

## Література

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого //О назначении человека. – М.: Республика, 1993
2. Вишенський О. Сучасне українське виховання. Світоглядні виміри: Людина і віра. - Львів, 1999
3. Вишневський О. Упошуках основ духовності //Рідна школа.- 1992.-№9
4. Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М.: Мысль, 1995
5. Лосский Н.О. История русской философии. – М.: Высшая школа, 1991
6. Наш орієнтир – народна педагогіка: Методичні рекомендації /Укладач М.Г.Стельмахович. - К.:ІСДО, 1993
7. Федотова М. Душевне і духовне // Філософські науки. – 1990, - №12
8. Фоменко А. С. Як розуміти духовну свободу. – К.: Наук. думка, 1985
9. Формування і діяльність творчої натури. Матеріали Міжнародної наукової конференції 26 квітня 1998 р. в м. Кривому Розі. Секція II. Педагогіка. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 1998
10. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992
11. Художня література у духовному розвитку особистості / Упорядник О. Гальонка, Чернігів, 1993
12. Шаликіна І.В. Духовні цінності у житті суспільства: Філософське осмислення // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 11

*Г.О.Дороніна*

### **ПРОБЛЕМА ІНСТІТУАЛІЗАЦІ КУРСІВ ІЗ ГЕНДЕРНИХ ПИТАНЬ У ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Стаття посвячена проблеме внедрения гендерного знания в практику высшей школы. Автор останавливается на освещении междисциплинарной специфики гендерного*

компонента, раскрывая факторы, влияющие на современное состояние проблемы в высшей школы Украины.

*The article is devoted to the problem of providing of gender awareness into the practice of higher school. The author underlines the importance of interdisciplinary specificity of gender component. He characterizes the factors, which influence on the contemporary situation of the problem of higher school in Ukraine.*

Державна перебудова, що поширюється у вітчизняному суспільстві, істотно відбивається і на системі освіти, що безупинно модернізується. Серед провідних тенденцій сучасності виділимо напрямок, що обрав своєю метою інтеграцію гендерного знання в освітню систему та інституалізацію на всіх її рівнях гендерних підходів.

Міжнародні, урядові документи, численні конференції, круглі столи, освітні проекти з гендерної проблематики – переконливе свідцтво актуальності даної теми в сучасних умовах. Зокрема, у грудні 2003р. у Києві відбулася Всеукраїнська науково-практична конференція “Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві”, одним із напрямків якої була “Освіта і наука в стратегії нових підходів гендерного розвитку”. У доповіді керівника Програми рівних можливостей ПРООН в Україні Л.Кобелянської наголошувалося на необхідності “створення стійкої системи отримання знань з питань гендеру, системи, яка б включала в себе як освіту, так і просвітництво... Поки що тільки зароджуються основи такої системи, і, вочевидь, найбільш швидко може бути відчутним результат у структурі вищої і середньої освіти” [1,139]. Крім низки авторських курсів з гендерної проблематики сьогодні колективними зусиллями розроблений базовий курс “Основи теорії гендеру”, програма якого була схвалена і рекомендована Міністерством освіти і науки України у червні 2003 р. І хоча навчальний курс розроблений та схвалений, він ще не набув свого офіційного статусу в учбових планах вищих навчальних закладах, тому існує пояснення.

Надзвичайно широкий інтерес до проблем інтеграції гендерного знання в систему освіти викликає необхідність

більш пильної уваги до того колу явищ у педагогіці (теорії і практиці), що пропагуються в рамках поняття «гендер».

Загальне коло питань, що виникають при такому розгляді, може бути визначено у такий спосіб: що таке гендерна програма («Програма гендерних досліджень») у вищому навчальному закладі? Який досвід викладання дисципліни існує сьогодні? Які шляхи інституціоналізації гендерної освіти? Які можливості і бар'єри становлення програм? У чому полягають перспективи розвитку подібного роду програм? Спробуємо висвітлити хоча б декілька з порушених питань.

Гендерні дослідження - нова галузь знання й освіти. Саме визначення «гендерні дослідження» дотепер є проблематичним, яке у якості назви авторської програми не рідко виступає як символ політичного вибору її укладачів. Такі програми не тільки нові, але і багато в чому ідеологізовані. Вони виходять з визнання того, що в суспільстві відтворюється соціальна нерівність за статевими ознаками. У суспільному дискурсі термін «гендер» недостатньо легітимізований, немало науковців просто не знають, що таке гендер, відповідно проблематичною залишається і тематика досліджень. Додамо, що назву «гендерних» мають наукові розвідки переважно політико-економічного та соціального змісту, де висвітлюються питання «жіночої дискримінації». Таке тлумачення здається однобічним. Натомість простежується і більш широке розуміння «гендеру». Як все нове, воно стає привабливим для науковців, але використовується як «новітній» синонім вияви всього «жіночого». Тут «гендер» лише «приховує» у собі жінку, у той час як характер викладання матеріалу та його зміст взагалі не містять у собі нічого спільного із «гендером».

Підкреслимо, гендерні дослідження - це вивчення соціально-культурної диференціації і стратифікації із статевих ознак (і жінок, і чоловіків, без будь-якої переваги), відтворених у суспільстві.

На Україні, як і в інших країнах пострадянського простору, поняття «гендер» залучається до суспільного дискурсу із кінця 1990-х років. Запозичення англійського терміна обумовлено дистанціюванням сфери дослідження від конотацій українського суспільного дискурсу, зв'язаних із суміжними

назвами – дослідженням статево-рольових відмінностей, жіночими і феміністськими дослідженнями. Додамо, що зосередження наукової думки лише на соціальному аспекті поступово поступається місцем розробкам культурного аспекту проблеми, що цілком закономірно зважаючи на саме визначення явища (соціально-культурне). Саме в цьому аспекті проблема “гендеру” розглядається у педагогіці.

Поступово і впевнено зі сфери наукових дискусій гендерні дослідження впроваджуються у практику. Мабуть, першим і самим безпосереднім засобом інтеграції гендерних підходів у повсякденну практику людського існування є освіта. Структура системи освіти, її всеохоплюючий характер відкривають широкі можливості інтеграції гендерних знань у педагогічний процес.

Поняття педагогічного процесу в сучасній педагогіці трактується як «рух від цілей освіти до її результатів шляхом забезпечення єдності навчання і виховання» [2,139]. Отже, у педагогічному процесі, з позицій гендерного підходу, реалізуються певні освітні (гендерні) цілі. Сам процес внутрішньо «розділений», що дозволяє говорити про існування «гендерної освіти» і «гендерного виховання», надалі – і «гендерної педагогіки».

Звернемося до педагогічного визначення освіти з метою з'ясування його гендерного насичення. «Під освітою, - пише В.О.Сластьонін, - розуміється єдиний процес фізичного і духовного формування особистості, процес соціалізації, свідомо орієнтований на деякі ідеальні образи, на історично обумовлені, більш-менш чітко зафіксовані в суспільній свідомості соціальні еталони» [2,135]. У цьому визначенні привертають два аспекти: по-перше, акцентування особистісного становлення людини у процесі соціалізації; а по-друге, констатація прямого, цілеспрямованого впливу на нього ж «певних ідеальних образів».

Сам процес соціалізації особистості досить широко розглядається саме гендерними дослідженнями, тим більше що вже становлення «гендеру» як наукової категорії безпосередньо пов'язано з розглядом проблеми соціальної і половий ідентифікації особистості. Орієнтація освіти на “певні ідеальні

образи”, дозволяє знайти їхню подібність з існуючими в різних сферах людського життя гендерними стереотипами і відповідно простежити їхній прояв у педагогіці.

Однак складність проблеми “гендерної освіти” (як навчання та виховання) вірогідно полягає саме у тому, що орієнтирами слугують скоріше лише ідеї, ніж існуючі “образи”. Відкритому демократичному суспільству необхідні такі якості, як толерантність, критичне мислення, незалежність. Ці якості навряд чи можна сформувати у вихованців без формування в їхній свідомості уяви про гармонічні гендерні стосунки. Гендерна педагогіка створює інший погляд на світ, на свою власну роль у суспільстві, на відносини з іншими людьми, із представниками іншої статі, що приводить до серйозних змін у світогляді, до формування більш активної громадянської позиції, у кінцевому рахунку – до зміни суспільної свідомості.

Актуальність проблематики очевидна педагогам, що стежать за зміною сучасних підходів до сутності освіти, його відновленню за рахунок міждисциплінарних досліджень.

У цілому можна сказати, що в українській вищій школі (як і в середній) ще відсутній достатній досвід освітніх програм з гендерних досліджень, і ця нова дослідницька і дисциплінарна сфера найчастіше зіштовхується з інерцією старого уявлення про те, що повинно входити в програми вузівського навчання. Крім того, сама специфіка теми - гендерні дослідження - викликає опір, проблематика жіночого питання і феміністської спрямованості найчастіше здається недоречною і неактуальною, надзвичайно тенденційною.

Проте, можна затверджувати, що гендерні освітні програми затребувані в структурах вищої та післядипломної освіти. З кінця 1990-х років поступово відбувається поширення освітніх програм і досліджень, читаються окремі курси у вищих навчальних закладах України: “якщо у 2000 р. їх було близько 40, то зараз – як мінімум удвічі більше” [1,142]. Зростає кількість зацікавлених слухачів і викладачів. Прикладом цього є підсумкові матеріали ряду республіканських конференцій і круглих столів, де головною темою і були питання гендерного освіти і виховання.

Найбільш узагальнюючий погляд на наявний теоретичний і практичний досвід упровадження гендерних досліджень в освітню практику, дозволяє виділити їхні спільні риси. По-перше, як правило, ініціатива розробки курсів гендерної тематики виходить винятково від самих викладачів, що працюють керуючись «особистою» зацікавленістю; по-друге, найбільш продуктивними у процесі навчання стають активні й інтерактивні методики (різноманітні діалогові, ігрові, індивідуальні методи), оскільки сам процес вивчення гендерних проблем припускає особистісне включення, як викладача, так і студента, тобто процес обопільного зросту обов'язковий і неминучий; безсумнівне залучення до сфери обговорення фактів особистого досвіду і сучасних суспільних проблем; розуміння спільності наукового пошуку зі світовим науковим співтовариством.

Важливим моментом у гендерній освіті є її міждисциплінарність та залучення досвіду феміністської критики існуючих методологій наукових дисциплін. Міждисциплінарність забезпечується не простим залученням до викладання знань різних за фахом, а інтеграцією цих знань на основі множинної, але єдиної у своїй підставі методології. Викладання, крім необхідного знайомства з “західними” текстами, повинне включати головною й основною своєю частиною – вітчизняні дослідження й розробки.

В цілому інституалізація гендерних програм у практику вищої школи відбувається за об'єктивних умов, які можна умовно позначити як сприятливі та перешкоджаючи. Окремо виділимо сприятливі умови для формування нових освітніх програм і бар'єри, що виникають на шляху їхнього розвитку.

Умовно можна виділити наступні групи обставин, що сприяють успішності інституціоналізації гендерної освіти.

Проблематизація гендерних відносин у період пострадянської трансформації сприяє росту інтересу до даної тематики. Масштабні соціально-культурні й політичні зміни українського суспільства в останнє десятиліття включають зміну статусних позицій різних соціальних груп і категорій громадян. У сфері гендерних відносин ці зміни приводять до таких явищ, як зміна структури сім'ї, системи соціальних

гарантій, положення жінок у сфері економіки й політики, загальний перегляд ціннісних суспільних систем. Дані явища часто описуються через такі формулювання, як фемінізація безробіття й бідності, дискримінація за віком і статтю при найманні на роботу, комерціалізація сексуальності, поширення насильства, торгівля жінками, та ін. Проблематизація гендерних відносин у публічному дискурсі приводить до зросту дослідницького й суспільного інтересу до цієї тематики.

Однією зі сприятливих умов для формування нової дисципліни є також організаційні умови формування нових освітніх структур. У рамках нових факультетів і навчальних закладів легше затвердити нову, ще нелегітимну тематику, вона може увійти в нові програми разом з іншим новими курсами.

Істотне значення в розвитку гендерної тематики у вузі має і «грантовий» фактор. Інтерес до гендерних досліджень може бути викликаний кон'юнктурою дослідницького ринку, тобто тим, що замовлення на гендерні програми надходять від міжнародних фондів і міжнародного соціологічного співтовариства, що підтримує (у тому числі і фінансово) цю тематику, і в такий спосіб компенсує недостачу засобів на освіту, що спостерігається в державному бюджеті. Таким чином, криза інституту науки на Україні виявляється, як ні парадоксально, «на руку» тим, хто інституціоналізує новий напрямок у науці, використовуючи ресурси західного співтовариства.

Важливим сприятливим фактором є розвиток жіночого руху на Україні. Незважаючи на те що український жіночий рух важко назвати масовим, однорідним і політично сильним, він забезпечує інфраструктуру інтелектуального обміну, сприяє формуванню мережі дослідників і активістів, зацікавлених у розробці цієї тематики. Жіночий рух сприяє феміністській освіті, сприяючи виконанню дослідницьких проектів і формуванню співтовариства. Серед факторів підтримуючих жіночі дослідження потрібно відзначити контакти з центрами жіночих і гендерних досліджень у західних університетах. Сам факт наявності таких центрів, сформованих на результаті другої хвилі жіночого руху, є прецедентом, що сприяє

інституціоналізації українських гендерних центрів, орієнтованих на західні освітні стандарти

Державна підтримка міжвузівської програми з гендерних досліджень і декларація гендерних програм державної політики чимало сприяє інституціоналізації програми в стійких державних структурах.

Особистий фактор в освіті залишається дуже важливим. Він не менш важливий і в інституціоналізації нових програм. Без професіоналізму, наукової репутації й ентузіазму авторів курсів лекцій важко уявити собі стійкий розвиток цього дослідницького напрямку. Внутрішньо програмна солідарність – важливий ресурс у її стійкому розвитку.

Можна виділити також істотні бар'єри інституціоналізації й успішного здійснення програм гендерних досліджень.

Насамперед відзначимо антифеміністський культурний контекст, для якого характерне ототожнення фемінізму з “мужененавистничеством”, депривірованістю окремої жінки, політичної ангажованістю і гомосексуальною орієнтацією. Цей культурний клімат приводить до того, що гендерні і феміністські дослідження розглядаються як орієнтовані на небажані зміни у сфері міжстатевих відносин і, насамперед, на руйнування сім'ї.

Тематика гендерних досліджень залишається маргіальною в системі суспільного знання, що ускладнює залучення студентів до наукової роботи. Легітимність даної тематики як і раніше не висока, академічне співтовариство скептично відноситься до проблематики гендерних досліджень, відзначається нерозвиненість наукової інфраструктури - навчальних програм і матеріалів курсів, затвердженої спеціалізації й спеціальності в рамках освітньої підготовки. І хоча гендерні дослідження мають тенденцію до свого поширення та поступового впровадження у практику викладання у вищій школі, треба відзначити і недостатню кількість фахівців, добре обізнаних у цих питаннях. Не відпрацьовані механізми підготовки (та перепідготовки) спеціалістів з гендерної проблематики.

Узагальнюючи сказане, підкреслимо, що в наш час вивчення гендерних проблем стає одним з елементів осмислення соціальних перетворень. Гендерним дослідженням ще далеко до статусу самостійної галузі вітчизняної науки, в початковий період цей дослідницький напрямок є міждисциплінарним. До обговорення гендерних питань повинні залучатися викладачі-фахівці різних соціальних наук – історія, психологія, культурологія, антропологія, соціологія, мистецтвознавство, літературознавство, лінгвістика, філософія. Незважаючи на суперечливість контексту, можна припустити, що інтерес зростаючої групи дослідників і проблематизація гендеру в українській соціальній реальності буде сприяти поступовому розвитку даного напрямку як у вітчизняній системі безперервної освіти.

#### Література

1. Кобелянська Л. Розвиток гендерної освіти в Україні в контексті сучасних соціально-політичних перетворень // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Київ, 11 – 13 грудня 2003 р.).- К.: ПЦ «Фоліант», 2003
2. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. - М.: Академия, 2001

*К.Д.Туманян*

### **ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХХ СТОЛІТТЯ**

*Стаття аналізує події в національній сфері освіти на протязі останньої декади ХХ століття, і її вплив на систему вищого економічного освіти в Україні. Автор ставить перед собою мету прослідити зміни, що відбуваються в системі вищого економічного освіти.*

*The article analyses the trends in development of higher education in Economics in Ukraine during the last decade of the XX century. It presents the innovations and improvements in curriculum of higher educational establishments, which trained specialists in the field of Economics.*

Проблема дослідження формування та розвитку окремих галузей вищої освіти залишається однією з найактуальніших у педагогічній вітчизняній науці сьогодення. Остання декада ХХ століття здається нам найбільш цікавим та насиченим подіями періодом, протягом якого формувалася власна освітянська політика суверенної України, реформувалася система вищих навчальних закладів (надалі ВНЗ), яку успадкувала держава від радянських часів. Становлення розвиненої та розгалуженої системи ВНЗ економічного профілю, яка існує в Україні на сучасному етапі, розпочалося саме за часів бурхливих соціально-економічних реформ, що обумовлює вибір для аналізу вищезазначеного етапу розвитку освіти. До проблеми теорії та методики підготовки фахівців економічного профілю зверталися науковці, як педагоги так і економісти. Серед них слід зазначити Г.А.Штейна, А.Задою, А.Загороднього, К.Ф.Беркіту. Але для об'єктивного та ґрунтовного аналізу сучасного стану вищої економічної освіти слід розглянути історичні та соціальні умови, за яких відбувалися реформи на освітянській ниві, наприкінці минулого, хоча й не такого віддаленого від сьогодення століття. Метою написання даної статті є дослідження педагогічної практики ВНЗ економічного профілю, спостереження змін, які мали місце в змісті економічної освіти.

Період, що аналізується, був зазначений багатьма перетвореннями в нашій державі: отримання суверенітету і незалежності, початок переходу до ринкової економіки, приватизація, роздержавлення власності. Остання декада ХХ століття була визначена великою кількістю подій і для вітчизняної педагогічної науки, які вплинули на розбудову вищої економічної освіти:

- прийняття Закону України "Про Освіту" (1991 р.);
- затвердження національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття) (1993 р.);
- заснування Асоціації навчальних закладів України недержавної форми власності (1993 р.);
- затвердження освітньо-професійної програми вищої освіти за професійним спрямуванням підготовки бакалаврів та магістрів з економіки (1994 р.);

- наказ президента України про розвиток вищої освіти (1995р.);
- прийняття нової редакції Закону “Про освіту” (1996 р.);
- видання декретів уряду про нові норми акредитації вищих закладів освіти та нового переліку профілів підготовки фахівців у вищих школах (1997 р.);
- розробка нормативних програм дисциплін для підготовки спеціалістів з економіки науково-методичною комісією з економічної освіти (1998 р.);

Ситуація з рівнем професійної підготовки фахівців-економістів на початку 90-х років була критичною. Skorистуємось статистичними даними, які приводить в своїй монографії Л. С. Бляхман, вони стосуються Радянського Союзу, але можна їх примінити і для опису становища в Україні, яка на той час була частиною радянського простору. Більше, ніж 25 % економістів, що працювали на підприємствах не мали спеціальної освіти понад 80 % керівників відділів збуту та постачання не мали економічної підготовки, а 20 % головних бухгалтерів взагалі не мали вищої освіти [1,241]. Ці цифри свідчать про недостатній рівень професіоналізму та дилетантські підходи до економічних знань. Тобто питання організації підготовки кадрів з економічною спеціалізацією було нагальним. Наступна таблиця відображає у якому кількісному відношенні знаходилися вищі навчальні заклади економіко-правової спрямованості відносно інших закладів освіти УРСР на початку 1990-х років:

Всього ВНЗ	146
Класичних університетів	9
Технічних ВНЗ	50
Сільськогосподарських ВНЗ	17
З економіки та права	10
Педінститутів	30
Медичних ВНЗ	15
ВНЗ фізкультури та спорту	3
Заклади культури та мистецтва	12

Ця ситуація недооцінки ролі вищої економічної освіти, недостатньої розвиненості структури, замалої кількості ВНЗ

економічного профілю, і як результат браку спеціалістів з економіки на ринку праці УРСР стала одним із факторів, що пізніше викликав справжній бум у сфері економічної освіти. Адже дана галузь мала самі високі темпи зростання. Як свідчить офіційний сайт Міносвіти України на сьогоднішній день заклади, що готують фахівців за напрямом економіка, комерція та бізнес займають авангардну позицію в процентному відношенні – 28, 4 % ( для порівняння ВНЗ культури та мистецтва – 1,9 %; педагогічного напрямку – 9,9 %). За відносно невеликий хронологічний проміжок часу здобуття економічної вищої освіти стало престижним.

Радикально змінилося саме тлумачення поняття „економічна освіта”. За радянських часів економічна освіта розглядалася як система масового економічного навчання та підготовки керівничих, інженерних, економічних кадрів та спеціалістів, найважливішою задачею якого є оволодіння марксистсько-ленінською економічною теорією, розуміння економічної політики КПРС, розробка наукового, партійно-класового підходу до економічної діяльності. [2,122]. Тобто, економічна освіта розглядалася суто в контексті формування у членів суспільства знань та навичок, які відповідали б принципам соціалістичного господарювання та комуністичної моралі. В сучасному розумінні економічна освіта – це підготовка фахівців вищої кваліфікації для планово-економічної, організаційно-управлінської, аналітичної та дослідницької діяльності в галузі економіки, на виробництві, у сфері послуг, в управлінні та науково-дослідних установах [3]. За десять років акценти змінилися в напрямку професіоналізму, масовість та ідеологізованість економічної науки залишились у минулому.

До 1991 року вищі учбові заклади готували фахівців з загальноекономічних та галузевих економічних спеціальностей. Перша група – спеціалісти для виконання економічних функцій на народногосподарському, міжгалузевому та регіональному рівні, спеціальність залежала від конкретного виду економічної діяльності, якою буде займатись фахівець: планування, фінансування, статистика і таке інше. Друга група - міжгалузеві економічні спеціальності, для виконання економічних функцій

на рівні підприємства, в окремих галузях промисловості: хімічної, металургійної, легкої і таке інше [4,123]. Особливістю навчальних програм ВНЗ, які готували таких фахівців, було поєднання предметів, які стосуються організації виробництва, виробничої технології, інженерії даної галузі та дисциплін економічного циклу. Вони готували інженерів-економістів з вузьким колом функцій, що їх вони виконували на виробництві: інженерів-економістів з виробничого планування, з технічного нормування, з обліку і фінансування промисловості, з організації і раціоналізації праці для певних галузей народного господарства. Такі спеціалісти обіймали посади керівників відділів праці і заробітної плати на підприємствах, інженерів-економістів у відділах заводоуправлінь, трестів та главків, ставали начальниками цехів, головними інженерами, директорами підприємств. Навчальні програми таких закладів освіти були насичені так званими галузевими економіками: „економіка хімічної промисловості”, „економіка гірничої промисловості”, „економіка машинобудівної промисловості” і так далі. З точки зору світового розвитку економічної науки такі дисципліни були занадто радикальними і розподіл економіки на різні галузі штучний.

Методологічною та теоретичною основою підготовки кадрів з економіки в усіх ВНЗ за радянських часів був курс політичної економії, сама назва якого свідчить про поєднання в рамках даної дисципліни політичних та економічних аспектів. За допомогою даного курсу КПРС диктувала студентам догми та ідеологію. На думку Бляхмана Л.С. політекономія була відірвана від проблем організації та розвитку виробничих сил, від мотивів економічної поведінки людей та їх економічного мислення, вона літала в надхмарних висотах, де розквітав догматизм [1,143]. З початком періоду перебудови багато рутинних положень політекономії відійшли в минуле. В учбовому процесі значно скоротилася кількість годин, відведених на вивчення політичної економії, та пов'язаних з нею спецкурсів по „Капіталу” К. Маркса, „політекономії соціалізму”, „економії капіталізму”. Радикально змінилася економічна реальність, тобто об'єкт науки „економіка”, який визначав змістовне наповнення учбових курсів та програм. Такі

традиційно актуальні теми, як народногосподарське планування та державне регулювання, а також принципи діяльності підприємств в умовах регульованої державою економіки виявилися зовсім непопулярними. Натомість, все більшу увагу стали приділяти вивченню таких предметів як “економіка”, “мікроекономіка”, “макроекономіка”, “економетрія”, які були основою підготовки спеціалістів економічної спеціалізації в усьому світі. Тобто, скоротився розрив між вітчизняною та світовою економічною наукою.

Як Україна переживала певні віхи на шляху державотворення, так і в декілька етапів відбувалася реструктуризація системи вищої економічної освіти. Можна виділити три етапи розвитку вищої економічної освіти в Україні. Тут ми погоджуємось з хронологією, запропонованою А. Загороднім, який досліджував проблему видання вітчизняної навчально-методичної літератури з основних економічних дисциплін [5,70].

I етап - 1990 – 1993 рр. Початок стрімкого зростання кількості ВНЗ економічного профілю, як результат збільшення престижу економічної освіти. Зміни, як кількісні так і якісні в навчальних планах економічних закладів освіти. На даному етапі студенти-економісти навчалися на матеріалі перекладених іноземних підручників, виданих в країнах з ринковою економікою, які не враховували економічні реалії України. Не можна не зазначити позитивність появи таких компілятивних видань, що знайомили студентів з історією розвитку світової економічної науки, давали розуміння теоретичних засад функціонування ринкової економіки в розвинених країнах.

II етап – 1994-1997 рр. Головною подією даного етапу було затвердження освітньо-професійної програми вищої освіти за професійним спрямуванням підготовки бакалаврів та магістрів з економіки. Почали з'являтися підручники з економічних дисциплін для вищих навчальних закладів, які були видані в Україні, та враховували специфіку українського законодавства.

III етап – 1998 – по теперішній період. 1998 рік був визначним для економічної вертикалі освіти, тому що науково-методична комісія з економічної освіти розробила нормативні

програми дисциплін для підготовки бакалаврів та спеціалістів, а згодом і магістрів з економіки, що дозволило уніфікувати зміст навчальної економічної літератури. Були випрацьовані єдині критерії та вимоги до навчальних програм ВНЗ економічної спеціалізації.

За відносно невеликий період в Україні відбулася докорінна реструктуризація системи вищої економічної освіти. Цей процес диктувався потребами ринку праці, який вимагав підготовки кваліфікованих кадрів, що працювали б за умов ринкової економіки. Було повністю оновлене змістове наповнення навчальних програм та курсів з економічних дисциплін, з'явилася велика кількість навчальних підручників та посібників з економіки, які враховували особливості українського законодавства та економіки перехідного періоду. Система вищої економічної освіти зазнала радикальних реформ та зробила перші кроки для інтеграції у всесвітній освітянський простір. Освітньо-кваліфікаційні програми для підготовки спеціалістів економічного напрямку приведені були у відповідність із міжнародними стандартами.

### Література

1. Бляхман Л. С. Перестройка экономического мышления М., 1990
2. Экономическое воспитание и образование молодежи» К., 1986
3. Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням підготовки бакалаврів з економіки.
4. Справочник для поступающих в высшие учебные заведения СССР в 1991 году. - М., 1991
5. Загородній А. Підручник для підготовки фахівців з економіки у ХХІ столітті// Вища школа. - № 1. - 2002

## ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ВИРАЗНОГО ЧИТАННЯ

*В статтє раскрываються разнаобразные проблемы и аспекты эстетического воспитания молодого поколения при изучении украинской литературы.*

*Different problems and aspects of bringing up of spirit among young generation in studiing Ukrainian literature are opened in this article.*

Проблема естетичного виховання молодого покоління гостро стоїть у сучасному світі. Одним з найефективніших засобів естетичного виховання й духовного збагачення школярів, активною формою їх літературного розвитку є виразне читання. Виразне читання художніх творів на уроках літератури поглиблює сприйняття літературного твору, робить літературний аналіз більш емоційним, веде до розуміння літератури як мистецтва слова. Як зазначає А.І.Капська, “використання виразного читання на уроках літератури створює атмосферу творчого спілкування з мистецтвом літератури і читання, сприяє глибокому емоційному проникненню в ідейно-художню суть твору, формує критичний підхід до тексту і навички інтерпретації, активізує творче бачення учнів” [2, 67].

Важливим джерелом естетичного виховання підлітка є поезія. Значною є роль поетичного слова у вихованні культури мовлення школярів. Як зазначає З.Я.Рез, “лаконічні, образні поезії є прекрасною протиотрутою багатослів’я, мовної неохайності та грубості... Знайомство з поетичним словом не просто збагачує словниковий запас школяра, а й прищеплює відразу до шаблону, словесного штампу, канцелярської сухості у рідній мові” [3,6]. Виразне читання ліричних творів привчає до більш живих фразувань, вільної розстановки пауз, до швидкого перегуку голосів в діалозі та введення численних питальних та окличних інтонацій тощо.

Ліричні твори мають здатність діяти на емоційний світ людини, загострювати почуття, розвивати художні смаки та ідеали. “Поезія відкриває красу світу і дарить її читачеві;

зупиняє мить і повертає її людям; примушує радіти, сумувати та хвилюватися, об'єднує людей у спільному переживанні – відкритті” [3,14].

Читання поезії має свої особливості, обумовлені специфікою жанру. У ліричних творах основна увага зосереджується на внутрішньому стані людини. Їх композиція визначається не розвитком подій, а рухом думок і почуттів, тому мова надзвичайно емоційна, милозвучна, музична. Крім того, поезії пишуться майже виключно віршами.

Виразному читанню ліричних творів передують складна попередня робота. Зокрема, вивчаючи у 8-му класі загальноосвітньої школи поезії Б.Д.Грінченка “Доки?” та “До праці” вчитель може дати школярам завдання, які примусять поміркувати над питаннями, пов’язаними з ідейним змістом та художніми особливостями поезій. Їх мета полягає в тому, щоб викликати інтерес учнів до поезій, поглибити естетичне сприйняття текстів і підготувати їх до виразного читання.

Під час аналізу поезій слід звертати увагу на емоційне звучання творів, на особливості вираження авторської позиції, що дозволить розширити світогляд учнів та тонше відчутти і зрозуміти внутрішній світ особистості. Учні повинні з’ясувати, що світ суб’єктивних переживань і світоглядних уявлень ліричного “я” невіддільний від хвилювань за долю України. Не ідеалізуючи український народ у його сучасному соціально-політичному стані, поет засуджує його пасивність. Широко користуючись засобом алегорії, Б.Д.Грінченко насичує зміст віршів різкими фактами неволі закутого в рабство люду. Він не може примиритись з тим, що печать покори накладає на знедолені маси тяжка дійсність, імперський спосіб мислення зумовлює їх рабство. Письменник доводить, що такий світопорядок несприятливий для людської особистості, убиває її найкращі якості, спотворює її, перетворюючи народ на “люд занімілий”. Одне з головних питань, що викликало трагіко-драматичне відчуття дійсності - це проблема завмирання національної та соціальної самосвідомості народу.

Щоб викликати активне ставлення учнів до поезії, уникнути загальних міркувань, під час роботи над поетичним твором бажано працювати над розвитком творчого бачення.

Необхідно, щоб за словами школярі навчилися бачити певні образи, картини. Наприклад, у поезії “Доки?” воля виступає найвищою, недосяжною соціальною цінністю:

І кажем всі: давно вже час,  
Щоб воля та прийшла й до нас,  
А все її нема, не йде, -  
А час не жде, а час не жде!.. [1, 5].

Тут відчувається глибокий смуток, викликаний трагічним становищем українського народу. Ліричне “я” поезії гостро і болісно переживає нещастя, неволю людей. Ці переживання перетворюються в естетичний об’єкт, стають домінуючою нотою, яка підкреслює антигуманність світу, в якому панують горе, зло, соціальна нерівність, приниження особистості. Саме з негативним впливом неволі, який відбився на ментальності народу, письменник пов’язує від’ємні риси українського люду: пасивність та неспроможність самому бути господарем у своїй країні.

Ліричне “я” поезії “Доки?” виступає виразником ідеології народу і веде надособистісні роздуми про соціальну та національну неволю українських людей. Йому притаманний глибокий сум з приводу знівеченого, знедоленого, злиденного життя простих людей. Його хвилюють соціальні проблеми доби: підневільне життя народу, соціальна нерівність, загальна дисгармонія суспільних відносин. Але не лише страждання наповнюють душу ліричного “я”, його помисли звернені в майбутнє, він замислюється над тим, яким повинно бути життя, як покращити його умови, зробити їх сприятливими для кожної людини, яка живе в суспільстві. Його вболівання за долю простого люду сполучаються з пристрасною позицією заперечення всякої кривди, яка завдана Україні, її народу.

Важливо, щоб учні не лише самі могли “бачити” образи, а вміли словесно передати своє “бачення”. З метою розуміння поезій митця, перед учнями слід поставити такі завдання: Прочитавши запропонований текст, уявіть собі картини, про які йде мова у творі. Що в тексті підтверджує вашу думку? Чому саме такою ви бачите тогочасну дійсність? Такі завдання розвивають увагу учнів, дають роботу їхній уяві.

Читаючи твір, важливо зупинитись на особливо характерних прийомах поетичного стилю, підкреслити багатство думок, розкрити красу їх словесного вираження. Слід наголосити, що повтор “А час не жде” підкреслює динамічність життя, загострює відчуття необхідності суспільних змін, на цьому акцентують слова “кажемо всі: давно вже час”, а визволення так і не наступає. Тяжкі переживання через відсутність волі підкреслюються психологічною деталлю “а серце змучене болить”.

Бажано, щоб при читанні віршів у школярів формувалось уявлення про різноманітність людських переживань та розвивалась здатність співпереживати. Тому доцільно запропонувати учням подумати, що б вони відчували в подібній ситуації; як вони уявляють психічний стан, який тільки названо в поезії.

Під час вивчення поезії “До праці”, слід звернути увагу на те, що у творі знайшли відображення сподівання письменника на плідні наслідки від невтомної роботи. Автор “не впадає в розпач під впливом “темряви”, “недолі”, його поезія заклична, бадьора, дух оптимістичний, висновком кожної поезії є віра в марність своєї праці, що ця праця - боротьба в ім'я прийдешніх поколінь [4, 21]”.

Важливо, щоб такий висновок учні зробили не голосливо, а вдумуючись у словесні образи, відчуваючи авторську позицію. Доцільно поставити учням такі питання: Яким ви бачите суб'єкта лірики?; До якої соціальної групи, на ваш погляд, він належить? Які життєві явища його хвилюють?; Які переживання викликають?; До якого вчинку спонукають?

Бесіда повинна розкрити учням, що ліричне “я” цієї поезії - особистість соціально активна, орієнтована на оточуючий світ, впевнена в необхідності своєї праці, гостро відчуває суперечності суспільства і займає позицію непримиренності щодо існуючої дійсності. Звідси і заклики до одностайності, пронизані запереченням страху, байдужості, покірності, а також сповнені широкого прагнення працювати:

Хоч у неволі й нещасті звикаєм -

Долю онукам дамо!

Ми на роботу на світ народились,

Ми для борні живемо! [1,6].

Соціальне становище ліричного “я” у творі незначається, але, простеживши його реакції на оточуючу дійсність, можна стверджувати, що цій людині притаманні наполегливість, сміливість, рішучість, стійкість духу. Відчуваючи спорідненість з людьми, які не можуть змиритися з гнобленням українського народу, ліричне “я” називає їх “брати”, “браття”, “робітниками щирими”.

Тогочасні суспільні явища автор намагається передати синонімічним рядом: “неволя”, “недоля”, “нещастя”. Цим словам-образам протистоїть антонімічний ряд слів на позначення омріяного майбутнього: “діло святеє”, “щастя”, “доля”. Епітет “святеє” до слова “діло” виражає емоційність громадянських роздумів поета.

Слід наголосити на вихідній думці поета про важливість суспільної праці на користь народу. Це можна зробити, перечитуючи твір з інтонаційним виокремленням слів, що передають впевненість поета в необхідності праці, яка є найважливішим чинником національного відродження.

Отже, виразне читання художніх творів на уроках літератури сприятиме формуванню і розвитку естетичного сприйняття та естетичних смаків, виробленню вміння помічати найсуттєвіше, відчувати радість від поетичного слова. Підготовка до виразного читання, сам процес читання створює атмосферу залучення до мистецтва, допомагає учням глибше осягнути ідейно-художню суть літературних творів. Процес виховання підростаючого покоління, формування світу образного мислення в школярів неможливі без використання виразного читання на уроках літератури.

### Література

1. Грінченко Б.Д. Твори: У 2 т. – К.: Вид-во АН УРСР, 1963. – Т.1: Поезії. Оповідання
2. Капська А.Й. Виразне читання на уроках літератури в 4-7-х класах. – К.: Радянська школа, 1980
3. Рез З.Я. Изучение лирики в школе. – Л.: Просвещение, 1968
4. Яременко В.В. Борис Грінченко // Українська мова і література в школі. – 1963. - №10