

В ходе работы с учителями, проходившими курсовую переподготовку мы развивали их управленческое мышление, формировали умения и навыки самостоятельно добывать знания по менеджменту, наблюдать и объяснять управленческие процессы, развивали навыки самостоятельного творческого мышления, вырабатывали способность разбираться в проблемах менеджмента и выбирать пути их решения.

Однако решить эту проблему в течение двух недель просто нецелесообразно. Мы считаем, что методические службы школ сегодня должны больше внимания уделять подготовке учителя – менеджера.

Достичь ускоренного саморазвития каждого педагога можно через систему чтения теоретических курсов по проблеме менеджмента, на заседаниях методологического семинара, где больше внимания уделить принципам организации менеджмента, изучению вопроса законов организации ученического коллектива, через сеть научно-практических конференций, приуроченных актуальным проблемам педагогического менеджмента, обмену мнений учителей практиков по его организации и осуществлению, через систему педагогических тренингов по преодолению личных ограничений, препятствующих успеху, профессиональному росту.

І.О.Грязнов

ОБҐРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ СИСТЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

В статтє автор раскрывает цели, компоненты, объекты, содержание морального воспитания будущих офицеров.

In the article the author discredits purposes, components, objects, content of moral bringing up of future officers.

Для дослідження зв'язків і відносин у процесі морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників було вивчено історію його виникнення та подальшого розвитку, емпіричними методами зібрано дані про сучасний стан зазначеного процесу, здійснено педагогічний аналіз основних компонентів, а також використано такий загальнонауковий метод дослідження, як системний підхід. Його застосування дозволило в науково-дослідних цілях розглянути процес морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників як стійку та динамічну систему.

На думку Т.А.Льїної [1,8], Ю.О.Конаржевського [2,36], О.П.Корольова [3,245], М.Ю.Красовицького [5,41], В.С.Пікельної [4,63], В.В.Райка [6,9], визначення поняття «педагогічна система» має такі основні характеристики: наявність певної сукупності компонентів; визначення принципів, які дають підставу до об'єднання компонентів; наявність зв'язків і взаємодії із зовнішнім середовищем та іншими системами; функціонування системи як цілісної єдності; цілеспрямованість у функціонуванні системи.

Метою статті є визначення компонентів системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Система морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників – це функціонально пов'язані компоненти взаємодії суб'єктів та об'єктів зазначеного процесу на кожному етапі цілеспрямованого, планомірного педагогічного процесу, спрямованого на реалізацію мети і завдань морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз наукової літератури, експертне опитування викладачів Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) та командного складу Державної прикордонної служби України (ДПСУ) дали можливість визначити компоненти системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Ними є: мета морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників; умови морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників; об'єкти та суб'єкти процесу морального

виховання; зміст і сфери морального виховання; педагогічні впливи на майбутніх офіцерів-прикордонників; прийоми оцінки та корекції отриманих результатів; відносини і взаємозв'язки між названими компонентами.

Мета системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників полягає в тому, щоб сформувати стійкі моральні якості в курсантів на підставі загальнолюдських цінностей як міцні, стійкі і багатогранні якості особистості. Ці якості повинні мати виражену військову спрямованість.

Важливим компонентом системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників виступають об'єктивні умови, що складаються у НАДПСУ. Однак, умови перетворюються у чинники впливу лише в результаті активності стосовно них з боку суб'єктів виховання. Експертне опитування командного та викладацького складу НАДПСУ дало можливість визначити такі педагогічні умови морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: поглиблення етичних знань курсантів-прикордонників; підвищення моральної культури офіцерів НАДПСУ; упровадження системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників у різні сфери навчальної та службової діяльності; урахування чинників впливу соціального середовища на моральне виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Системний підхід не лише розширює коло суб'єктів навчально-виховного процесу, але й передбачає їхню високу активність, вимогливість до себе та інших. У цьому плані завдання особливої важливості – залучити до активної діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, якнайшвидше й ефективніше перевести об'єкт виховання в суб'єкт.

Не менш актуально, щоб у процесі морального виховання були задіяні всі суб'єкти виховного процесу: кожний сержант, прапорщик, офіцер; командири і викладачі; військові колективи. Усунення хоча б однієї з названих ланок веде до негативних виховних результатів.

Головним об'єктом морального виховання є особистість курсанта. З НАДПСУ випускаються не військові колективи, а конкретний офіцер із властивими йому етичними знаннями, моральними якостями, сформованим світоглядом. Потрібно враховувати положення про те, що особистість формується в колективі, що не можна протиставляти особисте колективу. Отже, колектив повинен розглядатися і як об'єкт, і як суб'єкт морального виховання курсантів.

Об'єктами морального виховання повинні також виступати різні категорії військового колективу, з чого випливає необхідність диференційованого підходу до них. Це передбачає конкретні заходи.

Моральне виховання необхідно забезпечувати відповідним змістом. Зміст виховання в цілому – це комплекс різних ідей, теоретичних положень, норм, правил, які вихователь повинен передати вихованцям.

Актуальність змісту морального виховання визначається конкретними потребами військової практики. У сучасних умовах є особливо важливим, щоб кожний курсант не просто готував себе до майбутньої виховної роботи, але й вирішував це завдання практично. Виділення головної ланки впливає з оцінки моральних категорій. Без урахування даної вимоги системний підхід до морального виховання не може здійснюватись. Поєднуючи всі сфери виховання, моральні оцінки додають змістові всієї виховної роботи цілісний і цілеспрямований характер.

З урахуванням вимог системного підходу важливого значення набуває проблема сфер морального виховання. Такими сферами є: навчальна, службова, суспільна та побутова. Кожна з них одночасно виступає сферою прояву і сферою морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Суспільна сфера морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників формується за допомогою розвитку їхньої індивідуальної активності до процесу, який вивчається. У формуванні такого вміння роль суспільної

сфери є однією з вирішальних. Прямий вплив на виховання чинить матеріально-побутова сфера. Головним у життєдіяльності курсантів виступає навчальна і службова діяльність. Недоліки цієї сфери іншими практично не компенсуються. Так, на низькому рівні налагоджений навчальний процес не може заповнитися матеріально-побутовою забезпеченістю курсантів, а відсутність належної дисципліни – добре налагодженою суспільною роботою. Саме у службовій та навчальній сферах формуються головні якості особистості, необхідні майбутнім офіцерам для служби. Отже, увага до названих сфер повинна бути першорядною.

Для реалізації багатогранного змісту морального виховання курсантів є необхідною чітка система педагогічних впливів. Основу її складає сформована в теорії і практиці система принципів, методів, форм та засобів виховання, застосованих з урахуванням специфіки морального виховання. У цілому система морального виховання курсантів передбачає використання всієї сукупності методів і формування якостей, необхідних майбутнім офіцерам-прикордонникам.

Перед педагогічною практикою все гостріше постає завдання контролю й урахування проявів активності, особливо з боку тих категорій, які не є прямими начальниками курсантів. Облік і контроль активності у моральному вихованні є особливо необхідними, поки вони не стануть звичкою, рисою характеру кожного вихователя. Здійснення системного підходу робить актуальною проблему оцінки результатів морального виховання та корекції педагогічних впливів. Оцінка і корекція – найважливіші елементи педагогічної системи. Без них було б неможливо визначити ступінь ефективності її функціонування, забезпечити налаштування кожного її елемента та системи в цілому.

Визначені компоненти системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників створюють цілісність, єдність лише під впливом суб'єктивного чинника

в процесі реальних взаємовідносин, що складаються між різними категоріями вихователів і вихованців. Саме різні форми взаємин створюють системні зв'язки у моральному вихованні.

Таким чином, в умовах НАДПСУ функціонування системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає цілеспрямований, планомірний і постійний процес взаємодії суб'єктів та об'єктів зазначеного процесу із комплексним використанням засобів, методів, прийомів і форм роботи в їх діалектичному взаємозв'язку із закономірностями та принципами виховання. Система регулюється урахуванням результатів поточного і підсумкового контролю для корегування виховного процесу. Механізм мотивації виступає важливим засобом саморегуляції системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Продовжити дослідження доцільно за такими напрямками: педагогічні основи керування процесом морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників; експериментальна перевірка системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література

1. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 3-18.
2. Конаржевський Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
3. Корольов О.П. Система етичного виховання працівників Державної митної служби України // Збірник наукових праць № 25. Частина II. - Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2003. - 361с.
4. Пикельная В.С. Теоретические основы управления.: Методическое пособие. – М.: Высшая школа.- 175 с.

5. Практична педагогіка виховання. Посібник з теорії та методики виховання / За редакцією Красовицького М. Ю. – Київ - Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 218 с.
6. Райко В.В. Формування потреби в професійній самореалізації особистості курсантів-прикордонників. Автореф. дис... канд.. пед. наук: 13.00.04.- Хмельницький: НАДПС України, 2003. - 18 с.

Т.О.Дороніна

ГЕНДЕРНА ОСВІТА У СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття посвячена вопросу внедрения гендерного образования в профессиональную подготовку студентов и предлагает вариант спецкурса по теории литературы.

The article is devoted to the task of providing of gender education in the professional training of students. The author gives his program the genders' course of theory literature.

Гендерна рівність - один з головних факторів розвитку демократичної держави і формування громадянського суспільства. Упровадження гендерної рівності в реальне життя забезпечується добре сформованою гендерною освітою в навчальних закладах. Тим місцем, у якому формується менталітет і цінності особистості, є освітні установи (школи й університети). Становлення політики гендерної освіти, її змісту і форм для освітніх установ України сьогодні особливо важливе й актуальне, з огляду на факт існування гендерного дисбалансу практично у всіх сферах громадського життя.

У даний час вже існують перші здобутки аналізу вітчизняної гендерної педагогіки з опорою на теорію соціальної конструкції гендеру і теорію гендерних систем. Одним з важливих завдань теоретичних досліджень сьогодні можна вважати розгляд і визначення базових понять, пов'язаних із самою гендерною педагогікою, гендерним виміром в освіті, іншими термінами. У цілому можна

сказати, що під *гендерною освітою* розуміють: 1) процес засвоєння гендерних знань, гендерне навчання (освіченість); 2) сукупність гендерних знань, отриманих у результаті гендерного навчання [1,27]. У широкому тлумаченні гендерна освіта - це не лише “засвоєння знань”, а також “формування менталітету, який забезпечує поведінку, що базується на принципах рівних прав та можливостей”[2]. Наявність різночитання не тільки вимагає вироблення єдиного визначення, але і позначення типових параметрів його вимірювання.

Намагаючись визначитися у сутності гендерної освіти, сучасні науковці виділяють у ній декілька етапів, які можна “звучити” до трьох: 1) підвищення чутливості (усвідомлення гендерних стереотипів, ролей); 2) аналіз (виявлення статевої специфіки діяльності людини у різних сферах суспільного та приватного життя); 3) “планування” (коли в практичній діяльності людина зважає на об’єктивне існування суспільної та культурної диференціації за статевими ознаками). Тобто “гендерна освіта” як процес проходить стадії: сприймання, осмислення та практичного застосування здобутих знань.

Виходячи з актуальності гендерної проблематики у вітчизняній освітній системі, автор публікації пропонує свій варіант інтеграції гендерних знань у практику вузівської підготовки студентів-філологів. Курс розроблений відповідно до діючого навчального плану університету як спецкурс з теорії літератури для студентів 5 курсу факультету іноземних мов. При розробці враховувалася специфіка майбутньої професійної діяльності студентів – педагогічна спрямованість освіти.

Курс розрахований на 36 годин. У структурі курсу – лекції (20 г.), семінарські заняття (16 г.), виконання конкретних практичних завдань дослідницького характеру. Лекційна форма припускає включення елементів дискусії, семінарські заняття побудовані на обговоренні літературознавчих статей з гендерної проблематики, літературних першоджерел та інших матеріалів проблемного

характеру. Самостійна робота студентів полягає в опрацюванні рекомендованих статей та спробах самостійного використання студентами гендерного підходу у літературознавчому аналізі.

Форма підсумкової атестації – залік. Для складання заліку студент повинен пройти співбесіду з літературних текстів та відповісти на залікове питання. Залікова робота припускає участь слухачів курсу в конкурсі творчих робіт, а також у написанні реферату з гендерної тематики. При розробці курсу були використані аналогічні навчальні програми.

Назва спецкурсу:

«Гендерний напрямок у літературознавстві: теоретико-методологічні основи та практика інтерпретацій»

Навчальний курс ставив своєю метою познайомити студентів філологічних спеціальностей (педуніверситету) з основами гендерних знань; формувати в них егалітарне мислення з метою пом'якшення гендерної асиметрії в суспільстві; сприяти вихованню у студентів гендерної чуттєвості; допомогти майбутнім учителям опанувати навичками використання гендерного аналізу під час вивчення літературознавчих дисциплін.

У рамках курсу вирішувались **завдання:**

- ознайомити студентів із проблемами і перспективами гендерних досліджень в Україні;
- розкрити слухачам поняття й терміни гендерної теорії, познайомити з найважливішими проблемами застосування гендерного підходу у суспільно-гуманітарних науках;
- розглянути процес формування гендерних стереотипів у світовій культурі та їхнє відображення у літературних творах;
- обговорити основи гендерного літературознавства;
- представити варіативні методики використання гендерного знання у літературознавстві;
- сформувати в студентів навички використання основ гендерних знань у майбутній професійній діяльності;

- сприяти подоланню в слухачів гендерних стереотипів та формуванню в них гендерної культури.

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи гендерних досліджень

Соціокультурна специфіка наукової категорії «гендер» та її суспільне значення. Загальна характеристика сучасного суспільно-політичного розвитку, визначення актуальності в ньому гендерної проблематики. Феміністичний рух як політична сила. Провідні напрямки сучасного фемінізму: ліберальний (поміркований) (Мері Вулстонкрафт); соціалістичний (та марксистський) (Джуліет Мітчелл, Енн Оклі); радикальний (Емма Голдман, Шуламіт Файрстоун). Поняття “гендер” та науковий контекст його виникнення. Диференціація понять “стать” і “гендер”. “Гендер” як “соціокультурний аналог статевого (біологічного) диморфізму” [О.Кісь]. Сутність «гендерного підходу» (його історично виправдане виникнення; еволюція від феміністських і жіночих досліджень). Гендерні дослідження: їхній зв'язок з феміністськими і жіночими дослідженнями. Відмінність гендерних досліджень від феміністських і жіночих.

Дослідження гендерної проблематики на Україні. Сучасний стан вітчизняного суспільного розвитку. Жіноча проблематика в українському суспільстві. Розвиток вітчизняного фемінізму. Жіночий рух на Україні на початку ХІХ – ХХ ст. (Олена Пчілка, Н.Кобринська, Л.Українка, О.Кобилянська, Л.Яновська). Домінуючі напрямки розробки гендерної проблематики у вітчизняній науці. Вітчизняні наукові центри, що проводять гендерні дослідження (Київський Центр Гендерних Студій, Харківській Центр Гендерних Досліджень, Львівський Науково-дослідний Центр “Жінка і суспільство”, Одеський Науковий Жіночий Центр та ін.). Перспективи гендерології в Україні. Проблеми інтеграції гендерних досліджень у вітчизняну систему освіти. Дія “прихованого навчального плану” (О.Ярська-Смірнова) у навчально-виховному процесі та шляхи інституалізації гендерного знання у педагогіці.

Методологічні основи гендерних досліджень. Філософські, соціальні, економічні, політичні, історичні та ін. аспекти висвітлення гендерної проблематики. Міждисциплінарність наукових розробок з гендерних питань. Поняття про соціокультурне конструювання гендерної системи (гендерні ролі; гендерна ідентифікація; гендерні стереотипи).

Головні положення гендерної методології у історичній послідовності їхнього формування:

- критика андроцентризму наукової думки (критика авторитарного дискурсу філософії, “аналіз двозначності, зосередженість на амбівалентності, пошук N-ного прихованого значення в кожному терміні” [М.Богачевська]);
- дослідження різних форм вияву “жіночого досвіду” (“жіночої компоненти” [О.Кісь]) в усіх сферах життя;
- вивчення способів культурного конструювання “жіночості”, аналіз структури сім’ї та статевого поділу у праці (вивчення механізмів утворення гендеру);
- аналіз культурно-символічної функції фемінності та маскуліності;
- врахування “багатоваріантного впливу статі на будь-які об’єкти досліджень” у межах соціальних та гуманітарних дисциплін [О.Кісь].

Феміністична критика культури. Патріархальна основа становлення, розвитку та функціонування культури (сутність і специфіка виявлення статевої дихотомії в мистецтві). Мистецтво (література) як провідник гендерних стереотипів. Історико-культурні моделі статевого співвідношення.

Теми феміністської критики мистецтва:

- “Чоловіче домінування в історії мистецтва” [А.Усманова];
- Досвід художньої рецепції жіночої творчості (“стратифікація мистецтва”);

- Практика візуальної репрезентації жінки, у тому числі “жіночого тіла” та жіночої сексуальності (критичні роздуми Ю.Кристевої, Д.Батлер, Л.Іригарей);
- Виявлення “жіночого погляду” у мистецтві;
- Форми “присутності” жінки (жіночих образів) у мистецтві; відмова від “іконографічності” жінки та необхідність заміни “жіночих образів” уявою про “жінку як позначаюче у ідеологізованому дискурсі” (Г.Поллок);
- Соціально-культурні образи жіночості / фемінності і мужності/маскулінності в історичній перспективі.

“Ре-конструктивні” та “де-конструктивні” [А.Усманова] методики дослідження жіночих образів у мистецтві. Французькі теоретики (Л.Іригарей, Ю.Кристева, Е.Стиксу).

Завдання феміністичної критики:

- перегляд традиційних форм жіночої репрезентації у мистецтві;
- вивчення засобів відтворення в мистецтві нових образів фемінності (і маскулінності), конструювання гендеру на прикладі формування жіночої та чоловічої суб’єктивності.

Розділ 2. “Проблемне коло” гендерного літературознавства (методологічні засади та інтерпретаційна практика)

«Академічне» літературознавство та «гендерні студії». Історико-культурна зумовленість постановки проблеми. Доцільність введення гендерного аспекту до «академічного» літературознавства: сутність наукових дискусій, погляди зарубіжних та вітчизняних науковців. Виникнення феміністського літературознавства та етапи світового розвитку гендерного літературознавства. Напрямки та концепції. Перші спроби феміністського аналізу літературного тексту (В.Вулф, К.Міле). В.Вулф про розповідну літературу, місце і значення жіночого досвіду в літературі; умови плідної творчої діяльності жінок. Аналіз транзитивності (Халідея) як спосіб реконструкції світогляду героїв. Використання методики Халідея у феміністській критиці (роботи Д.Бертон, С.Мілз). Психоаналітична та

постмодерністська концепції «жіночості» (Барт, Деріда, Жижек, Лакан та ін.). Деконструктивізм як стратегія читання та аналізу літературного твору. Реконструкція історії літератури, альтернативне трактування класичних творів, новий термінологічний апарат, інтерпретаційні стратегії (вивчення “жіночого погляду”, “жіночого досвіду”). Літературна критика – від поняття «жіночих образів» (соціологічна парадигма фемінності) до проблеми статевої репрезентації у літературному творі. “Гінокритика” [Елейн Шовалтер] – “виявлення дискримінаційних практик щодо жінки як індивідуальності з метою перегляду цінностей патріархальної культури”. Літературно-художній досвід та деструктивна практика інтерпретацій. Головні завдання гендерного літературознавства: репрезентація жіночої творчості, реконструкція гендерних стереотипів інтерпретації літературних творів (переважно їх образної системи), виявлення та аналітичне вивчення формально-змістовних компонентів “жіночої прози”; дослідження специфіки “жіночої мови” на рівні “тексту” («жіноче письмо» – у лінгвістичному та психоаналітичному аспектах); вивчення своєрідності вияву жіночої сексуальності в літературних творах (у лінгвістичному та психоаналітичному аспектах); визначення своєрідності «жіночого погляду» у жанрі автобіографії.

«Жіноча література» чи «література для жінок».

Проблематичність однозначного визначення термінологічного апарату. Дискусія серед науковців та літераторів про доцільність відокремлення «жіночої літератури». Теоретична проблема “жіночої суб’єктивності”. Проблеми та пошуки теоретичних засад: критика концепцій «жіночого авторства» і «жіночого досвіду» у літературі. Спроби жанрового визначення «жіночої літератури», її тематики та художньо-естетичної своєрідності. «Канонізовані компоненти» поетики (сюжет, дійові особи, головні герої, розвиток дії та її розв’язка, характер конфлікту) та стереотипні репрезентації фемінності й маскулінності у “жіночих” жанрах: “жіночий любовний

роман”, “жіночий детектив”, “дамський роман” (“чоловічий роман”) та ін.

Поняття «жіночого читання» (основні положення теорії та її критика). Жіноча література та література “масова”. Жіноча література на книжковому ринку (тематичні групи, автори). Відтворення гендерних стереотипів (та їхньої “еволюції” під тиском феміністичних ідей) у масовій літературі.

Тематика «жіночої прози» (все, що становить побут жінки), а також “історично табуйована” проблематика (вагітність, клімакс, сексуальне насильство, пологи, гвалт тощо) [Г.Улюра]. Типи жіночої прози [Н.Фатєєва]: інтелектуальна, “котра прагне пізнати основи буття; глибина її підтексту ґрунтується на інтертекстуальних паралелях, що формують метарозповідь”; побутоворозповідна, “драматизм якої лежить у складностях сучасного життя; вони завжди глибоко психологічні, хоча розрізняються своєю тональністю — сентиментальною, іронічною чи трагічною”; еротико-модерністська, “у якій мовна й інтелектуальна гра проєктуються в еротичну сферу”; Love-stories і дешеві бульварні серії романів, “композиційним стрижнем яких служать окультні уявлення про світ і сучасні «плітки»”.

Форми «жіночої присутності» у літературному творі. Загальний погляд на “місце” жінки у класичній світовій літературі. Жіночі образи у літературі, їхня підпорядкованість нормам домінуючої (патріархальної) культури. Засоби утворення жіночих образів у літературі (дійові характеристики, портретні описи, емоційна оцінка, сексуальність та сімейна функціональність). Класична літературна критика про жіночі образи та їхню функцію у літературному творі. Жіночі літературні типи (архетипи). Міфологізовані образи: амазонки, Велика Блудниця, Непорочна Діва, Велика Зла Мати, Софія та ін. Провідні жіночі архетипи: мати, дівчина, жінка (вдова), блудниця, відьма та ін. Соціальні модифікації культурних архетипів в історії світової літератури. Сучасна деструктивна критика гендерних стереотипів традиційної інтерпретації.

Жінки – автори. Проблема репрезентації творчості в історії світової та вітчизняної культури. Рецепція жіночої творчості в літературній критиці (минуле та сучасність). Жінка – як муза чоловіка-творця. Жіноче «вторгнення» у «чоловічий світ» (М.Лотман): рушійні сили та закономірності художнього самоусвідомлення. Ідейно-тематичний та жанровий розвиток. Сучасний стан вітчизняної «жіночої» літератури. Ідея жіночої автономності і її розкриття в художніх творах: пошук героїнями свого справжнього “я”, самовизначення і самореалізація “фіктивного” чи “справжнього” жіночого образу. Репрезентація жінки як автономної, тобто самостійної і самовизначеної особистості. Розкриття жіночої індивідуальності, пошуки героїнями самоідентичності. Специфіка чоловічих персонажів як носіїв стереотипного клишованого мислення і, як наслідок, неможливість діалогу між статями.

«Жіночий текст» у ліриці та прозі. Мовні особливості жіночої прози. Проблема «жіночої мови». Художня специфіка вияву жіночої суб’єктивності. Прорив “жіночого мовчання”. Поняття “фемінний” стиль письма за Жаком Дерридом “як певний спосіб відношення до реальності, а саме децентрацію культурних стереотипів, котра здійснюється насамперед в жіночих текстуальних практиках, які покликані розмити “домінування чоловічого способу мислення в культурі” [Г.Улюра]. Феміністські дослідження у мовознавстві: вивчення співвідношення мови текстів з екстратекстовими політичними процесами. Мова як ключовий інструмент критичного літературного аналізу. Теорія фоказизації і її застосування у феміністській стилістиці. Аналіз на рівні слова, фрази, речення, тексту. Гендерні аспекти у літературному аналізі творів різних жанрів. Основне визначення і основна задача жіночого письма – децентралізація системи традиційних позначень. Розгляд теорією жіночого письма “лінгвістичної концепції розбіжностей (поряд з біологічною, психоаналітичною і культурною), на котрій і базується те, що прийнято називати

гендерною лінгвістикою чи лінгвістичною гендерологією” [Г.Улюра].

Жіноча проза – як соціокультурний феномен, “що полягає в створенні жінками-письменницями текстів, котрі мають на меті передати специфічне жіноче світосприйняття і жіночі практики” [Г.Улюра]. «Жінка сама по собі» [О.Забужко] як об’єкт жіночої прози . Біографічність “жіночих” текстів. Проблема вільної реалізації особистості, пристосування під традиційні схеми поведінки. Специфіка опозиції “я-і-інші”.

Гендерне літературознавство на Україні. Феміністичні тенденції в українській культурі (Л.Українка, О.Кобилянська, М.Рудницька). Доробок вітчизняних дослідників: С.Павличко, О.Забужко, Н.Зборовська, В.Агеєва, Т.Гундорова, Г.Улюра та ін. “Гендерне літературознавство спрямоване на вивчення соціальних і культурних конфігурацій жіночого і чоловічого, різних форм сексуальності в літературних текстах” [Н.Зборовська]. Гендерні практики вітчизняного літературознавства (за зб. “Гендер і культура”, Київ, 2001 та матеріалами Київського міського семінару із Гендерної лінгвістики 2003 – 2004рр.): репрезентація жіночої творчості; деконструкція традиційної інтерпретації; “десакралізація” традиційних жіночих образів (В.Агеєва); гендерний аналіз творчості письменників – чоловіків та ін.

Стаття вміщує лише опис змісту спецкурсу, на сьогодні завершена апробація, та ще залишається питання узагальнення його результатів, які потребують ретельного аналізу.

Література

1. Хрисанова С.Ф. Словарь гендерных терминов. - Х.: САБО-ЛТД, 2002.- 100 с.
2. Маградзе Г. Политика гендерного образования и уполномоченное образование
[//http://www.bilimdon.uz/library/docs/p132-russian.zip](http://www.bilimdon.uz/library/docs/p132-russian.zip)

РОЗДІЛ ІІІ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Г.М.Мартьянова

ПИТАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АНАЛІЗУ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ШКОЛІ

В статье рассматриваются проблемы задачного подхода в условиях реализации стратегии индивидуально-ориентированного обучения. Данный подход способствует формированию таких качеств личности, как владение оригинальными приемами интерпретации музыкального произведения, рефлексии, приемами универсального мышления.

In article are considered problems of tasking the approach in conditions of realization of strategy individually-focused training. The given approach promotes formation of such qualities of the person, as possession of original receptions of interpretation of a piece of music, reflections, receptions of universal thinking.

Зміни, що відбуваються в суспільстві України, пов'язані із розвитком культурної сфери освіти і з проблемою визначення шляхів її вдосконалення та оптимізації пошуку ефективних моделей організації різнобічної виховної роботи у процесі учіння.

Виникла необхідність подолання таких негативних явищ, як занепад моральності, знищення творчого потенціалу, або його заміна найчастіше прагматичними міркуваннями та діями. Викликає стурбованість невизначеність нових орієнтирів формування духовної культури.

Все це свідчить про існуючу проблему пошуку шляхів забезпечення цілеспрямованого культурно-естетичного розвитку і художнього виховання особистості.

Означена проблема пов'язана із вирішенням наукових та практичних завдань щодо формування

моральних якостей, етичних норм поведінки і спілкування, почуттів відповідальності та патріотизму.

Безумовно, саме загальноосвітня школа є базою впровадження цілісного процесу виховання творчої особистості, стрижнем якого є культурно-естетичний розвиток.

Методологічною основою такого виховання виступає координація класних форм занять та позашкільної роботи, яка надає більш вільний вибір у сфері забезпечення та розробки самостійних завдань. У даній статті ми наголошуємо на доцільності формування естетичного відношення учнів до мистецтва.

Одним із засобів формування є розвиток здібностей особистості адекватно сприймати, оцінювати, а також відшукувати найбільш глибоко і повно художні цінності, закладені в художньому творі. Це стає можливим за умов оволодіння вміннями виконавського аналізу. Виходячи з викладеного, нами визначений зв'язок на основі наукових досліджень в царині пошуку умов щодо формування емоційно-естетичної активності учнів. Така проблематика розглядається в працях В.Бутенко, В.Ражнікова, Б.Неменського, О.Рудницької, Т.Рейзенкінд.

Визначена нами сфера формування вмінь виконавського аналізу, що є складовою цілісної системи естетичного виховання, започаткована в працях Р.Декарта, Д.Царліна, Й.Кванца, Й.Маттезона, Ф.Є.Баха, А.Летрі. У творах цих авторів надається перевага імпровізації як показнику особистісної індивідуальності, коли музично-художній суб'єктивізм набуває статусу естетичної функції.

З огляду на це, формування вмінь виконавського аналізу пов'язується із включенням у процес формування вмінь виконавського аналізу немусичних афектив на основі надання емоційних значень компонентам музичної фактури.

Останнє пов'язане з наявністю різних модальностей на основі інтеграції елементів фантазії: сюжетів, картин природи, програм живопису, абстрактних філософських ідей, геометричних символів тощо.

Такий підхід до формування вмінь виконавського аналізу пов'язаний із застосуванням з'ясувальних методів навчання, коли створюються образи епохи, тобто смаки, манери, формується ставлення до твору.

Оволодіння вміннями виконавського аналізу також пов'язане із усвідомленням сенсу впливу на суб'єкти сприйняття, коли забезпечується імідж виконавця за законами театрального мистецтва. Для учня - це набуття вмінь та прийомів перевтілення, а саме, оволодіння технікою спілкування, що дозволяє здійснювати управління за кожним інтонаційним ходом. Це уможливило зв'язок різноманітних за стилями, жанрами, формами музичних творів, що є основою музично-образного мислення.

У той же час, суть репродуктивних методів полягає у забезпеченні наслідування, що не досягає рівня діалогу та співтворчості, коли провідною умовою у сфері виконавського аналізу залишається акцентування на технологічних вказівках щодо загальнолюдських досягнень класичної та сучасної музики і прийомів її виконання.

Методика навчання в умовах впровадження інтерпретатики зумовлена особистісними ознаками художньої творчості і пов'язана із визначенням цінності емоційного компонента музичного виконання.

У цьому контексті наше дослідження пов'язане з концепціями всевітньо відомих композиторів, теоретиків Ф.Куперена, Ш.Рамо, Л.Боккеріні.

Сучасні педагоги нині активно наголошують на продуктивно розвивальній інтерпретації. У той же час передача інформації цього напрямку реалізується частіше в умовах розповсюдження репродуктивних прийомів. Затверджується стиль спілкування за схемою: педагог – учень, тобто, переважає передача інформації та виправлення технічних помилок на протигагу обміну особистісними смислами та змістовними емоціями. Провідною ідеєю такого спілкування є ефективність отриманого досвіду інтерпретації за умови, коли він може пристосовуватися до нових педагогічних концепцій.

У цьому контексті ми знаходимо підтвердження у дослідженнях В.Ражнікова [4,5], який наголошує на доцільності оволодіння вміннями інтерпретувати в ході пізнання художнього твору на основі включення механізмів образного мислення. Наслідки такої інтерпретації можна викласти у понятійній формі.

Ми погоджуємось з точкою зору В.Г.Ражнікова про інтегративний механізм виконавської концепції, зокрема образного мислення.

Але критеріями виконавської майстерності є показники, які свідчать про знаходження в межах авторської концепції, коли зберігається минулий досвід та традиції. Педагог – фахівець керується показником глибини розуміння твору учнями, який вони виконують.

Ми вважаємо, що збереження традиції ще не свідчить про рівень емоційної культури, акцентування на особистісній прерогативі, в якій провідну роль відіграє універсальність та рефлексія [1;2;3].

Критерії виконавської майстерності, на нашу думку, повинні мати відбиток у таких показниках:

- наявність власної точки зору в усіх аспектах навчання;
- усвідомлення того, що реалізувати себе можна лише через відношення до інших людей [автор, педагог, учень, слухач];
- оволодіння культурою мислення;
- усвідомлення способів вести діалог в умовах як сприйняття, так і несприйняття емоційної та когнітивної установки;
- усвідомлення ролі цілепокладання в процесі пізнання художнього твору;
- формування здатності створювати власні цілі.

Аналіз психолого – педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволив визначити такі завдання даної статті: обґрунтувати методологічні засади до формування вмінь виконавського аналізу; визначити систему педагогічних умов, що сприяють формуванню вмінь виконавського аналізу.

До педагогічних умов доцільно віднести такі: навчальний клас є основою для художнього спілкування, де в спілкуванні домінують особистісні засади. Вчитель у цьому процесі акцентує на духовності виховання, працює на неформальному рівні, орієнтується у всіх пізнавальних потребах учнів. Разом з тим, викладач враховує індивідуальні форми образного сприйняття світу, розглядаючи індивідуальність як початковий рівень. Особистісні показники характерні для більш високого рівня художнього спілкування, вони мають прояв у загальному погляді на світ і свідчать про наявність духовності й розвинутості, здатність застосовувати поняття сформованості виконавського аналізу в процесі пізнання художнього твору.

З вищесказаного стає доречним формування такої особистісної здібності, як здатність до спілкування з педагогом на основі інтеграції власних думок, думок вчителя, творців – композитора, художника, поета, культурологічних понять, спільного подолання професійних труднощів.

Перераховані вище якості особистості формуються не лише під час певної діяльності на уроці музики (спів, гра на музичному інструменті, слухання тощо), але і в процесі формування відповідного ставлення до діяльності.

Даному процесу можуть сприяти колективні методи навчання. Останнє уможлиблюється створенням учнівської творчої спільноти, тобто створюються умови для вирішення складних завдань виконавського аналізу, коли викладач працює в концепції учня.

Однією з провідних умов забезпечення формування навичок виконавського аналізу на уроках музики є створення творчої ситуації за допомогою реалізації ідейної розробки сценарію музики, який не відбиває конкретного літературного змісту.

Наприклад, у сценарній розробці дуету Одарки і Карася з опери С.С.Гулака-Артемівського “Запорожець за Дунаєм” ідея дуету метафорично може порівнюватися з числом “2” як дисонансом та поштовхом для руху. Останнє

може впливати на створення стану куражу (емоційного внутрішнього стану), що допоможе формуванню нових фантастичних образів та художніх понять.

Водночас, створення нових ідей при формуванні вмінь виконавського аналізу не може бути реалізованим без необхідних спеціальних знань.

У нашому випадку такі знання охоплюють принцип метричний, що робить реальним звучання мелодії, принцип декламаційний, який базується на законах мовного ритму та синтаксису і відповідає стилю глибоких роздумів, принцип кантиленний, для якого характерна поліритмія музичного і словесного тексту, принцип танцювальний, що забезпечує можливість визначення жанрових ознак як в музичній, так і літературній партитурі, принцип аріозний, який зосереджує увагу на музичній структурі фрази.

Серед провідних умов формування вмінь виконавського аналізу є забезпечення таких блоків спеціальних знань, що допоможуть учням усвідомити виразність твору, особливості ритму, мелодики, інтонації музичної та мовної, особливості тембру, мотивів, фраз, форми та композиції музичного твору.

Ефективність формування вмінь виконавського аналізу залежить не тільки від інтеграції компонентів особистісно-орієнтованих та технологічних ситуацій, а залежить також від упровадження ланок задачного підходу. Нами використовувалися перевірні завдання, зумовлені установкою на цілісну музично-образну характеристику. Це дозволяє учневі визначити особливості стилю, жанру, художніх засобів виразності музичного твору, здійснити вибір тієї чи іншої інтерпретації, визначитися в характері виконавських прийомів, що впливають на первинно створений художній образ.

Для оцінки рівня розвиненості вмінь учнів нами розроблена методика перевірних завдань, які передбачають вивчення творів різноманітних жанрів. Питання перевірних завдань дають можливість інтеграції базисних ідей, що

поєднують конкретні знання і базуються на закономірностях творчої діяльності.

У нашому випадку передбачалася перевірка завдань на відтворюючому рівні (I група питань).

Друга група питань перевірних завдань передбачала реалізацію контролю знань на рівні засвоєння їх за зразком у процесі створення варіативних умов. Також у перевірні завдання входили питання, що передбачали контроль за розвитком вмінь виконавського аналізу в новій, незнайомій ситуації на творчому рівні їх засвоєння. До таких ми відносили питання, що проводять паралелі між загальними особливостями в різноманітних творах композиторів, проводять обґрунтування того чи іншого інтерпретаторського вибору твору, що пізнається в межах концепції “Я – творча особистість”.

Для оцінки розвитку вмінь учнів до кожного питання перевірного завдання були розроблені еталони-відповіді, які порівнювалися з відповідями учнів.

Зазначимо, що не всі питання були однаковими за своїм змістом. Тому для отримання більш об'єктивних оцінок нами був введений такий термін, як “вага”, що дозволять варіювати розмірами середніх оцінок. Наприклад, вага відтворюючого рівня складала 0,8 бала, вага творчого рівня складала 1,2 бала.

Кінцева оцінка отримувалась таким чином: оцінки відтворюючого рівня, за зразком, та на творчому рівні множились послідовно на вагу питання. Отримані результати склалися та ділилися на кількість питань перевірного завдання.

Викладене вище та проведений експеримент дозволили зробити такі висновки: питання формування вмінь виконавського аналізу на уроках музики є актуальними у формуванні сучасної творчої особистості, показниками якої є сформованість рефлексії, вміння вести діалог, висловлювати оригінальні, нові думки.

Ефективність формування вмінь виконавського аналізу пов'язана з упровадженням концепції особистісно-

орієнтованого підходу, коли враховується позиція учня “Я – образ”. У свою чергу, це вимагає визначеності первинного художнього образу і цьому допомагає упровадження різноманітних творчих прийомів, зокрема “куражу”.

Свобода вибору учнем варіанта власної інтерпретації, пізнання власного внутрішнього світу пов'язані із технологією засвоєння спеціальних знань та вмінь з елементами заданого підходу за допомогою перевірних завдань, що включають питання різних рівнів знань, навичок та вмінь. Результати відповідей перевірних завдань свідчать про сформованість вмінь виконавського аналізу учнів, що має прояв у визначенні власної точки зору, наявності рефлексії, універсальності мислення.

Подальша перспектива формування вмінь виконавського аналізу полягає у розробці та пошуку педагогічних умов, націлених на інтеграцію компонентів особистісно-орієнтованої стратегії навчання та різноманітних технологій інтерпретації як фактора розвитку творчої особистості.

Література

1. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма // Науковий вісник Миколаївського державного педуніверситету. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Миколаїв, 2001. – Вип. 4. – С. 22-28.
2. Бех І. Особистісно-орієнтоване виховання: шляхи реалізації. Закінчення // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С.10-14.
3. Бех І. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 2 – С.30 - 40.
4. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дис. д-ра психол. наук: Форма научного доклада. – М., 1993. – 70 с.
5. Ражников В.Г. Диалог о музыкальной педагогике. – М.; Цапи, 1994. – 139 с.

6. Рейзенкінд Т.И. Взаимодействие искусств в подготовке педагогических кадров к художественно-просветительской деятельности: Автореф. доктора пед. наук. – М., 1998. – 51 с.
7. Рейзенкінд Т. Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагогів до художньо-просвітницької діяльності // Рідна школа. – 1999. – №12. – С. 48-49.
8. Сова М. Онтологічна рефлексія в процесі пізнання художньої культури // Рідна школа. – 2003. - №4. – С.13-14.

Р.В.Кондратенко

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

В статтє даєтєся анализ разных подходов к проблеме ответственности детей дошкольного возраста.

The article covers analysis different approaches of problem responsible of children in pre-school age.

Модернізація дошкільної освіти передбачає оновлення підходів до виховання дошкільників, їх особистісного зростання. Ця проблема є у полі зору багатьох провідних науковців дошкільної педагогіки та психології (Л.В.Артемова, А.М.Богущ, О.Л.Кононко, В.У.Кузьменко, С.Є.Кулачківська, Т.О.Піроженко, Т.І.Поніманська, Ю.О.Приходько та інші). Але становлення дитини як самодостатньої особистості неможливе без формування базових особистісних якостей, зокрема відповідальності.

Метою нашої статті є розкриття основних напрямків формування відповідальності особистості в дошкільні роки на сучасному етапі.

Проблема формування відповідальності старших дошкільників в психолого-педагогічних дослідженнях має різне висвітлення. Проте спостерігається в них тенденція до виконавської спрямованості, тобто на перший план виноситься необхідність виконання вимог педагога. Так, В.Г.Нечаєва, Т.А.Маркова розглядають формування