здається, двоюрідний племінник, був наш прадід Йосип Сковорода, син його був нашим рідним дідом (помер 1861 року). До Григорія Савича дід ставився осудливо, вважаючи, що той, хоч і був вельми вченим, та обрав неправильний шлях" [13].

Але в низці архівних документів згадуються Сковороди, які проживали в Чорнухах. В ревізькій книзі за 1745 рік в сотенному містечку Чорнухи значиться

"двор Пелагеи Сковороды, сын которой обретається в певчих" [14]. В іншому документі – реєстровій книзі "О приходе денежной казны Лубенского полку" за 1733 рік є запис про те, "що в Чорнуській сотні на ярмаркові 19 липня 1733 року за продаж "вишинкованого вина" було взято різні суми покуховного з рядових козаків, зокрема "с Сави Сковороди чорнуского с пяти ведер пятьдесят копеек" [15]. Згадується Савка Сковорода і в ревізькій книзі "1734 году августа 29".

Чому ж протягом тривалого часу виникають суперечки навколо місця народження генія філософської думки?

Очевидно, тільки тому, що в часи народження Г.С.Сковороди село Харсіки було не окремим населеним пунктом, а складовою частиною Чорнух, присілком, або підварком. Присілком називалося невелике село, розташоване поблизу більшого, або частина великого села. У каталозі населених пунктів "Адміністративно-територіальний устрій Лівобережної України 50-років XVIII ст." Чорнухи вказані як місто, а Ковалі, Козлівка, Харсіки – як підварки [16]. До речі, в Харсіках і сьогодні є куток "Підварок", і належить він до тієї частини села, де, за переказами, стояла хата козака Сави Сковороди.

У розвідці працівника Полтавського обласного краєзнавчого музею В.В. Ключко "Рідні пенати Григорія Сковороди" говориться, що при уточненні місця народження Г.С. Сковороди важливим джерелом є картографічні матеріали. Але в атласах Російської імперії 1745, 1800, 1828 років позначене тільки містечко Чорнухи. На картах Полтавської губернії позначені теж тільки Чорнухи, а з прилеглих сіл – Козлівка, Бубни та ін. І лише на карті повітів Полтавської губернії 1891 року є село Харсіки (рис. 1).

Отже, можна стверджувати, що в рік народження Г.С. Сковороди населеного пункту з назвою Харсіки не було, а виник він дещо пізніше. Але "Лохвицький історичний збірник" подає дані про те, що в 1666 році у склад Чорнуської сотні входили такі населені пункти: с. Ковалі, с. Позняки, с. Сухоносівка, с. Харсеки (Харсіки), с. Бондарева (Бондарі), с. Козлівка, с. Гунці (Гонці) і с. Нехристівка. В 1740 році склад сотні був такий же, та ще 6 сіл. У такому вигляді сотня проіснувала до 1782 року, коли ввійшла в межі нинішнього Лохвицького повіту. Згідно з "Ревізькою книгою Лубенського полку", в Чорнухах 1740 року проживало близько 700 душ (145 дворів, 177 сімей). Біля Чорнух були розташовані села, що утворилися з "підварків" містечка: Ковалі (в 1730 році було 38 дворів, а в 1873 році – 72 двори), Кізілівка (1730 рік – 32 двори, 1783 – 72 двори), Харсіки (1730 рік –



Рис. 1. Фрагмент карти Полтавської губернії, виданої типографією Л.Ільїна

30 дворів, 1783 – 37 дворів), у яких селяни належали ст. майору Степану Милорадовичу, а підсусідки – лубенському обозному Шостаку, який в Харсіках і жив.

У Чорнухах на середину XVIII століття було три православні церкви. У списку населених місць на 1859 рік теж значиться три церкви, а в селі Харсіки, Козлівка, Бубни, Луговики – по одній православній церкві. Напевне, вони вже були і в рік народження Сковорода. Отже, коли б Григорій Сковорода народився в Харсіках, то хрестили б його у місцевій церкві, а не в Чорнухах" [17].

Але дослідник не був знайомий із метричними книгами Преображенської церкви с. Харсіки, у яких записані всі Сковороди і за допомогою яких автору вдалося реконструювати генеалогічну гілку сквородинівського роду. Це ж підтверджує і В.В. Коротенко: "В жодній з сповідних відомостей 3-х церков містечка Чорнухи родина козака Сковорода не значиться" [18], всі Сковороди записані в харсіцькій церкві. У клірових книгах Полтавської єпархії за 1902 та 1912 рр. є відомості, що Преображенська церква с. Харсіки була збудована 1895 р., про її існування раніше не вказано. Згідно з документами Пирятинського духовного правління, найдавніша згадка про неї датується 1768 р." [19].

Л.Є. Махновець пише: "Прізвище Сковорода, як показало вивчення історичних документів, надзвичайно рідкісне. Воно зустрічається, наскільки відомо, в одних Чорнухах, і не виключено, що всі оці люди були з одного роду Сковорід" [19].

Дедалі більше дослідників схильні до думки, що місце народження видатного українця – присілок Харсіки містечка

Чорнух (за адміністративно-територіальним поділом це місце належить нині до с. Харсіки). Таке трактування висловлює кандидат філософських наук І. Іваньо у книзі "Філософія Григорія Сковорода": "Григорій Савич Сковорода народився 3 грудня 1722 р. в селі Чорнухах Лубенського полку на Полтавщині (зараз село Харсіки Чорнуського району Полтавської області) в сім'ї незаможного козака" [21].

Дослідник творчості Г.С. Сковорода Ю. Барабаш у статті про українського любомудра до Шевченківської енциклопедії пише: "Великий український мислитель, філософ, письменник, педагог народився 3 грудня 1722 року в містечку Чорнухи, на хуторі Харсіки, Лубенського полку (нині Полтавської області)" [22].

М. Шудря вказує місце народження Г.С. Сковорода так: "Сковорода Григорій Савич (3.XII.1722, – село Харсіки під Чорнухами на Полтавщині – 9.XI.1794, село Пан-Іванівка (нині Сквородинівка) на Слобожанщині".

Вже в новому тисячолітті власкор газети "Молодь України" Г. Дениско знову підняла тему на сторінках молодіжного видання у статті "То де ж насправді народився Григорій Сковорода" [23].

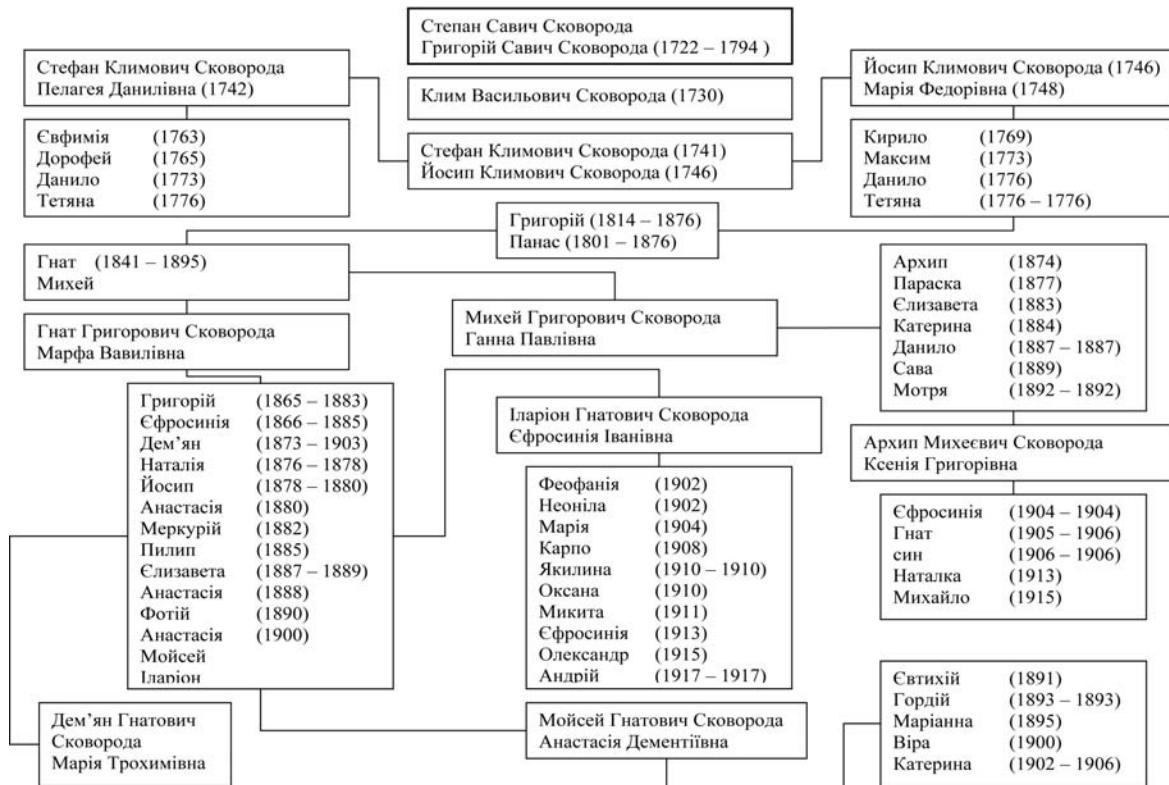
А обласна газета "Зоря Полтавщини" вмістила цікавий матеріал журналістки Г.Волкової, в якій далека родичка сквородинівського роду пригадує: "Хата наших родичів стояла в кінці вулиці на околиці Чорнух, понад дорогою, ближче до Харсік. Як їхати з Чорнух через міст – по праву руку.

Запам'яталося: на причілку клуні, під горою, росла груша. Довго вона простояла, розростаючись щороку. Спочатку в неї був один стовбур, а коли я вже заміжною приїжджала в село з Донбасу, то звернула увагу, що їх вже було три. Зараз там дім на домі й город" [4].

Після виходу у світ другого, доповненого і переробленого видання моєї книги "Мудрець з чорнухинського краю", у якій вміщено одну з генеалогічних гілок Сквородинівського роду, я знайшов в інтернет-мережі подібну, але відтворену Ю.Ф. Головкиним, одним з нащадків цього славетного роду.

Саме в нинішніх Харсіках, на місці, де, за переказами, стояла хата Сави Сковорода, вдячні харсічани поклали меморіальну плиту з написом: "На цьому подвір'ї була садиба родини Сковорода: Сави Леонтійовича та Пелагеї, в якій народився 3 грудня 1722 року велет розуму людського, філософ, поет, Григорій Савич Сковорода".

Генеалогічна вітка Сквородинівського роду



Тож правий був поет, мовивши:
 "Вклоняюся не логіці залізній,
 А пам'яті народного тепла,
 Яка у час лихий, смертельно грізний,
 Всю істину нащадкам зберегла" [25].

ЛІТЕРАТУРА

1. Капушта І. Де ж народився Григорій Скворода? / І. Капушта // Комсомолец Полтавщини. – 1972. – 5 жовтня.
2. ЦДІА України. – Ф.320. – Оп.1. – Спр.1326. – Арк. 84.
3. Тисяченко Г. Народний філософ-учитель Г.С.Скворода. Його життя та діла.1722-1794 / Г. Тисяченко. – Лохвиця, 1922. – С.19.
4. Орлівна Г. За тінню Сквороди / Г. Орлівна // Глобус. – 1927. – С. 108-109.
5. Редько М. П. Світогляд Г.С.Сквороди / М.П.Редько. – Львів: вид-во ун-ту, 1967. – С. 23.
6. Там же.
7. Лоциц Ю. Скворода / Ю. Лоциц. – М.: Молодая гвардия, 1972. – С. 6.
8. Ляшенко Л. Блискавка темної ночі: повість / Л. Ляшенко. – К.: Веселка, 1972. – С. 8-11.
9. Вшановуємо славетних: репертуарний збірник. – К.: Мистецтво, 1972. – С. 13
10. Вінтер Е. Мудрий козак Григорій Скворода (1722 – 1794) / Е. Вінтер // Скворода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: Збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1972. – С. 282.
11. ДАПО. – Ф. П.61. – Оп.1. – Спр. 75. – Арк. 76.
12. Коротенко В.В. До питання про родовід та родинні зв'язки Григорія Сквороди / В.В. Коротенко // Наукові записки з україн-

ської історії. Вип. 5. – К. – Переяслав-Хмельницький. – Чернівці, 1998. – С. 39.

13. Ніженець А. М. З листування В.Д.Бончуєвича з К.О.Сквородою / А. М. Ніженець // Григорій Скворода. 250: Матеріали про відзначення 250-річчя з дня народження. – К.: Наукова думка, 1975. – С. 22.

14. Махновець Л.Є. Григорій Скворода: Біографія / Л.Є. Махновець. – К.: Наукова думка, 1972. – С. 25-26.

15. Там же. – С. 26.

16. Адміністративно-територіальній устрій Лівобережної України 50-х років XVIII ст.: каталог населених пунктів (за матеріалами архівних податкових реєстрів). – К.: 1990. – С.39-40.

17. Клочко В.В. Рідні пенати Григорія Сквороди / В.В. Клочко // Козацькі старожитності Полтавщини: Збірник наукових праць. Вип. 1. – Полтава, 1993. – С. 59-60.

18. Коротенко В.В. – Там же.

19. Там же.

20. Махновець Л. Є. – С. 29.

21.Філософія Григорія Сквороди. – К.: Наукова думка, 1972. – С. 16.

22. Барабаш Ю. Григорій Скворода / Ю. Барабаш // Слово і час. – 1997. – № 7. – С. 27.

23. Дениско Г. То де ж насправді народився Григорій Скворода? // Молодь України. – 2002. – 24 грудня.

24. Волкова Г. У Григорія Сквороди можуть бути родичі навіть у Сибіру // Зоря Полтавщини. – 2002. – 3 грудня.

25. Шупта Д. Р. Осягнення: поема / Д. Р. Шупта. – Яготин, 1993. – С. 25.

Стаття надійшла в редакцію 20.11.2008 ■

Представлено роздуми над образом народного просвітителя, філософа Григорія Сковороди, про те, як вшановується пам'ять про нього на Полтавщині, про багатий творчими особистостями Полтавський край.

Представлены размышления над образом народного просветителя, философа Григория Сковороды, о том, как воздаются почести ему на Полтавщине, о богатом творчески личностями Полтавском крае.

The reflections about the image of the national enlightener and philosopher Hryhorii Skovoroda, about the celebration his memory in Poltava region are given in the article.

ПРОЩА НА БАТЬКІВЩИНУ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРВОРОЗУМА*

Г. М. Сагач

*Благословенні ви, сліди,
Не змиті вічності дощами,
Мандрівника Сковороди...
Максим Рильський*

Благословенне село Чорнухи на Полтавщині – колыска нашого геніального мандрівного любуудра, поета й музиканта, богослова й народного просвітителя Григорія Сковороди, якого Павло Загребельний назвав "бунтарем думкою і самим способом свого життя", який "височить над нашою землею, мов творіння геніальних зодчих Київської Русі, возноситься, мов бурюнення народної душі у вільнолюбній козащині й непокореності гайдамацтва, промовляє до нас з глибини віків задушевністю своєї поетичної соплки, що розлуноюється, мов сумовито-задумливе бриніння невмирущої народної пісні". Виходець із народу, український філософ обрав шлях пошуку "нетлінної істини" людського щастя, бо розумів життя як безкінечний пошук істини, а себе називав ловцем "птиці істини", він був тим, "в кого совість, як чистий кришталь". Він міг стати оратаєм, але вважав, що "щасливіший од нього, хто залюбки обробив ниву душевну свою", він усе життя мріяв про "духовний меч", яким знищував у собі скупість, розкіш, дух нетверезості, честолюбство, марнолюбство, страх перед смертю та бідністю. Воістину, він ледве не торкався головою зірок, бо зрозумів божественність людини.

Давно вже я мріяла відвідати це дороге кожній патріотичній, високодуховній людині сакральне місце на широкій мапі України і світу! Але все якось не складалося. Хоча останній земний прихисток нашого Перворозума – село Сковородинівку (колишню Пан-Іванівку) на Харківщині, а також місто Перяслав, село Коврай Бог дав відвідати неодноразово... Відчуття та спогади про прощу до Григорія Сковороди не залишають душу й серце, мабуть, ніколи. Подумки повертаюся туди дуже часто, адже Сковорода там живе вічно.

Як зазначатимуть науковці пізнішого часу, зокрема М. Попович, Г. Сковорода здійснив "антропологічний поворот" у філософії як українська мандрівна академія, як вільна й мудра людина, як премудрий старець, як феномен, який ми, нащадки, не розкрили й досі, хоча прагнемо осягнути таємницю українського "сфінкса", який зосереджував у собі й узагальнював хаос тодішнього буття мірилами Вічності, який залишив нам чи не найдорожчу філософію людського щастя не в далекосяжному майбутті, а "тут і тепер", незважаючи на всі виклики нашого буремного сьогодення. Він і зараз навчає нас щастя буття на землі, він особливо актуалізується в апокаліптичні часи безладдя й безвладдя, системної кризи, яка вразила, на жаль, і душу українського народу. Він здійснює істинний антропологічний поворот – поворот до гідності людини через 286 років від дня свого народження, бо він подарований нам Богом як Янгол-Охоронитель серця народу з його геніальною філософією кордоцентризму, відстоюванням "нестурбованого миру", "серця незламного", "зрівноваженого духу", "мудрої розсудливості", "веселості ясної".

Григорій Сковорода сам обрав свою непросту й прекрасну сродну долю-волю, наслідував "блаженній натурі", проповідував живим словом, учив і нас осягнути значущість покликання, місії в житті, що й було в його розумінні щастям-долею особистості.

Київ як духовний центр, як другий Єрусалим виплекав світлий розум, геніальну особистість вільнолюбного мандрівного просвітителя. Тут він учився в Києво-Могилянській академії, на той час єдиному вищому навчальному закладі православного світу. Але його духовною колыскою, "другим Віфлеємом", є селище Чорнухи, що на мальовничій Полтавщині, де майбутній "громадя-

* Проща - 1) Богомілля, паломництво. 2) Відпущення гріхів.

нин світу" прожив свої перші дитинно чисті й світлі дванадцять років земного життя, пізнаючи світ і себе у світі Божому. Як філософ щастя і свободи він формувався саме тут, на берегах широкої річки з дивовижним найменуванням Многа, серед весняного буйня садів і різнотрав'я полів, щебетання птахів і співу вітру-вітровію, серед родючих ґрунтів рідного краю, оповитого серпанком героїчної козацької доби, коли козацькі сотні Чорнухинщини брали активну участь у Визвольній війні під проводом славного Богдана Хмельницького, а талановиті й працьовиті земляки Григорія Сковороди розвивали традиційні українські ремесла: ковальство, бондарство тощо. Про це свідчать і назви сусідніх із Чорнухами сіл: Ковалі, Бондарі...

Чи всі ми розуміємо сенс, глибину й божественну висоту вчення Г. Сковороди, якого науковці визначають як одного з найвидатніших та найоригінальніших філософів-містиків і теософів усього світу за всі часи? Очевидно, що ні, й на це багато причин, бо наш Перворозум був останнім представником староукраїнської культури й духовності, європейських освітніх традицій.

У нашу стрімку й навіть шалену добу "скручення спіралі часу" ми вже не готові розшифрувати й декодувати, досягнути розумом і серцем духовну силу старовинного філософсько-релігійного тексту, контекст творів Г.Сковороди, почути в повноті його тихий, утаємничений голос у філософсько-богословських трактатах, у поезіях і байках, у піснях, які сприймаються як народні. Не забуваймо, що Сковорода був духовним учителем й іншому нашому генієві – Тарасові Шевченку. Але це проблема не тільки нинішнього покоління, але й наступних поколінь нащадків і спадкоємців геніального любомудра. Ми впевнені, що з Божою допомогою Україна і світ "доростуть" до серця Сковороди, до його вуст, перекладаючи поета Івана Іова. Але феномен щастя-долі, філософія щастя і свободи, створені, здійснені, зреалізовані Г. Сковородою у власному житті, є terra incognita, а також благословенним прикладом для всіх його щирих шанувальників на рідній землі та в усьому світі. Тому заклик В.Стадниченка йти за Сковородою кожен з нас приймає як Дзвін Життя в Україні Вічній.

Поет писав:

*Де ж такий чудовий, пишний град?
Сам ти град, коли в душі є сад,
Святому Духу храм і град.*

Що ще надзвичайно вражає й полонить розум і серце в особі Г. Сковороди? Його неймовірна універсальність, таланти в різних сферах людського духу та інтелекту, надзвичайно висока, кришталево чиста совість, дитинно чиста християнська душа, християнська аскеза життя й побуту, коли всі його духовно-моральні, тілесні сили були спрямовані на одну й найвищу мету: пізнати таємницю Христа: народження, розп'яття, смерть і воскресіння. Михайло Ковалин-

ський, улюблений учень, друг, перший біограф Сковороди залишив нам золоті думки про нашого велета духу і слова: "Хто постає між вічністю й часом, світлом і пільмою, істиною й неправдою, добром і злом і хто має переважне право вибирати істинне, добре, досконале, все це здійснюючи насправді, у будь-якому місці, бутті, становищі, званні, мірі, – той мудрий, той праведний". Отже, у цій симфонії генію ми обираємо для себе ключові слова-образи: вічність, світло, істина, добро, досконалість, мудрість, праведність, а з його творів дізнаємось про вищі цінності "спокою", "воленьки святої", природи, яку він називав своїм раєм.

Аби пізнати універсальний християнський феномен Григорія Сковороди, ми вчитуємося-вдумуємося в його твори, ми серцем прихилиємося, очима серця вдивляємося в його земну колиску, в його перші кроки на землі Чорнух, де його народила матуся Пелагея Сковородиха з роду орачів, воїнів – вільних козаків і віддала Україні.

*Нащо ж мені гадати,
Що в селі родила мати?
Нехай у тих мозок рветься,
Хто високо вгору дметься.*

Селище Чорнухи, за писаним родоводом кінця XVI ст., відоме з інвентарних книг польських князів Вишневецьких, потім – як сотенне козацьке містечко Лубенського полку, згодом – Київського намісництва, в якому нині проживає близько трьох тисяч осіб, воно справляє гарне враження – своєю чистотою, впорядкованістю, спокоєм і миром. 2 грудня 2008 року в районному Центрі культури й дозвілля відбулося літературно-мистецьке свято з нагоди дня народження Григорія Сковороди, де зібралися земляки поета й філософа, сотні шанувальників і духовних нащадків, гості з інших українських теренів. Сонячне сляво заливає небо й землю, надворі доволі тепло як для зимового грудня. Люди щиро вітаються одне з одним, ніби передають часточку святкового настрою своїм і чужим, приїжджим гостям, їх об'єднує світле ім'я геніального крайнина. Прилучаємося до святкування й ми спільно із завідувачкою відділу гуманітарних дисциплін Полтавського ОППО Ольгою Коваленко та делегацією полтавських літераторів, знайомимось з чудовими людьми: головою Чорнухинської районної держадміністрації Борисом Лисенком, його заступниками, які нас радо приймають, вітають і зігрівають щирим сердечним теплом.

Селище Чорнухи – гарне українське поселення, чисте й охайне, мальовниче й оповите славою видатного земляка. Його головний духовний центр – Музей-садиба Сави й Пелагеї Сковородів, невеликий в осяжності простір, але величний тим, що вмів у себе цілий світ! Ідемо повз прекрасний своєю простотою пам'ятник геніальному Любомудрові (скульптор Іван Кавалерідзе) через доволі просторе подвір'я до приземкуватої хати під очеретом, з маленькими віконцями, схи-

ляємо чола перед низькими дверима, пригадуючи низький вхід до печери у Вифлеємі, де народився Ісус Христос. Ми завжди схиляємо голови свої на знак особливої шани до наших божественних покровителів та прихильників, перед старшими й мудрішими – така наша національна духовна традиція. Душу й тіло охоплює теплінь благодаті: дивовижний спокій, умиротворення, тиша огортають усіх присутніх – благословенні миті в житті співпричетних до вшанування пам'яті Григорія Сковороди, нашого національного генія.

Ось невеличкі дерев'яні сіни, що пахнуть травою, ось скромний світ речей і побуту звичайної селянської родини, де простір світлиці одухотворяють старовинні образи, духмяна піч із лежанкою, лави, дубовий стіл із святковим короваем, квіти на стінах, запашні трави на земляній підлозі. Світлиця виконувала потрійне призначення: була власне світлицею, кухнею, спальнею, тому в ній так раціонально розмістилися всі речі й предмети й тому в ній людина неодмінно знаходила затишок після трудів своїх праведних. Для немовляти над полом підвішено колицю – чи не в ній народився наш Перворозум? Згадалася Шевченкова хата в Моринцях із такою ж колицею – душу охопили трепет і хвилювання від дотику до вічної татині народження й життя Генія. У дівочій хатині, невеличкій кімнатці з одним віконцем, де взимку працювали дівчата, бачимо прядку, гребінь, днище, мотовило, витушку, готову пряжу на жердці. Щиро подивовуємо майстерно виготовлену давню дерев'яну скриню для цінних речей.

Обидві кімнати прикрашено вишитими рушниками, погляд вихоплює із сутінок кімнат різноманітні предмети селянського побуту: горщики різних розмірів, глечики, дерев'яні ночовки – на припічку. Біля печі – різноманітне хатне начиння: рогачі, хватки, кочерга, коромисло, мисник із глиняним посудом. Оглянувши хату родини Сковородів, підходимо до невеличкої комори, де дбайливі господарі зберігали урожай, мед, сало й інші продукти. У клуні дбайливо зберігається сільськогосподарський реманент, снопи жита, пшениці, жорна, терниця, ступа, ткацький верстат, бодня, жлукто, плуг, ярмо, унікальний, зроблений без жодного цвяха й дивом збережений до наших днів віз. Сучасна людина деякі з названих слів уже й не розуміє, бо пішли в небуття й самі предмети, речі, увесь спосіб тодішнього існування, але душу не полишало відчуття великої доцільності, упорядкованості тодішнього побуту, якоїсь дивовижної гармонії людини та світу, екологічної довершеності кожної речі, яка свідчила про високу культуру господарів, їхній світ Добра. На такому возі без жодного цвяха, мабуть, дуже комфортно спалося під тихими зорями, у задушливу літню ніч...

Скромна садиба обмежена невисоким тинцем із ліщини, який охоплює простір, де на-

родився, сформувався як особистість Григорій Сковорода, де він пив чисту воду з батьківської криниці-журавля, де він скуштував солодкого меду материнської й батьківської любові, де його очі вперше відкрили красу Божого світу з яблуневим цвітінням весни його праведного життя – Мандрівника, який уславив Чорнухи, Україну, світ мудрістю пізнання себе в Божому світі. Крізь призму щастя-долі вільного духом Г.Сковороди ми прозираємо таємницю України минулої, нинішньої, майбутньої – України Вічної. Нехай у нашій владі – київській, полтавській, чорнухинській, – у всіх нас, нині суцїх, вистачить любові до Бога, України, її генія, аби не потерпали від фінансово-економічних проблем, від безлюдності й забуття ні чудовий музей-садиба Григорія Сковороди, ні школа його імені, ні центральна районна бібліотека, яка, на жаль, горіла, ні місцевий центр культури й дозвілля... Бог нам цього не простить!

Великі й незглибимі враження в пам'яті серця залишили відвідини історико-краєзнавчого музею, відкритого 1972 року до 250-річчя від дня народження геніального поета й філософа. Із 1995 року цей музей перепрофільовано й перейменовано на літературно-меморіальний музей Г.С. Сковороди. Екскурсивод ознайомила нашу невеличку групу із цікавими експонатами від часів Київської Русі-України (уламки посуду, металеве кресало, керамічні ляльки) до XVIII ст. (речі козацької доби й козацького побуту – посуд, зброя, одяг, ключі від дерев'яної Свято-Вознесенської церкви, спаленої шведами 1708 року разом із нескореними земляками Г. Сковороди). Не проминули ми й улюблених музичних інструментів поета-любомудра – кобзи й калинової соплі, якими він майстерно володів, насолодилися духовною атмосферою тієї доби, помилувавшись лампадкою XVIII ст., свічниками, церковними книгами, іконами... Уся біографія Г. Сковороди ніби пропливає перед нашими очима, зокрема його навчання в Києво-Могилянській академії, педагогічна праця в Переяславському колегіумі, у с.Ковраї, закордонні подорожі, викладання поезики в Харківському колегіумі при Покровському монастирі, а пізніше – його перебування не тільки "у матері" на Полтавщині, а й у "тітки" на Слобожанщині, широкій "подорожній карті" нашої мандрівної академії. Останній земний прихисток Перворозуму України – маєток Андрія Ковалевського в селі Пан-Іванівка (нині с. Сковородинівка), про що свідчать світлини могили Г. Сковороди, улюбленого дуба, біля якого його було поховано, автоепітафія: "Світ ловив мене, та не впіймав".

Музей прикрашають численні картини та скульптури, виконані відомими митцями, шанувальниками творчості й особистості Г. Сковороди. При вході до музею нас зустрічає чудове погруддя філософа й поета, виконане 1922 року Іваном Кавалерідзе. Мислитель ніби дивляється у Вічність, у глибини

наших сердець. Несподівано для себе я почула місцеву легенду про те, що треба доторкнутися до погруддя й попросити в Г. Сковороди про щось своє, особисте, важливе й вагомe – і це прохання обов'язково має здійснитися! Часу на роздуми не було, тож я припала чолом і вустами до погруддя Вчителя, моє серце поговорило з нашим Перворозумом, і я впевнена, що він мене почув. Царство Небесне вам, Григорію Савичу! Моліть Бога, Пресвяту Богородицю і всіх святих землі української за нас, за наше урозумнення, за Україну, за мир у наших серцях!

Літературно-мистецьке свято в Центрі культури й дозвілля Чорнух збагатило нас радістю спілкування з місцевими талановитими вчителями, учнями, працівниками культури, бібліотекарями, представниками влади й громадськості. Отримали заслужені нагороди учасники й переможці Сковородинівських конкурсів, олімпіад, які засвідчили велику обдарованість підростаючого покоління духовних нащадків нашого національного світоча. Я подарувала місцевій бібліотеці комплект своїх книжок, зокрема вибрані праці з риторики у п'яти томах, а потім зустрілася з учителями школи імені Г. Сковороди, виступила перед ними, відчула неймовірну духовну спорідненість із колегами-освітянами, їхню шляхетну чутливість до Слова-логоса, трепетну повагу до побратимів на ниві Божій.

Розлучатися з новими друзями було нелегко, сумно, хотілося не розплескати дивовижні відчуття радості, співтворчості, божественної благодаті. Знаю, що повернуся сюди не раз із Божою допомогою, подарую свої книжки в дар країнам світлого українського генія, запалю свою Свічу Пам'яті Григорієві Сковороді в київських храмах, аби він вимолвив Україні Нове Небо і Нову Землю.

Чорнухи – український другий Вифлеєм, колиска нашого Перворозуму, що очікує його послідовників та шанувальників. Музей-садиба Григорія Сковороди – діамант загальнодержавного духовного середовища, наша національна святиня з усім комплексом селища Чорнухи потребує мудрої державної підтримки й допомоги, аби сюди на прощу до Сковороди іхали всі мислячі люди, насамперед наша молодь, як у Канів, як у Моринці до Тараса Шевченка. Про це мріють не тільки земляки генія, це – загальнонаціональна справа, це – справа світового значення, бо українці всього світу прагнуть виконати заповіт Перворозуму: пізнати себе, розпізнати істину, жити по правді й у гармонії з собою і Божим світлом. Ми маємо почути його палкий заклик: "Прокиньтесь! Вас чекають нова Земля і нове Небо!"

Ідемо за Сковородою – разом із Михайлом Ковалинським, Дмитром Багалієм, Дмитром Чижевським, Павлом Тичиною, Леонідом Махновцем, Михайлом Сікорським, Іваном Іваньом, Володимиром Стадниченком, Іваном Драчем, Валерієм Шевчуком, Василем Шевчуком, Сергієм Кримським, Миросла-

вом Поповичем та їхніми численними послідовниками до України Вічної – Неопалимої Купини. Разом із щирими шанувальниками нашого генія ставимо перед майбутніми поколіннями питання про канонізацію Григорія Сковороди як щонайповніше втілення Духу й Серця Народу, як "апостола правди і науки", як Воїна Божого і Слугу Слова, який жив аскетичним життям ченця, "старчика", янгола-охоронителя душ людських. Він писав: "Дух мій і наук не хоче, окрім розуму свого, крім Христа святих пророчень – раю чистого мого". Д. Багалій, спираючись на біографію Г. Сковороди, викладену М. Ковалинським, описав християнські чесноти Любомудра: "Завжди веселий, бадьорий, легкий, рухливий, стриманий, цнотливий, всім задоволений, благодушний, принижений перед усіма, поштивий до кожного стану людей, відвідував хворих, заспокоював сумних, поділяв останнє з убогими, вибирав і любив друзів по серцю їхньому, був благочестивий без забобонів, вчений без пиhi, мав поведження без облесливості".

Р.С. Дивовижним завершенням нашої колективної прощі на батьківщину Григорія Сковороди стало пізно-вечірнє відвідання унікальної у своїй самотності Калайдинцівської загальноосвітньої школи імені генерал-майора Ф.Рубцова, що розташована на Лубенщині, між Лубнами й Полтавою. Високоталановитий директор школи Сергій Мисник, очолюваний ним колектив творчих, обдарованих, по-сучасному мислячих учителів зачарували нас своєю самовідданою педагогічною, просвітницькою, патріотичною діяльністю, упровадженням передових освітніх технологій у навчально-виховний процес, сучасним обладнанням та оформленням приміщення школи з її зимовим садом, хореографічним класом, спортивною залом, затишними кабінетами, а головне – музеєм історії Калайдинцівського краю, його людей, головного освітнього осередку, історії всієї України, преломленої через призму драматичних доль калайдинцівців. Схвильовані ми виходили з цього царства розуму й любові вже майже поночі, але над нами високо витав Дух Григорія Сковороди, сяяла зірка його божественного генія. Це було логічним продовженням теми України Вічної, у якій живуть і натхненно трудяться духовні спадкоємці нашого Любомудра, які втілюють у життя його духовні заповіді: жити – як говорити, говорити – як жити, коли Добро і краса зливаються в захисті божественної гідності людини духовної (homo spiritus), яка пізнає себе в Божому світі та Божий світ у собі. Він заповідав: "Духовна ж людина є вільною. У височінь, у глибинь, у увесь обшир літає вона безмежно. Не заважають їй ні гори, ні ріки, ні моря, ні пустелі. Передбачає віддалене, проглядає потаємне, зазирає в минуле, проникає в майбутнє, проступе по обличчю океану, входить звіром ув'язненим... Голос її – голос грому".

Стаття надійшла в редакцію 30.03.2010 ■

Висвітлено життєвий і творчий шлях видатного українського науковця і педагога ХХ століття Миколи Миколайовича Боголюбова.

Освещен жизненный и творческий путь выдающегося украинского ученого и педагога ХХ века Николая Николаевича Боголюбова.

The life and creative work of outstanding Ukrainian scientist and educator M.M.Boholubov is enlightened in the article.

ЖИТТЄВИЙ І ТВОРЧИЙ ШЛЯХ МИКОЛИ МИКОЛАЙОВИЧА БОГОЛЮБОВА

Л. І. Ворона

Існують учені, праці яких відразу й безпородно стають класикою науки. Роки, що проходять, тільки підтверджують цінність зроблених ними відкриттів. Серед видатних науковців ХХ століття, що стоять на передових позиціях у світовій науці, ім'я Миколи Миколайовича Боголюбова займає особливе місце. Він відомий усьому світу як чудовий математик, глибокий дослідник у галузі механіки, першокласний спеціаліст з проблем теоретичної фізики, засновник багатьох наукових шкіл, громадський діяч, великий педагог.

Народився Микола Миколайович 21 серпня 1909 року в Нижньому Новгороді (тепер місто Горький). Батько, Микола Михайлович, був сином сільського священика, в сім'ї якого зростало десятеро дітей. Змалку мріяв стати математиком, але не було коштів на навчання, тому після закінчення семінарії вступив до Московської духовної академії, був людиною високоосвіченою, знав майже всі європейські мови, а також грецьку і латинську, орієнтувався навіть у деяких старогрегипетських написах і так званому клинописі.

Через пів року після народження Миколи сім'я Боголюбових переїжджає до Ніжина, а ще через два – до Києва, де й пройшли дитячі роки майбутнього вченого. Початкові знання малий Микола отримав удома. Уже в п'ятирічному віці він умів бігло читати. Батько повідомив йому перші відомості з арифметики, російської, німецької та французької мов. У шість років Микола почав відвідувати підготовчий клас Київської гімназії. Особливих нахилів до математики в гімназиста учителі не помічали. На одному з уроків арифметики в першому класі, коли Микола відповідав, як здалося вчителю, не досить чітко, він висловив своє припущення: "Колю, математиком ти не будеш!" Учитель і гадки не мав, що через якихось десять років його учень знаннями в галузі математики піде значно далі за свого вчителя. Хлопцю подобалося читати книги з історії, географії, його цікавили хімія, мінералогія, питання будови речовини. У Київській гімназії Боголюбов навчався недовго, в часи громадянської війни родина переселилася в село Велика Круча, що на Полтавщині. Тут він продовжив навчання в сільській семирічній трудо-

вій школі, яка залишила великий слід у житті хлопчика. Про життя у великій Кручі Микола Миколайович завжди згадував з добром і теплотою, особливо про школу й учителів. "Цей педагогічний колектив міг би стати окрасою навіть столиці", – говорив Микола Боголюбов. Колектив школи справді був висококваліфікованим, це позитивно позначилося на розвитку і вихованні майбутнього вченого. По-особливому згадував М.М. Боголюбов про вчителя французької мови і математики Павла Аполлоновича Ященка. Саме під його керівництвом дев'ятирічний Микола розв'язував усі задачі з відомого підручника авторів Малиніна та Буреніна, а потім під керівництвом батька засів за двотомник Гренвіля "Диференціальне числення" та "Інтегральне числення". Посібника з тригонометрії у хлопця не було, і він сам з кількох визначень, які дав йому батько, склав для себе нотатки, вивів усі тригонометричні співвідношення. Таким чином, після закінчення сільської семирічки Боголюбов фактично володів знаннями з математичних дисциплін за курс середньої школи [1].

Наприкінці 1922 року родина Боголюбових знову повернулася до Києва. Микола весь час вивчав математику. Батько ходив до бібліотеки університету й брав для сина книги з математики, переважно англійською та німецькою мовами, дістав для Миколи п'яти томний трактат "Курс фізики" Хвольського, професора Петербурзького університету. Коли майбутній учений проштудював п'яти томник за кілька місяців, батько зрозумів, що сам він уже не в змозі допомагати з навчанням синові. Микола Михайлович звертається за допомогою до академіка Дмитра Олександровича Граве, який працював у Київському інституті народної освіти. Академік поговорив з Миколою і прийняв його до свого семінару. Боголюбов починає відвідувати семінари Граве, крім того навчається вдома за окремою програмою. Дехто з учасників семінару скептично ставився до присутності молодого хлопця на науковому семінарі. Та своїми знаннями Боголюбов швидко довів, що сміятися з нього не варто, бо рівень його підготовки набагато вищий за середній рівень інших учасників. Одного разу семінар Граве відвідав академік М. М. Крилов і прослухав доповідь Боголюбова. Того ж дня він

переговорив з батьком Миколи, з академіком Граве і за спільною згодою став керівником хлопця. Таке рішення мало вирішальне значення у виборі й підготовці подальших наукових досліджень талановитого юнака. З того часу заняття із математичних дисциплін Боголюбов органічно поєднував з самостійною науковою роботою під керівництвом Крилова. Академік добре знав європейські мови, часто читав лекції в багатьох країнах світу. Із своїм учнем зустрічався через день, по черзі спілкуючись то англійською, то французькою, щоб привчити молодого вченого до користування відповідною математичною літературою. Так відбулося становлення відомої наукової школи Крилова – Боголюбова, яка дала початок Київській та іншим школам з математичної фізики та нелінійної механіки, а потім і з теоретичної фізики.

М. М. Крилов оцінив винятковий склад мислення свого учня. Він побачив, що Микола Боголюбов не тільки природжений теоретик-математик, а й юнак, який володіє чудовою інтуїцією в галузі фізики й механіки. На п'ятнадцятому році під керівництвом Крилова юнак пише свою першу наукову роботу, за яку спеціальним рішенням Народного Комісаріату освіти України його без диплома про вищу освіту зараховують до аспірантури. Уже за рік статті аспіранта починають з'являтися в наукових виданнях України та Франції. Через три роки молодий аспірант захистив кандидатську дисертацію. З цього часу він стає науковим співробітником АН УРСР. Незабаром за цикл оригінальних математичних досліджень Миколі Боголюбову присвоїли вчений ступінь доктора математичних наук без захисту дисертації. На той час було йому лише двадцять років.

Боголюбов стає науковим співробітником академії. Почалися напружені будні вченого – з надіями і сподіваннями, із сумнівами і розпачами, з успіхами і невдачами. Наука, якій він віддався сповна, вимагала гнучкого розуму, твердого духу. Математику іноді називають матір'ю всіх наук. Вона завжди була визначальною в розширенні меж людського пізнання. З допомогою цифр і формул учені сягають глибин матерії, абсолютно недоступних іншим методам дослідження. При конструюванні машин, зокрема, потрібен був точний розрахунок роботи режимів різних систем, аж до гранично можливих вібрацій і швидкостей. Крилов і Боголюбов узялися за створення такого принципово нового математичного методу, зручного і точного. У "Історії вітчизняної математики" про це сказано коротко: "Починаючи з 1929 року, кафедра

математичної фізики Академії наук УРСР приступила до циклу досліджень, внаслідок яких було створено новий математичний напрямок з найглибшими виходами в техніку – нелінійну механіку. Результати, одержані вченими вже в 1931 – 1932 роках, використовувались у радіотехніці, у техніці сильних струмів, дослідженнях питань статичної і динамічної стійкості синхронних машин, у будівництві і машинобудуванні. Застосування методів нелінійної механіки в квантовій механіці готувало ґрунт для створення математичного апарату мікромеханіки" [2].

Із того часу Миколу Боголюбова знали як видатного математика. Коли були надруковані цикли його праць з нелінійної механіки, абстрактної механіки, теорії мікромеханіки, статичної фізики, за кордоном дехто всерйоз почав твердити, що Боголюбов – це не реальна особа, а псевдонім, яким підписує праці велика група науковців. Та в 1956 році в місті Сієтл учасники всесвітнього форуму математиків на власні очі переконалися, що учений – реальна особа. Микола Миколайович здивував своїх колег, довівши справедливості дисперсійних співвідношень, іншими словами, розв'язав фізико-математичну проблему, що вважалася непосильною для науки. Це

відкрило нові методи проникнення до нових глибин атома. Опоненти на конгресі змушені були визнати геніальність доведення. При перевірці доведення не було знайдено жодної помилки, крім того його можна було застосувати як для дослідження окремих частинок, так і для всіх інших випадків.

Через кілька років про Миколу Миколайовича Боголюбова знову заговорив уесь науковий світ. Ним була розроблена послідовна теорія надплинності і надпровідності. Микола Миколайович працював з двома групами вчених. Одна приходила до нього зранку, до обіду жоден з дослідників уже не був спроможний до продуктивної праці. На зміну першій групі приходила друга, з новими силами. Інтенсивність і темп роботи були надзвичайні. Коли продуктивність падала, керівник відпускав помічників додому й залишався в лабораторії сам. За пів року непосильної праці проблему вдалося розв'язати. Теорію надплинності і надпровідності почали широко застосовувати в інших галузях математики та фізики.

Велика наукова діяльність Боголюбова тісно переплітається з його педагогічною роботою в університетах та інших вишах. У Київському університеті з великою пошаною і теплом згадують лекції, які він читав на механіко-математичному факультеті. Його лек-



Микола Миколайович Боголюбов

ції з математики, математичної і теоретичної фізики завжди викликали живий інтерес у студентів.

Після звільнення Києва від фашистської окупації відновив свою роботу Київський університет. Приміщення головного корпусу було розбито, уціліли тільки гуманітарний і старий хімічний корпус, але вони також були в жахливому стані. Війна не закінчилася, труднощів було ще багато. Студенти і викладачі самі готували університет до відновлення занять. У таких умовах Боголюбов прийняв механіко-математичний факультет і став його деканом. Заняття почалися відразу, незважаючи на умови. Уже в перший навчальний рік, після відновлення університету, викладалися всі дисципліни, які були передбачені навчальним планом факультету, навіть спецкурси і факультативи [3]. Відомо, що педагог користувався великим авторитетом у студентів. На життя більшості із тих, хто навчався у Миколи Миколайовича, великий вплив мала його видатна особистість: вражаюча зовнішність, манера одягатися, стиль поведінки і спілкування з аудиторією. Аудиторія була різнобічна, на один курс збиралися ті, хто встиг до війни закінчити два, три або й чотири курси, більшість студентів пройшли сувору школу війни, частина була одягнена в гімнастерки, але всіх об'єднувало бажання продовжити навчання. У спілкуванні зі студентами вчений завжди був демократичним і доступним. Із ним можна було спілкуватись у перерві між лекціями, він ніколи не тиснув на студентів своїм авторитетом. Відомий такий факт із його педагогічної діяльності в університеті: коли викладалися поняття про предмет і постановка основних задач – усе було всім зрозуміло. Чим більше викладач подавав суто математичних понять, тим більше запитань виникало у студентів. Спочатку намагалися розібратись із незрозумілих самостійно, потім збиралися групами і вивчали колективно, але дію переходу з лівої частини рівняння до правої ніхто не зміг зрозуміти. Вирішили звернутися за консультацією до професора. Для пояснення цього переходу додатковими викладками викладач списав дві дошки. Тоді стало все всім зрозуміло. Цікаво, що під час лекції всі додаткові обчислення викладач робив подумки. Його лекції зі спецкурсу нагадували наукові семінари. Боголюбов запрошував студентів до участі у творчому процесі, цим самим виражаючи велику довіру до їх знань і здібностей. Думка всіх учнів і колег М. Боголюбова була однозначною: він є взірцем педагога і вихователя наукових кадрів, талановитим організатором науки. Микола Миколайович приділяв велику увагу підготовці наукових кадрів, керував кількома математичними семінарами, у яких виростили нові вчені.

За фундаментальні наукові праці в галузі теоретичної і математичної фізики вченому присвоєно Ленінську і дві Державні премії СРСР, він – двічі Герой Соціалістичної Праці, нагороджений п'ятьма орденами Трудового Червоного Прапора, багатьма медалями.

Крім наукової і педагогічної роботи, Микола Миколайович вів активну громадську діяльність, був депутатом Верховної Ради УРСР, членом Президії Академії наук СРСР і академії наук УРСР, академіком-секретарем Відділення математики АН СРСР, членом Пагуошського руху вчених [5]. Його дослідження відзначені багатьма вітчизняними та зарубіжними іменними преміями. Боголюбов був Почесним членом багатьох закордонних академій наук. У цьому велике міжнародне визнання наукових досягнень Миколи Миколайовича Боголюбова. Та, не дивлячись на це, учений усе своє життя вважав себе справжнім українцем. Увесь час академік відстоював принцип: мовою науки в національній державі має бути мова її народу [4]. Усі доведені наукові праці академіка опубліковані українською мовою, а їх переклад за кордоном – французькою та англійською. За його ініціативи в повоєнні роки наукові книги і підручники створювалися та видавалися українською мовою. У сучасній науці вимагається відточена логіка математики, поєднана з інтуїцією фізика, що найвищою мірою було притаманне М.М. Боголюбову. Академік А.О. Логунов (тоді ректор Московського університету) ставив Миколу Боголюбова в один ряд з такими корифеями науки, як І.П. Павлов і В.І. Вернадський, не тільки за рівнем його наукових досягнень, але й у моральному плані: "Звичайно, в одному ряду вони стоять передусім завдяки нечуваному обдарованню, але кожний водночас є зразком найвищих моральних якостей. Немає жодних сумнівів, що коли наше наукове середовище втратить цей моральний капітал, таку втрату не заповнить жодне наймудріше планування досліджень" [6]. Микола Миколайович дуже цінував і любив афоризми. Якось він запропонував трьом аспірантам, зробити розрахунок деякої величини трьома різними методами. Вони прийшли до нього з трьома різними відповідями. Тоді він підніс палець, і вимовив свої легендарні слова: "Запам'ятайте: істина єдина, а брехня різноманітна. Йдіть, переробіть все як слід" [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Верес Б. Сонячна теорема / Богдан Верес. – К. : Вид. "Дніпро", 1975. – 183 с.
2. Боголюбов О.М. Молодість вченого: Український математик і фізик Микола Миколайович Боголюбов /Олексій Боголюбов // У світі математики. – 2000. – т. 6, в.2. – С.76-81.
3. Ільницький І. Розмах думки: Про академіка М.М.Боголюбова / Ілля Ільницький // Україна. – 1984. – № 37 – С.9.
4. Рожен О. Зірка Миколи Боголюбова / Олександр Рожен // ?. – 2009. – № 36 (764). – 26 вересня – 2 жовтня.
5. Свідзинський А. Про життя і наукову діяльність відомого вченого / Анатолій Свідзинський // День. – 2009. – № 149. – 26 серпня.
6. Сто видатних імен України. Боголюбов Микола Миколайович. – Режим доступу: <http://www.ukrcenter.com/LIBRARY/read.asp?id=1834&read=true>.

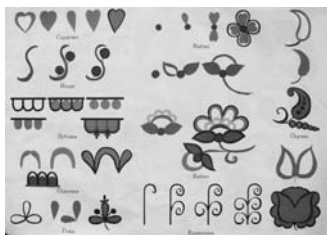
Стаття надійшла в редакцію 2.04.2010 ■



У редакцію надійшли нові книги



Олена Щербань [Воробйова І.А. Чарівний світ народного мистецтва. Опішнянський розпис: комплект наочних посібників для дошкільних закладів та початкової школи. – Х.: ТОВ Вид-во "Ранок", 2007. – 10 арк.]



РЕЦЕНЗІЯ НА ПОСІБНИК ВОРОБЙОВОЇ І.А. "ЧАРІВНИЙ СВІТ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА. ОПІШНЯНСЬКИЙ РОЗПИС"

О. Щербань

Побачивши в Гончарській книгозбірні України Національного музею-заповідника українського гончарства в Опішному яскравий альбом під назвою "Чарівний світ народного мистецтва. Опішнянський розпис", я щиро зраділа. Подумалося – нарешті почали з'являтися наочні матеріали на підмогу вчителям та вихователям, які викладають гончарство. Давно очікуваний посібник Ірини Воробйової, що побачив світ у 2007 році в харківському видавництві "Ранок", є частиною серії під назвою "Демонстраційний матеріал з образотворчого мистецтва", до якого, як зазначено на обкладинці, входять: "Чарівний світ народного мистецтва. Петриківський розпис", "Чарівний світ народного мистецтва. Косівський розпис" та робочі зошити до кожного з них. У зверненні до вихователів, вчителів і батьків зазначено, що автор намагалася підібрати методичний матеріал так, щоб під час занять із образотворчого мистецтва можна було "ознайомити дітей із історією виникнення розпису; навчити бачити і розрізняти різні елементи розпису; показати послідовність і способи нанесення елементів розпису; навчити вписувати подані елементи в певні геометричні та силуетні форми відповідного кольору; познайомити дітей з технікою малювання, підвести їх до власного творчого процесу; **розвивати естетичні смаки дітей та сприяти розумінню творів народного мистецтва**". Що ж, видання надзвичайно актуальне та багатообіцяльне. Хотілося б відзначити ідею, ентузіазм автора видання Ірини Воробйової, яка, до того ж, сама виконала малюнки до нього, адже це значний обсяг роботи. Зауважу, що потрібно заохочувати вчителів публікувати свої методичні доробки, але необхідно ретельно перевіряти їх, готуючи до друку. Не применшуючи значення даного альбому, а лише з метою недопущення подібних помилок у майбутніх подібних виданнях, які нині є надзвичайно дефіцитними, оскільки в них є потреба, тому й зникають з продажу з неймовірною швидкістю, висловлю деякі свої зауваги.

Згідно зі змістом, альбом правильніше було б назвати "Елементи орнаментики опішнянських гончарних виробів". На кольоровій палітурці подано фото двох опішнянських глиняних куманців – масової продукції заводу "Художній керамік" – та іграшки-коника, на мою думку, не опішнянського походження. Відповідно до назви, альбом мав би приваблювати, вже починаючи з обкладинки, різнобарв'ям опішнянської мальовки. Тому доцільніше було б на ній зобразити найкращі зразки продукції опішнянського гончарства.

На перших трьох аркушах з десяти подано на око привабливі кольорові малюнки елементів орнаментики та послідовність їх виконання. Перерахую у тому порядку, в якому їх зображено: "квітка, ягоди, сердечко, ягоди, зубчики, підковки, гілка, квітка, квітка, перчик, кривулька, квітка, метелик, ягоди, листочки, гілочка, листочки". Можливо, їх варто було б згрупувати. По-перше, частина назв не відповідає усталеним в народному гончарстві. По-друге, обриси зображених елементів є псевдоопішнянськими. А "сердечка", "перчики" та "метелики" не притаманні опішнянській мальовці.

Два наступні аркуші заповнено зображеннями "іграшок-свищиків" у вигляді коника, козлика та півника. Складається враження, що їх змальовано з гумових дитячих іграшок, особливо коника. Зокрема, не зрозуміло, чому ж півник називається "свищиком", якщо в нього такий пишний хвіст. Відомо, що отвір для свисту в опішнянських півників-свищиків знаходиться саме в хвостіку [3]. А таких ріжок опішнянські іграшкарі ніколи не дарували своїм глиняним козликам. Баранчика та поросятка намальовано більш-менш правильної форми, але "розмальовано" іграш-

ки в авторській манері, але аж ніяк не в опішнянському стилі, та й кольорова гама не зовсім відповідна.

На наступних чотирьох аркушах зображено глиняний посуд. Його форми та оздоблення – політ фантазії художниці на вільну, також далеко від опішнянської, тему. Ринки формою нагадують макітри, горщики – чавунці. Глиняний "слоїк" (банку) невірно названо "діжкою". Не зовсім коректно подано пропорції виробів. Зокрема кухлик вдвічі більший від глечика, тарілку ніколи не робили у вигляді плоского круга. Лише на одному з 19 намальованих виробів, і хоч в дещо інтерпретованому вигляді, але розпис змальовано з оригінального куманця [2–3]. До речі, колоподібний фігурний посуд – куманець не варто називати "бубликом".

На останній сторінці подано плитки. Їх орнамент більш-менш наближено до дійсності, але їх чомусь названо "кахлями".

Таким чином, в учнів та вихованців після перегляду цього альбому складеться неправильне враження про опішнянський розпис. А ще з власного педагогічного досвіду хочу наголосити, що буде дуже складно пояснити дитині, чому кухлик намальовано більшим, ніж глечик, чому чавунець – це горщик. Якщо учні копіюватимуть подані в альбомі елементи, то їхні розписи будуть аж ніяк не опішнянськими.

Окремо зауважу про зміст методичних рекомендацій до альбому. Складаються вони з "Тематичного словника", "Загальних відомостей про кераміку", "Основ та особливостей опішнянського розпису", "Характерних ознак опішнянського розпису", списку літератури (12 джерел).

Починається словник "неймовірним" за змістом "Тематичним словником" із 27 термінів. Коротко скажу, що словник переповнений неправильними, перекрученими відомостями. У кожному словниковому визначенні є принаймні одна помилка. Для прикладу наведу на мій погляд найбільш абсурдні: "Глечик, глек. Висока кругла переважно глиняна посудина, злегка розширена в нижній частині; глечик гладушник, дзбан, гладун, тиква, глиняк, амфора"; "Баклага, боклага. 1. Невелика дерев'яна або металева плоска посудина, барило для зберігання води або іншої рідини, мазниці (для дьогтю). 2. Невеличка металева, сплюснута з боків пляшка, яку носять при поясі у походах" (с.4). "Кухоль. Металева або череп'яна посудина з ручкою для пиття; кінва, конівка, коновка, кварта, карватка. Велика склянка з вушком" (с.4). "Таця (рідко). 1. Те саме, що піднос. 2. Те саме, що таріль". У словнику подано визначення "Пастилаж. Скульптура або фігура з розім'ятої та обпаленої глини" (с.5), але через сторінку пояснено поіншому: "Процес нанесення кольорових глин на злегка підв'ялений виріб дістав назву техніки пастилажу" (с.7).

У "Загальних відомостях про кераміку" подано коротку інформацію про технологію гончарства, зібрану далеко не з фахових видань, до того ж невдало скомпоновану. Ав-

тор подає інформацію про те, що хвилястий орнамент був символом води, не пояснюючи про інші види орнаменту, взагалі, що таке орнамент. А чого варте пояснення на с. 7: "вироби з кольорової випаленої глини, вкриті поливами, являють собою окремих вид кераміки – майоліку" (для порівняння, наведу визначення із словника: "Майоліка. 1. Випалена глина, укрита поливою та малюнками (виріб з такої глини). 2. Сукупність таких виробів" (с. 4)).

У розділі "Основи та особливості опішнянського розпису" знайомимось чомусь з описом форм (не орнаментами) опішнянських виробів. Наприклад про барильце стверджується, що воно "менш видовжене, ніж чернігівське, і має чотири ніжки обтічної форми, що поліпшують масу виробів" (с.9). Але звідки дитина може знати яке ж те чернігівське барильце? І як ніжки поліпшують масу виробу? Незважаючи на подану інформацію про те, що "голови (зооморфного посуду – О.Щ.) завжди гордо підняті й прикрашені рогами дивовижної краси", на малюнку Д, на якому подано світліни опішнянської зооморфної скульптури – лише два "рогаті" барани, він є окрасою розділу. Незрозуміло тільки, чому ж відсутнє фото в першу чергу мальованих опішнянських гончарних виробів.

Останній розділ "Характерні ознаки опішнянського розпису" переповнений перекрученими фактами. Авторка характеризує кольорову гама "гла" опішнянських виробів; неправильно відносить до "елементів візерунка" "метеликів" і "сердечка"; контур називає "обвідною лінією", стеку – "патичкою". Але найбільш обурює твердження на с.14 про те, що "у роботі з дошкільнятами використовується спрощений дидактичний зразок, складений за мотивами опішнянського орнаменту". Прикро, але основного, саме опішнянських мотивів і бракує.

Отже, за відсутності фахових методичних посібників з гончарства, подібні до рецензованого видання є своєчасними і необхідними. Але враховуючи той факт, що вони розраховані на дошкільнят і покликані творити, а не спотворювати їх мистецькі смаки, необхідно обов'язково звертатися по допомогу до відповідних фахових установ.

На мою думку, альбом Ірини Воробйової "Чарівний світ народного мистецтва. Опішнянський розпис", потребує фахової кореляції та негайного перевидання, щоб де-факто сприяти розвитку естетичних смаків дітей та розумінню творів народного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Манучарова Н. Д. Кераміка і гутне скло / Н. Д. Манучарова // Нариси з історії українського мистецтва. – К.: Мистецтво, 1966. – 163 с., іл.337
2. Тищенко О. Р. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XIII–XVIII ст.) / О. Р. Тищенко. – К.: Либідь, 1992. – 192 с.
3. Щербань О. Техніка виготовлення півників-свистунців Опішньому / Олена Василівна Щербань // Український керамологічний журнал. – 2005. – №1-4. – С. 183–187.

Стаття надійшла в редакцію 09.09.09 ■



У редакцію надійшли нові книги



Презентація видання:
Утвердження безпечної поведінки молоді освітніми засобами:
[навч. посіб.] / Укладач О.П.Цимбал. – Х. : ДМО "Спілкування без кордонів", 2008. – 88 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В УТВЕРДЖЕННІ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ

О. Цимбал

Восени 2008 року у м. Харкові було видано навчальний посібник "Утвердження безпечної поведінки молоді освітніми засобами", створений у межах просвітницького проекту Люботинської молодіжної організації "Спілкування без кордонів" за підтримки Фонду Народонаселення ООН та Шведського агентства з міжнародного розвитку (SIDA). Матеріали посібника створювалися учителями-практиками, тренерами молодіжної організації у співпраці з кафедрою філософії і політології Харківського національного університету внутрішніх справ та були апробовані під час тренінгів у Харківській обласній спеціалізованій школі-інтернаті "Лицей міліції".

У посібник увійшли матеріали тренінгів "Профілактика ВІЛ/СНІД та формування безпечної поведінки", "Формування толерантної поведінки", "Підготовка інформаційних матеріалів із безпечної поведінки та здорового способу життя для шкільних ЗМІ"; аналіз особливостей тренінгових занять із профілактики ВІЛ/СНІД та формування безпечної поведінки молоді; учнівські проекти з формування здорового способу життя та безпечної поведінки школярів.

Профілактика ВІЛ/СНІД не може обмежуватися лише роз'ясненням понять, шляхів передачі інфекції та небезпеки, яку вони становлять. Важливим напрямом є, без сумніву, утвердження упевненої поведінки, формування вміння протидіяти різним маніпуляціям та профілактика ризикованої поведінки за допомогою інтерактивних методів навчання.

Важливим аспектом тренінгового курсу стало формування толерантної поведінки. Тому у посібнику пропонується детальний опис інтерактивних вправ, що сприяють формуванню толерантної поведінки, а також матеріали, що зосереджують увагу на межах толерантності у стосунках з ВІЛ-інфікованими.

Особливістю просвітницького проекту та навчального посібника є інноваційний підхід, за якого формування безпечної поведінки здійснюється шляхом посилення громадської активності молоді у житті шкільної громади. Тому семінари-тренінги були зорієнтовані не тільки на профілактику ВІЛ/СНІД, а також на активізацію старшокласників у роботі шкільної преси, а саме на створення учнями матеріалів із проблем формування здорового способу життя для шкільного вісника та поширення цих ідей серед однолітків. Наприклад, тренінг "Підготовка інформаційних матеріалів з безпечної поведінки та здорового способу життя для шкільних ЗМІ" навчає школярів працювати з інформацією, створювати матеріали для шкільної преси та впливати на формування шкільної думки. У посібнику також детально описані кроки створення інформаційних матеріалів для шкільної преси.

Практичне значення посібника також у тому, що він містить зразки учнівських проектів та методичні рекомендації до них. Зокрема, індивідуальний інформаційний проект "Залишайтеся здоровими" передбачає створення порад щодо здорового способу життя, а колективний інформаційний проект "Опитування школярів" передбачає дослідження проблеми дотримання правил безпечної поведінки та вироблення відповідних рекомендацій.

Отже, тренінги та інші інтерактивні навчальні матеріали, що містяться в посібнику, допомагають ефективно формувати в учнів здоров'язберезувальну компетентність, оволодіння якою утверджує життєві навички, які сприяють фізичному, соціальному, духовному та психічному здоров'ю дітей. Матеріали посібника стануть у нагоді вчителям, психологам, активістам громадських організацій, а також усім, хто працює з молоддю.

Стаття надійшла в редакцію 09.09.09 ■



18 ТРАВНЯ ПОЛТАВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ М. В. ОСТРОГРАДСЬКОГО ВІДСВЯТКУВАВ 70-РІЧЧЯ

18 травня 2010 року провідний науково-методичний центр, що сприяє професійному розвитку педагогічних працівників регіону, – Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського – переступив свій 70-й рік.

Цього дня о 14-й годині в актовій залі Обласного центру естетичного виховання учнівської молоді відбулося відкрите уроцисте засідання Ученої ради.

Відкрив святкове дійство ректор ПОППО В.В. Зелюк, який сказав, що Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти сьогодні – це сучасний, модерний навчальний заклад, який має гідну матеріально-технічну базу, а головне – дружній і високопрофесійний колектив. За словами промовця, 70-річчя ПОППО – добра нагода доземно вклонитися Вчителю, адже "70 років інститут працює для Вчителя, для того, щоб зростала й вивищувалась його педагогічна майстерність, гартувався дух й розвивалась особистість". Відзначив Віталій Володимирович і спільні успіхи працівників ПОППО і вчительства: "У цьому році 21 переможець Всеукраїнських олімпіад з різних дисциплін – це наша спільна перемога. І здобуття титулу "Учитель року – 2010" на Всеукраїнському конкурсі учителькою з школи № 17 м. Полтави Юлією Приходько – це теж наша спільна перемога".

У ході спілкування було презентовано сигнальний примірник видання "Історія Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського. 1940 – 2010", підготовлене працівниками ПОППО до ювілею інституту. У цій 600-сторінковій книжці історія закладу та системи післядипломної педагогічної освіти розкривається у багатоманітних ракурсах – історичних дослідженнях, аналізах сучасної діяльності підрозділів, спогадах співробітників, довідкових матеріалах та історичних документах, ілюстраціях та фото.

Свято зібрало тих, без кого успішний розвиток інституту був би неможливим. Вітальні промови на честь інституту-ювіляра вголосили очільники місцевої влади – заступник голови Полтавської облради І.Момот, заступник начальника Головного управління освіти і науки Полтавської ОДА В.І.Дуброва, начальник управління освіти виконавчого комітету Кременчуцької міської ради Г. Ф. Москалик.

Також ПОППО привітали колеги з післядипломної освіти та представники закладів-партнерів: В.Ф. Живодвор – ректор Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Г.І. Шумейко – голова обласної профспілки, М. І. Степаненко – ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка; О.О. Нестуля – ректор Полтавського університету економіки і торгівлі; Б.О.Коробко – проректор Полтавського національного технічного університету; В.Р.Льченко – дійсний член Національної академії педагогічних наук України; О.В. Сутула – завідувач Карлівського методичного кабінету; Н.А. Тягай – директор Комсомольської ЗОШ I-III ступенів № 1; І. В. Гальченко – голова постійної комісії облради, директор Кременчуцького педучилища.

Привітали та засвідчили взаємопорозуміння і взаємопідтримку керівники відділів і управлінь освіти з районів і міст області, керівники районних і міських методичних кабінетів і центрів, представники обласних позашкільних закладів, обласних інтернатних установ, багатьох вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації. Грамотами і подяками нагородили ветеранів, працівників інституту, районних (міських) методичних кабінетів.

Господарі та гості свята згадали основні події історії ПОППО та людей, які її творили, переглянули відеопрезентацію "ПОППО – 70". На честь 70-річчя ПОППО відбувся святковий концерт.



Підготувала О. В. Стоцька ■

НАШІ АВТОРИ

Бакка Тамара Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання історії та суспільно-політичних дисциплін Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Блоха Ярослав Євгенійович,
аспірант кафедри філософії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Бойко Алла Микитівна,
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України, завідувач кафедри педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Булда Микола Іванович,
краєзнавець, директор Чорнухинської центральної районної бібліотеки імені Г.С.Сковороди, заслужений працівник культури України

Ворона Лариса Іванівна,
аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г Короленка

Дячук Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Кравченко Петро Анатолійович,
доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, декан історичного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Кушнір Василь Андрійович,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Павленко Володимир Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент, начальник віділу освіти Полтавської районної державної адміністрації

Ріжняк Ренат Ярославович,
кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Сагач Галина Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України

Цимбал Ольга Михайлівна,
вчитель англійської мови Люботинської гімназії № 1 Люботинської міської ради Харківської області

Щербань Олена Василівна,
керамолог, старший науковий співробітник Національного музею-заповідника українського гончарства в Опішному, молодший науковий співробітник Інституту керамології - відділення Інституту народознавства НАН України

Юр'єва Катерина Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

На 1 стор. обкладинки: Тенезгритична сфера (Tensegrity Sphere). Фото з сайту: http://www.well.com/user/jleft/graphix/tensegrity_sphere.html

На 3 стор. обкладинки: Український оберіг - лялька-мотанка. Фото Юлії Пащківської з сайту "Новини Полтавщини": <http://poltava-news.com.ua/media/photogalleries/2010/6/19/tyalka-yaka-peredaye-istoriyu-ciloyi-krayini.aspx#4>



CONTENTS

EDUCATION AS SPACE FOR TEACHERS AND PUPILS COOPERATION

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Modern Ukrainian Education as Space of Cooperating Teachers&Pupils Positions (articles review concerning the problems of Philosophy of Education in the journal "Philosophical horizons")

P.Kravchenko, Ya.Blokha

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Methodological & Content Principles of Social Sciences Teaching at School

T.Bakka

Innovations Implementation - the Strategy of Pedagogical Practice and Theory Rapid Development

A.Boiko

Integration of Mathematical Knowledge and Skills Using Different Methods of Doing Sums

V.Kushnir, R.Rizhniak

Comparative & Culturological Ethnopedagogics in Struggle with Myths of Pedagogical Consciousness

K.Yurieva

Informative Support of Teachers Innovative Activity

V.Pavlenko

Acquaint with: Mister Jazz

N.Diachuk

UKRAINIAN CIRCLES

This Village Began to Shine ... (concerning the place of H.Skovoroda birth)

M. Bulda

Pilgrimage to the Ukrainian Intellect Inheritance

H.Sahach

The Language of People should Be the Language of Science

L.Vorona

READING HALL

Opinion on the Manual of I.Vorobiova "Magic World of Folk Art. Opishnia Painting"

O.Shcherbak

Innovative Approaches in Safety Conduct and Healthy Way of Life Consolidation

O.Tsymbal

REFERENCES

Poltava In-Service Teacher Training Institute celebrated its 70-th anniversary on the 18th of May



Ціль на вершину - попадеш на середину

Г. Сковорода

ДОВІДКА «ПМ»: ПОСТ... (лат. *POST – DAM, ZA, NICIA*) — префікс, що означає наступність.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал Полтавського обласного інституту післядипломної (постдипломної) педагогічної освіти, адресований усім, хто виховує і вчить, вчиться чи любить освіту або просто цікавиться проблемами школи.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який прагне розвивати «ДАЛІ» методики полтавських педагогів:
Г. Сковорода,
Я. Козельського,
І. Котляревського,
М. Остроградського,
В. Короленка,
П. Юркевича,
А. Макаренка,
Г. Ващенко, О. Астряба,
В. Сухомлинського.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який бажає виразити те, що знаходиться «ЗА» методикою й акумулювати в собі новий досвід хоча й однієї, але надзвичайно важливої верстви нашого суспільства — батьків і педагогів.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал про те, що потрібно вчителю «ПІСЛЯ» вузівської методики — таємниці його особистісного знання та фаху, які не віднайти в численних методичних книжках.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який спільно з усією педагогічною громадою вирішує, що є знання, і шукає тих, хто знає, що дає можливість це вирішувати.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, що прагне вчити вміння читати і слухати, вміння жити і робити справу.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, несумісний з уявленням про сучасну педагогіку як мішанину різнорідних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати прищестя нової ери й Апокаліпсису.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал перш за все не пісний, а тому в ньому змішуються жанри і стилі мовлення, з іронією підкреслюється нестабільність і умовність усіх методичних систем і педагогічних технологій.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал не антиметодики, бо неможливо відкинути методику як розділ педагогіки, а журнал, який відмовляється від методик, що нівелюють особистість та орієнтовані на так званого “середнього” учня.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал з єдиною стратегією: на базі плюралізму педагогічних ідей та концепцій відшукувати суть чужого досвіду, передавати його нашим читачам у тісному поєднанні з усіма фактами життя Полтавщини, з її місцевими й національними традиціями.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який не лише констатує розлад концептуальних структур, що визначали методику недалекого минулого, але й бачить у цьому шанс нового: різноманітність конкретних педагогічних технологій, конкуренцію різних парадигм педагогічної творчості.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який усвідомлює, що ми всі опинилися в тому пункті історії педагогіки, коли в ній стали можливими радикальні зміни, про які заявлено в державній національній програмі “Освіта “УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ”, і можливість ця тісно пов’язана з **ПОСТМЕТОДИКОЮ**.

Те, що робиться сьогодні, — це питання досвіду і **МЕТОДИКИ**.

Те, що може робитися, — це питання **ПОСТМЕТОДИКИ**.

Кожний свідомий громадянин мусить матеріально й духовно підтримувати свої рідномовні журнали як головні двигуни наукового вивчення й збільшення рідної мови.

Іван Огієнко

Для отримання “Постметодики” поштою у 2010 році достатньо оформити передплату журналу (вартість одного комплекту (6 номерів) на рік - 108.00 грн) у будь-якому поштовому відділенні.

Передплатний індекс у всеукраїнському каталозі періодичних видань - 98670.

Редакція “ПМ”

Журнал призначається для _____

Для всіх ціна вільна, а для Вас _____