

гіону: політологія, психологія, комунікації. – 2010. – № 3. – С. 206–208.

9. Воронкова, В. Г. Управління людськими ресурсами [Текст] / В. Г. Воронкова. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 576 с.

10. Дем'яненко, Н. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі [Текст] / Н. Дем'яненко // Журн. Рідна школа. – 2012. – № 4-5. – С. 32–38.

11. Шінкарчук, В. І. Філософський енциклопедичний словник [Текст] / В. І. Шінкарчук. – Київ: Абрис, 2002. – 752 с.

References

1. Gidens, E. (2005). *Ustroenie obshestva: ocherk teorii strykturacii* [The dispensation of society: Outline of the theory of structuration]. Moscow: Akademicheskij Proekt, 528.

2. Gavrilenko, I. M. (Ed.) (2009). *Sociologiya osviti* [Sociology of Education]. Zaporijjya, 287.

3. Luzik, E. (2013). Sinergetichna model integrativno-diyalnisnoi osvitnoi sistemi yak osnovi formyvannyz planetarnogo mislennyy u maibutnih aviafahivciv v procesi profesiinoy pidgotovki [Synergetic model of integrative activity of the educational system as a basis for the formation of planetary thinking among the future flight crews in the process of professional training]. *Bulletin of the National Aviation University*, 1 (4), 93–97.

4. Dem'yanenko, N. (2012). *Pidgotovka pedagogichnyh kadriv: poshyk inovaciinoy modeli* [Training of teaching staff, innovative model search]. *Native school*, 4-5, 32–38.

5. Dyak, T. (2013). *Kreatyvnyy sinergetyky v teorii ta praktyci pedagogichnoy diyalnosti* [Creative synergy in the theory and practice of teaching activities]. *Education and development of gifted person*, 11 (18), 19–22.

6. Arshinov, V. (2004). *Rol sinergetiki v formirovanii novoy kartiny mira* [The role of synergy in the formation of a new picture of the world]. Moscow: Nauka, 475.

7. Nikolis, G. (2003). *Poznanie slojnogo: Vedenie* [Exploring Complexity: An introduction]. Editorial URSS, 344.

8. Serduk, L. Z. (2010). *Sistemno-sinergetichnyy pidhid y formyvanni motivacii ychinnya studentiv v integrovanomy osvitnemy seredovishe* [The system-synergetic approach in shaping the motivation of students learning in an integrated educational environment]. *Osvita regionu: politologija, psyhologija, komunikacii*, 3, 206–208.

9. Voronkova, V. (2006). *Upravlinnya ludskimi resursami* [Human resource management]. Kyiv: VD «Profesional» 576.

10. Shinkarchuk V. I. (2002). *Filosovskiy enciklopedichnyy slovnik* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Abris, 752.

11. Von Charles Francois (1997). *International Encyclopedia of Systems and Cybernetics*. Kyiv: Abris, 423.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Лузік Е. В.
Дата надходження рукопису 23.11.2015*

Демченко Наталія Іванівна, старший викладач, кафедра педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, пр. Космонавта Комарова, 1, м. Київ, Україна, 03680
E-mail: nata_d@mail.ru

УДК 371.35 : 37.042

DOI: 10.15587/2313-8416.2015.57180

ФІЛОСОФСЬКО-ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

© О. Д. Мхитарян

У статті висвітлено філософські й літературознавчі чинники організації пізнавальної діяльності учнів із низьким рівнем літературного розвитку. З'ясовано істотні суперечності в тлумаченні вченими сутності навчально-корекційної роботи словесника. Завдяки синергетичній методології визначено стратегію реалізації та цілеспрямованого розвитку особистісного потенціалу таких учнів засобами мистецтва слова у процесі засвоєння фундаментальних інтелектуальних і морально-естетичних культурних цінностей

Ключові слова: *філософсько-літературознавчі ідеї, учні з низьким рівнем успішності, кореговане навчання літератури*

In the article the philosophical and literary factors organizations cognitive process of students with low literary development. It was found significant discrepancies in the interpretation of the essence of scholars teaching and remedial work philologist. Thanks to synergetic methodology defined implementation strategy and targeted development of personal potential of students through art word by mastering fundamental intellectual, moral and aesthetic cultural values

Keywords: *philosophical and literary ideas, students with low achievement, corrective study literature*

1. Вступ

Зумовлене потребами суспільного поступу радикальне оновлення вітчизняної освітньої системи

надзвичайно загостило питання якості літературної освіти, що має забезпечувати розвиток дитини в інтересах її самої та людства загалом. Попри невичерпні

потенційні можливості художнього твору для особистісного становлення читача та впровадження прогресивних ідей навчання літератури [1], об'єктивною реальністю сучасної школи є масова неуспішність учнів. Звісно, низький рівень навчальних досягнень школярів – складне інтегративне явище, детерміноване низкою соціальних, психолого-педагогічних, навіть біологічних причин. Однак розв'язання пізнавальних проблем учнів в осягненні глибинного сенсу прочитаного передусім визначає необхідність вдосконалення змістово-предметного та процесуально-технологічного аспектів їхнього навчання на засадах виявлення та аналізу філософсько-літературознавчих факторів цього процесу.

2. Аналіз літературних даних та постановка проблеми

Орієнтиром словесника в сучасному розмаїтті суперечливих наукових ідей щодо процесу розвитку літературних знань і вмінь учнів виступає методологія педагогічної синергетики (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Черепанова) та філософські ідеї гуманізації й технологізації освіти (Г. Сковорода, Р. Декарт, І. Зязюн, Б. Гершунський, П. Юркевич). Продуктивними є літературознавчі теорії художнього твору й наукові основи його аналізу (О. Потебня, М. Бахтін, О. Галіч, Г. Клочек, В. Марко, М. Наснко).

Як і будь-яка інша педагогічна проблема, вдосконалення якості загальноосвітньої підготовки школярів належить до комплексної проблематики, надзвичайна складність розв'язання якої особливо загострюється в умовах багатовекторності сучасної наукової думки та, водночас, інформаційної кризи, коли «...часто-густо буває легше знов відкрити якийсь науковий факт, ніж встановити його наявність у літературі» [2]. Відтак успішність формування літературних знань і вмінь в учнів основної школи з низьким рівнем навчальних досягнень залежить насамперед від чіткого обґрунтування його філософських та літературознавчих засад.

3. Мета дослідження

Метою статті є визначення провідних філософсько-літературознавчих факторів удосконалення літературної освіти учнів із низьким рівнем навчальних досягнень на основі аналізу результатів наукового пошуку представників відповідних галузей знань.

4. Матеріали і методи

Вивчення теоретичних засад формування літературних знань і вмінь в учнів основної школи з низьким рівнем навчальних досягнень дає змогу виявити істотні суперечності в тлумаченні вченими сутності навчально-корекційної роботи вчителя – її принципів, мети, завдань, критеріїв, умов, напрямів. Завдяки синергетичній методології, що дозволяє синтезувати різні, навіть протилежні ідеї, уможливується визначення умов для реалізації особистісного потенціалу учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь та його цілеспрямованого розвитку засобами мистецтва слова через засвоєння фундамен-

тальних інтелектуальних і морально-естетичних культурних цінностей.

5. Результати дослідження

Цілеспрямоване висвітлення проблеми підвищення літературної навченості учнів 5–6-х класів насамперед потребує з'ясування чіткого методологічного підґрунтя. Такою загальнофілософською основою дій, спрямованих на поліпшення літературних знань і вмінь школярів із низьким рівнем навчальних досягнень, вважаємо синергетичну методологію (В. Аршинов, В. Буданов, В. Войцехович, Й. Пригожин, Г. Хакен), зокрема ідеї педагогічної синергетики (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Черепанова), що забезпечує самоорганізуюче горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, нову парадигму культури вчителя [3]. Сутність педагогічної синергетичної парадигми полягає в науковому обґрунтуванні розвитку складних систем, якими є всі суб'єкти педагогічної діяльності, а також у розкритті закономірностей взаємозв'язку протилежних сторін освітнього процесу, що веде до концептуалізації ідей системності, нелінійності, самоорганізації, інтеграції наукових знань про світ і людину. Ідеться про визначальну роль у педагогічних впливах системного підходу, що орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта, виявлення його складових і зв'язків між ними; усвідомлення багатоваріантності й незворотності розвивального навчання; врахування здатності дитини до саморегуляції та об'єднання різних галузей знань для різнобічного вивчення проблеми літературного розвитку учнів із низьким рівнем успішності. «Серединна» концепція синергетики забезпечує необхідні умови для літературного розвитку школярів завдяки співзвучності її провідних положень специфіці осягнення мистецтва слова, яка виявляється у співвідношенні й взаємодії таких протилежних понять, як пізнавальний та естетичний потенціал твору, об'єктивність і суб'єктивність художнього сприймання, типовість та конкретизація образних складників тощо. Синергетичний підхід є оптимальним і для визначення напрямів подолання відставання у навчанні учнів, оскільки методологію шкільної методики літератури, крім державних законодавчих і програмних освітніх документів, визначає ціла низка суміжних наук: літературознавство, психологія, педагогіка, а також етика, естетика, історія, логіка, мовознавство, соціологія, компаративістика тощо. Надаючи пріоритет у викладанні літератури педагогіці й психології, досягти найбільшої ефективності в навчанні учнів із низьким рівнем знань і вмінь можна на основі принципів синергетичної філософії, що дають змогу поєднати, синтезувати позитивні елементи різних, а то й протилежних позицій.

Виразна гуманістична спрямованість синергетичної методології (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Черепанова та ін.) полягає у визначенні основним завданням педагога виявлення індивідуальності й тенденцій розвитку кожного школяра шляхом здійснення індивідуального підходу до підвищення його навчальних досягнень. На важливість природної основи людини в її особистісному становленні вказували ще

Г. Сковорода, П. Юркевич. Так, серцевиною філософсько-педагогічних поглядів Г. Сковороди є принцип «сродности». Оскільки «природа є першопричиною всього й саморушною пружиною» [4], видатний мислитель вимагав від учителів уважного вивчення нахилів і здібностей своїх вихованців, що виявляються й закріплюються в процесі праці, та наполягав на цілеспрямованому розвитку природних задатків дитини. Однак літературний розвиток передбачає не лише врахування почуттєво-емоційного, пізнавального, діяльнісного потенціалу учня, а й орієнтацію на загальнолюдські духовні надбання, тому що важливою метою шкільної літературної освіти є «прилучення до художньої літератури, а через неї до фундаментальних цінностей культури» [5].

Вирішення цієї суперечності в дусі синергетичної методології подає П. Юркевич, стверджуючи, що людина мусить бути особистістю, яка «виявляє в собі, у своїй індивідуальності загальнолюдську природу», водночас «не розчиняючись» у загальному [6]. Філософські основи індивідуального підходу до підвищення літературного потенціалу учнів, особливо з низьким рівнем навчальних досягнень, полягають у врахуванні їхніх індивідуальних якостей та цілеспрямованому їх розвитку внаслідок засвоєння найвизначніших інтелектуальних та морально-естетичних понять і етичних норм людської культури.

Оскільки найвищою суспільною цінністю нації визнається людина в її постійному розвитку, то освіта має функціонувати як сфера «творення особистості» (Б. Гершунський). Невипадково центральним об'єктом філософії стає людина, що виявляється в поширенні екзистенціалізму – філософського напрямку, який акцентує на вивченні духовної сутності людської індивідуальності. Тому нині по-справжньому розумним, як переконують Ф. Лазарев і В. Тарасов, є все, що так чи інакше спрямоване на глибинне пізнання людини [7]. Попри це, рівень якості людського розвитку в Україні, за класифікацією ООН, зійшов на соте місце у світі [3]; масова ж освіта позначена такою кількістю вад, що, на думку К. Ясперса, «...духовність гине ... З нівелюючим масовим порядком зникає той освічений шар, який на основі постійного навчання набув дисципліни думки й почуттів і здатен відгукуватися на духовні творіння... Власне, справжнє читання в духовному єднанні зі змістом стало неможливим» [8]. Водночас фахівці прогнозують формування принципово нової наукової парадигми розвитку глобальної інтелектуально-інформаційної економіки ноосферного характеру, суть якої полягає в переході від економіки гонитви за прибутками до економіки розуму і культури. Економічними рушіями стануть ноос – розум, інтелект і ноосфера – сфера розуму, наука й освіта будуть вирішальною продуктивною силою, – так почнеться реалізація вчення В. Вернадського про ноосферну людську цивілізацію [9]. Це означає, по-перше, що зростатиме роль якості освіти в забезпеченні конкурентоспроможності випускників школи на ринку праці. По-друге, становлення цивілізованої держави й добробут народу залежатиме від успішної реалізації потенцій окремої особистості. По-третє, саме

якість людських ресурсів визначатиме рівень розвитку країни, а, отже, й якість життя громадян. За цих умов література як шкільний предмет, наділений потужним освітньо-виховним потенціалом, усе більше починає виконувати роль духовного рушія соціокультурного поступу народу. Адже людина формується як суспільна істота лише завдяки розвиненому розуму, багатому ширістю серцю та невимолимої совісті, а найкращі літературні зразки акумулюють народну мудрість, що тренує мислення, плекає духовність, виховує національну свідомість та спрямовує дитячу енергію на досягнення загальнолюдських ідеалів, моральних цінностей. Однак на заваді суспільному прогресу стає різке збільшення кількості учнів із низьким рівнем літературного розвитку.

Дбаючи про підвищення якості літературних знань і вмінь учнів, важливо усвідомлювати глибинні причини, тобто фактори цього негативного явища. Провідним чинником, який визначає нинішню «гуманітарну катастрофу» (Г. Клочек), безперечно, є соціально-економічний, оскільки освіта й суспільство – нероздільні. Сучасна суспільна криза з її обездуховленням, декультуризуючою й інформативним перевантаженням (Б. Гершунський, В. Лутай, К. Ясперс та ін.), на переконання фахівців (Н. Волошина, Г. Клочек, А. Ситченко та ін.), зумовила основні труднощі реформування мовно-літературної освіти: зменшення годин на вивчення української літератури в школі, монополію навчальної програми, відміну письмового екзамену з літератури, масштабне впровадження тестування як єдиного засобу перевірки літературних знань учнів тощо. Послаблення інтересу в дітей до літератури спричинили такі суспільні негаразди, як недооцінка ролі національної літератури в духовному становленні особистості (С. Пасічник) [10]. Негативними суспільними тенденціями можна пояснити й відсутність культури праці серед учнів, без чого важко уявити якісну літературну освіту (Г. Клочек, С. Пасічник, В. Щербина та інші).

Причини недостатньої літературної навченості учнів приховані й у складній природі самого предмета літератури. Об'єктивні труднощі в досягненні містечтва слова пов'язані з тим, що поняття художнього твору, як указував М. Гіршман, не можна звести не тільки до «сукупності» чи «суми» його складників, але й навіть до їх «системно-конструктивної взаємодії» [11], бо текст у своїй цілісності містить і ту приховану за змістом граматично об'єднаних буквально значень слів і речень інформацію, сприймання якої потребує реалізації особистісного потенціалу читача. Звідси виникає ілюзія легкості досягнення прочитаного, що виявляється у формі «наївного реалізму», коли учні перебувають у полоні зображуваних подій, не підозрюючи про їх підтекст.

Без урахування сутності художнього твору та його будови не визначити оптимальні умови для коригованого навчання. Існування чималої кількості літературознавчих шкіл, які акцентують різні внутрішні й зовнішні показники змісту й форми твору, зумовлює неоднозначність у його тлумаченні. Вважаємо, що жоден із наукових методів вивчення літератури не може задовольнити потреб розвитку на-

вчальних досягнень учнів, оскільки всі вони – психологічний, історичний або формальний – мають свої переваги й обмежені можливості. Тому поняття літературного твору формуємо на основі визначення українськими вченими сутності літератури як мистецтва слова, що відображає дійсність у художніх образах, створюючи нову художню реальність за законами краси, є результатом творчості автора та потребує відтворення реципієнтом [12]. Так, художній твір пояснюємо як емоційно-сміслову утворення, що є синтезованим естетично вартісним продуктом психічної діяльності письменника, у якому сенси людського буття розкриваються в художній формі, конкретизуючись у читацькому сприйманні. Зважаємо на необхідність розрізнення таких споріднених категорій, як «твір» і «текст», оскільки втілений у тексті твір передбачає відповідну реакцію-співпереживання читача та поглиблення його особистісного потенціалу внаслідок естетичного впливу прочитаного. Ураховуючи положення рецептивної естетики (Р. Гром'як, В. Ізер, Г. Клочек) про спрямованість відкритої структури тексту на відгук читача, текст розглядаємо як вербальний субстрат твору, втілений у системі його образних складників, що потребують декодування реципієнтом. Саме таке розуміння ключових понять словесного мистецтва відображає його специфіку, скеровуючи вчителя на врахування естетичної природи художнього твору під час навчання літератури учнів, у тому числі з низьким рівнем навчальних досягнень, дає змогу з'ясувати систему методів і форм їх аналітико-синтетичної роботи над текстом твору. Так, за В. Прозоровим, на етапі первинного читання художнього твору в його структурі можна виділити так звані фактори уваги читача (настанови на його «занурення» у твір), а саме: текстовий зачин, передмову, пролог, вступ, перші абзаци і строфи, ритуальні звернення до читача, систему слів та словосполучень, що є сигналами та закликами до загостреної читацької уваги (типу «одначе», «раптом», «а тут саме») [13], що значно спрощує встановлення діалогової взаємодії між реципієнтом й автором твору.

Доречність системного вивчення художнього твору, особливо учнями з низьким рівнем літературного розвитку, зумовлюється й особливостями структури твору, яку переважна більшість учених традиційно трактує через осмислення взаємозв'язків елементів змісту й форми твору, що забезпечують його естетичну цінність [14]. Для того, щоб учні спромоглися проникнути в будову тексту, їм потрібно подолати труднощі у сприйманні змальованих автором конкретно-чуттєвих образів, у встановленні різноманітних зв'язків між структурними одиницями твору, в здійсненні образних і поняттєвих узагальнень. Під час усвідомлення учнями-читачами змісту й значення твору актуалізується психолінгвістична теорія О. Потебні, який розрізняв зовнішню («членороздільний звук») і внутрішню («найближче етимологічне значення, той спосіб, яким виражається зміст», іншими словами – образ явища, вираженого в звучанні) форми слова та його лексичне значення («зміст, що об'єктивується через звук», або ідея) [15]. У дослідженнях сучасних літературознавців простежується

увираження концептуальних підходів О. Потебні: мовний рівень літературного твору називається *зовнішньою формою*, рівень предметної зображувальності – *внутрішньою формою*, упорядкованість зв'язків між рівнями зовнішньої і внутрішньої форми та їх окремими елементами – *композицією*, ідейна суть твору – *змістом* [14]. Таким чином, структура художнього явища зорієнтовує на системне засвоєння літературного матеріалу у взаємозв'язку багатьох елементів, які об'єднує письменник. Попри це, характеризуючи функціонування слова-образу, О. Потебня наполягає, що «...суть, сила ... твору не в тому, що розумів під ним автор, а в тому, як він діє на читача або глядача, отже, в невичерпному можливому його змісті» [15]. Однак цей факт не означає, що в організації читацької роботи учнів слід відмовитися від якомога повнішого осмислення авторської ідеї для їхнього духовного збагачення, унаслідок уникнення ними надмірного суб'єктивізму й тенденційності в оцінці прочитаного [16]. Хоча й не можна заперечити деяку відкритість тексту та неоднозначність сприймання художнього твору різними читачами (В. Ізер, Р. Інгарден), водночас літературний текст розрахований автором на відповідну реакцію реципієнта та естетичний вплив на нього, складниками якого Н. Миропольська називає естетичні споглядання, переживання й діяльність [17]. Відтак позбавлення учнів від поверхових узагальнень про вивчений твір можливе лише за умови засвоєння ними авторської ідеї. Цей висновок значно актуалізується у навчанні учнів із низьким рівнем успішності, читацькі враження яких нерідко є позаконтекстними, тобто надмірно суб'єктивними, насиченими випадковими асоціаціями, що суттєво віддаляє їх від виховного впливу мистецтва слова.

Подоланню читацьких труднощів учнів в осягненні образних компонентів тексту в їх взаємодії призначений допомогти відповідний «багатоплановий» (Р. Інгарден) і цілісний аналіз твору літературний аналіз, який за В. Марком, вважаємо уявною (мислительною операцією) над твором, що передбачає його поділ на частини (складники змісту і форми), дослідження їх особливостей, визначення їх місця та функціональної ролі в загальній системі твору, встановлення характеру взаємодії з іншими його частинами [18]. На слушності наукового підходу до аналізу мистецьких явищ, який є одночасно метою й умовою вивчення твору, наполягають і філософи. У вченні Ф. Шеллінга про зв'язок мистецтва з природою формується філософія мистецтва, однією з провідних ідей якої є ствердження продуктивної єдності науки й літератури замість протиставлення їх одна одній. Пропагуючи аналітичний підхід до засвоєння літератури, вчений стверджує, що чуттєві емоції, викликані прочитаним, мають супроводжуватися наступним діяльнісним спогляданням і реконструюванням художнього твору засобами розуму [19]. Сформульовані Р. Декартом чотири правила раціоналістичного методу, що передбачають уникнення упередженості у встановленні істинного знання, спрямовують на структурування досліджуваного явища та впорядкування розумової діяльності учнів під час

аналізу художнього твору [20]. Оскільки вміння читати передбачає не лише відтворення відповідних до тексту думок і почуттів, а й спрямовується на співпереживання читача з його героями, у вивченні літератури як системного явища актуалізується єдність процесуального й особистісного аспектів. Лише зацікавлено сприймаючи текст як впорядковану систему художніх одиниць, учні проникатимуть у їх складні зв'язки, зможуть зрозуміти авторський підтекст і зробити художні узагальнення, співвіднівши їх зі своїм духовним досвідом, збагатившись потенціалом твору. Особливо це стосується школярів із низьким рівнем знань і вмінь, навчальна мотивація яких у більшості випадків потребує розвитку їхнього інтересу до літератури й процесу її осягнення.

Розв'язання проблеми підвищення якості літературної освіти школярів, які відстають у навчанні, передбачає врахування співвідношення між їхнім розвитком і педагогічним процесом. У загальнофілософському розумінні розвиток – це незворотна, спрямована й закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів, загальним механізмом і джерелом якої є виникнення, боротьба і подолання суперечностей [21]. Розвиток літературних знань і вмінь учнів із низьким рівнем навчальних досягнень потребує висвітлення шляхів досягнення необхідної єдності між загальними вимогами до результату навчання літератури, що регламентуються державними стандартами, й індивідуальними здібностями, інтересами, можливостями таких школярів, та між іншими суперечностями навчального процесу. Йдеться про пояснення взаємозв'язків між об'єктивним змістом художнього твору і його суб'єктивним сприйманням, раціональним та емоційно-чуттєвим факторами читацької діяльності, естетичним задоволенням учнів і формуванням у них літературних умінь тощо. Узгодження цих суперечностей відбувається завдяки досягненню «субстанціональної єдності й діалогової взаємодії» [2], значення яких полягає у своєрідному поєднанні двох протилежних досягнень людської думки на основі *діалогічного взаємозв'язку*: доведенні деякої глибинної єдності будь-яких несумісних властивостей явищ реального світу та визнанні унікальних особливостей кожного з них. У площині літературного розвитку учнів це означає не лише визнання їхнього права на власну думку про художній твір, а й вимогу обґрунтувати її на основі розкриття авторської ідеї. Під час корекційної роботи словесника усвідомлення й реалізація ним принципів «субстанціональної єдності й діалогової взаємодії» має ресурсне значення для формування літературних знань і вмінь учнів, оскільки уможливується використання раціонального зерна навіть абсолютно протилежних наукових ідей.

Про неперехідне значення діалогу в літературно-особистісному розвитку школярів свідчить його широке використання не лише в педагогіці (І. Бех, В. Кан-Калик, С. Полаг, А. Плигін, Г. Селевко, І. Якиманська), методиці літератури (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, А. Ситченко, Б. Степанишин, Г. Токмань), а й у літературознавстві (М. Бахтін, О. Галич, М. Насенко, О. Потебня). Так, за М. Бахті-

ним, діалог означає, перш за все, розуміння тексту читачем, що певною мірою завжди діалогічне. Це пояснюється природою мистецтва слова, яке «... завжди хоче бути почутим, завжди шукає розуміння й не зупиняється на найближчому розумінні, а пробивається все далі і далі (необмежено)» [22]. Читаючи, сприймаючи й пояснюючи художній твір, учень теж вступає в активний і різновекторний діалог із текстом, його автором, учителем, однокласниками і, найголовніше, – із самим собою. Позитивним зрушенням у літературному становленні учнів із низьким рівнем знань і вмінь, які часто пригнічені невдачами у навчанні, цій діалоговій взаємодії активно сприяє віра учня – передусім у власну спроможність досягти більшого, й віра вчителя в неодмінність успіху такого школяра. У розвивальному навчанні літератури особливої значущості набуває «... гармонійне єднання Знання й Віри, їх світоглядного синтезу, повернення людині розуміння Смислу її життя, Віри в своє унікальне призначення й Знання шляхів повної життєвої самореалізації» [23], бо літературні знання беруть безпосередню участь в особистісному розвитку учня. Наснажене педагогічною вірою діалогічне спілкування дає змогу виробити в учнів ціннісне осмислення художньої інформації, від чого прямо залежить їхнє повноцінне сприймання твору. Однак діалог не лише активізує читацький досвід учнів, сприяючи подоланню пізнавальних труднощів під час осягнення художніх творів, а й визначається рівнем сформованості цього досвіду, який в учнів із низьким рівнем навчальних досягнень досить обмежений.

Для якісних зрушень у літературному зростанні учнів із низьким рівнем знань і вмінь важливо подолати властивий їм глибокий розрив між вимогою адекватного сприймання художнього твору й можливостями сприймання ними художніх узагальнень. Вікові особливості й незначний читацький досвід учнів молодшого підліткового віку вступають у суперечність із критеріями контекстного сприймання твору, за якими треба побачити не тільки зображене, а й виражене в ньому, проникнувши через буквальний зміст слів і речень у художню форму відображення певної естетичної позиції письменника. Це вимагає активізації всього учнівського досвіду, передусім – відтворювальної й творчої уяви, емоцій і почуттів, образного мислення. Однак філософсько-літературознавчі дослідження засвідчують неоднозначні думки вчених про те, які складники художнього сприймання учнів слід розвивати найбільше. Доводиться мати справу з колізією інтуїтивно-чуттєвого й раціонального в духовному світі особистості, що зумовлює різні підходи літературознавців і методистів до пояснення специфіки аналізу художнього твору й розвитку читацьких якостей учнів. Надання переваги несвідомому в художньому пізнанні дало підстави окремим літературознавцям заперечувати можливість вивчення літературного твору (М. Хайдеггер), оскільки його можна лише пережити [12] або здійснювати так звану «прогулянку текстом» (Р. Барт), не обтяжуючи себе зайвими роздумами з приводу прочитаного [24]. У методиці предмета така мотивація веде не лише до ігнорування необхідності

формування в учнів певних способів розумових дій і розвитку читацьких здібностей, а й, як зауважує Є. Пасічник, до відмови у поясненні школярам, особливо основної школи, специфіки осягнення мистецтва слова, щоб не позбавляти їх, мовляв, повноти естетичної насолоди [10]. Приймаємо позицію тих науковців (О. Галич, В. Марко, М. Наєнко, О. Потебня), хто вказує на необхідність гармонійного поєднання ірраціональних та інтелектуальних чинників у шкільному вивченні художнього твору, без чого неможливим є розкодування його контекстного значення (О. Потебня, В. Марко), а, отже, й особистісний вплив на становлення учня-читача. Роль цього засадничого положення посилюється у навчанні школярів із низьким рівнем успішності, корекційна робота з якими потребує спеціальної уваги як до їхньої мотивації, так і до цілеспрямованого формування пізнавальних процесів: сприймання, уяви, мислення, уваги, пам'яті, мовлення.

Читацькі труднощі учнів значною мірою зумовлюються порушенням словесниками визначального для осягнення літературного твору принципу художності – єдності думки й почуття, що характеризується певним співвідношенням і діалогічною взаємодією розуму й серця реципієнта. Якщо на уроках літератури переважає емоційно-відтворювальна робота, учні здебільшого переказують прочитане, висловлюючи в кращому випадку своє ставлення до подій та персонажів, проте не завжди проникають у внутрішню будову тексту, виводячи на цій основі образно-поняттєві узагальнення, осмислюючи свої переживання. Натомість надмірна логізація художнього пізнання, коли зусилля школярів передусім спрямовуються на виділення окремих уривків із тексту, характеристику дійових осіб та перелік розрізнених художніх засобів, не лише суперечить природі мистецтва слова, а й руйнує його виховний вплив на читачів, формалізуючи їхню літературну освіту. Тому під час літературного розвитку школярів, особливо з низьким рівнем навчальних досягнень, актуалізується висновок К. Яспера про складну взаємодію почуття і мислення: «Я не повинен ні закликати до почуття, інстинкту, спонук, вороже ставлячись до розмислу, ні, пишачоючись розсудом, бачити в темному лише нікчемний брак думки. Істина виникає в процесі становлення цілісної людини, яка набуває в почутті безпосереднього ... непереданого, проте необхідного способу буття. Почуття тоді істинне, коли те, що в ньому закладено, стає ясною думкою, осмисленим діянням і зримим образом» [8]. Однак П. Юркевич наполягає, що світ існує і відкривається насамперед для глибокого серця й уже звідси – для розуміючого мислення [6]. Намагаючись усунути суперечність між поглядами видатних мислителів, нагадаємо, що будь-яке пізнання відбувається від явища до сутності у взаємодії чуттєвого й раціонального факторів сприймання людини, справляючи вплив на формування її культури. Очевидним є прагнення П. Юркевича підкреслити першість ірраціонального в становленні духовного буття особистості, адже вічні ідеали істини, добра та краси здатні осягнути лише небайдужі люди.

Цілеспрямований розвиток в учнів художньої сприйнятливості й читацьких умінь передбачає розробку як змістового, так і формального його аспектів, що зумовлює технологізацію корекційно-розвивальних впливів педагога, сутність якої полягає в послідовній організації пізнавальної роботи учнів через типові навчальні дії, внаслідок чого формуються основні способи їх мислення, забезпечуються умови літературного самовдосконалення (А. Ситченко). Однак застосування педагогічних технологій у процесі літературної освіти отримало й критичну оцінку окремих учених, які вказують на їх суперечність зі специфікою осягнення мистецтва слова, ризик нівелювання духовних цінностей учнів (Г. Токмань) [25] тощо. Зауважимо, що природовідповідність упорядкованої діяльності підкреслювали як філософи (Р. Декарт, Б. Гершунський, П. Юркевич), так і літературознавці (Р. Інгарден, Г. Клочек, В. Марко, М. Наєнко), а специфіка предмета літератури виявляється саме в «чудесному сплаві» (О. Мазуркевич) науки і мистецтва, коли успішне навчання реалізується шляхом моделювання його змісту, форм і методів згідно з поставленою метою й супроводжується не лише розвитком в учнів мисленнєвих процесів, а й морально-вольових якостей, духовності загалом.

6. Обговорення результатів дослідження

Із погляду педагогічної синергетики моделювання індивідуального літературного розвитку учнів із низьким рівнем навчальних досягнень має такі особливості:

а) наукове передбачення розвитку учня є лише ідеалізованим відображенням деякої глибокої тенденції цього розвитку;

б) прогнозування конкретних результатів розвитку повинно постійно коригуватися поглибленими психолого-педагогічними знаннями про кожного учня;

в) вимога синергетичного підходу – не нав'язувати «складно організованим системам шляхи їх розвитку», а «зрозуміти, як сприяти їх власним тенденціям розвитку...» [2], означає врахування унікальності особистості кожного суб'єкта освіти, отже, й учня з низьким рівнем успішності. Удосконалення навчальних досягнень таких учнів передбачає посилену увагу словесника до особливостей їхньої *самонавчання* та *саморозвитку*, забезпечення моніторингу, педагогічної корекції й підтримки цих процесів.

7. Висновки

Отже, хоча більшість положень повноцінного осягнення художнього твору в школі є спільними для учнів будь-якого рівня літературного розвитку, під час ефективної організації читацької діяльності учнів із низьким рівнем навчальних досягнень актуалізуються наступні ідеї:

а) узгодження суперечностей розвивального навчання літератури на основі принципів субстанціональної єдності й діалогової взаємодії;

б) індивідуалізації літературного розвитку таких школярів;

в) пом'якшення об'єктивних факторів їхніх пізнавальних труднощів;

- г) застосування системного підходу до вивчення твору;
- г) єдності об'єктивного й суб'єктивного факторів сприймання твору;
- д) взаємодії раціональних та емоційно-чуттєвих компонентів художнього пізнання;
- е) відповідності системи розумової роботи над текстом твору його образній структурі;
- є) діалогізації та гуманізації педагогічного спілкування;
- ж) цілеспрямованого поглиблення літературних знань і вмінь учнів на основі вивчення їхніх навчальних можливостей, що зумовлює керованість навчального процесу завдяки врахуванню досягнень психолого-педагогічної й методичної наук.

Визначені положення дають змогу не лише глибше усвідомити читацькі труднощі учнів із низьким рівнем навчальних досягнень, а й слугують теоретичним підґрунтям для визначення педагогічних умов і шляхів удосконалення процесу навчання на уроках української літератури та практичного розроблення ефективних моделей взаємодії вчителя й учнів із низькою успішністю.

Література

1. Ситченко, А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу [Текст]: монографія / А. Л. Ситченко. – Київ: Ленвіт, 2004. – 304 с.
2. Лутай, В. С. Філософія сучасної освіти [Текст]: навч. пос. / В. С. Лутай. – К.: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
3. Ситченко, А. Л. Методика викладання літератури : термінологічний словник [Текст] / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладисhev; за ред. А. Л. Ситченка. – К.: Ін Юре, 2008. – 132 с.
4. Скворода, Г. Твори. В 2 т. Т. 1. [Текст] / Г. Скворода. – К.: Видавництво АН УРСР, 1961. – 350 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–12 класи [Текст] / за заг. ред. Р. В. Мовчан. – К.: Перун, 2005. – 201 с.
6. Юркевич, П. Історія філософії права. Філософія права. Філософський щоденник [Текст] / П. Юркевич; 2-ге вид. – К.: Ред. журн. «Український Світ», 2000. – 756 с.
7. Лазарев, Ф. В. Разум в новом столетии : глобальная переориентация [Текст] / Ф. В. Лазарев, В. И. Тарасов. – Симферополь: СОНАТ, 2000. – 88 с.
8. Ясперс, К. Духовная ситуация времени [Текст] / К. Ясперс // К. Ясперс. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – С. 288–418.
9. Білорус, О. Український шлях оновлення у ХХІ ст. [Текст] / О. Білорус // Київська старовина. – 2001. – № 6. – С. 20–30.
10. Пасічник, Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах [Текст]: навч. пос. / Є. А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
11. Гиршман, М. М. Литературное произведение: теория и практика анализа [Текст] / М. М. Гиршман. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
12. Літературознавчий словник-довідник [Текст] / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: Академія, 1997. – 752 с.
13. Прозоров, В. В. Автор и читательская направленность художественного произведения [Текст] / В. В. Прозоров // Проблема автора в художественной литературе:

Межвузовский сборник научных трудов. – Устинов, 1985. – С. 27–32.

14. Галич, О. Теорія літератури : підручник [Текст] / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильев; за ред. О. Галича. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
15. Потебня, О. Думка й мова (фрагменти) [Текст] / О. Потебня; за ред. М. Зубрицької. – Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.; 2-ге вид., доповн. – Львів: Літопис, 2001. – С. 34–52.
16. Наєнко, М. Українське літературознавство : школи, напрями, тенденції [Текст] / М. Наєнко. – К.: Академія, 1997. – 320 с.
17. Миропольська, Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика [Текст] / Н. Є. Миропольська. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 204 с.
18. Марко, В. Основи аналізу літературного твору навч.-метод. посіб. для студ. і вчителів [Текст] / В. Марко. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – 32 с.
19. Шеллинг, Ф. В. Філософія мистецтва [Текст] / Ф. В. Шеллинг. – М.: Мысль, 1966. – 496 с.
20. Декарт, Р. Основные правила метода. Сочинения. В 2 т. Т. 1. [Текст] / Р. Декарт; пер. с лат. и франц. – М.: Мысль, 1989. – С. 256–262.
21. Філософський енциклопедический словарь [Текст]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
22. Бахтін, М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках [Текст] / М. Бахтін; за ред. М. Зубрицької; 2-ге вид., доповн. – Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів: Літопис, 2001. – С. 416–422.
23. Гершунский, Б. С. Філософія образования для XXI века : учеб. пос. для самообразования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
24. Барт, Р. Від твору до тексту [Текст] / Р. Барт; за ред. М. Зубрицької; 2-ге вид., доповн. – Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – Львів: Літопис, 2001. – С. 491–496.
25. Токмань, Г. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури [Текст] / Г. Токмань // Дивослово. – 2003. – № 6. – С. 23–29.

References

1. Sytchenko, A. (2004). Education technology concept literary analysis. Kyiv. Lenvit, 304.
2. Lutay, V. (1996). Philosophy of modern education: teach. guidances. Kyiv: Center «Master-S» Creative Union of Teachers Ukraine, 256.
3. Sytchenko, A., Shulyar, V., Gladyshev, V.; Sytchenko, A. (Ed.) (2008). Teaching method References terminological dictionary. Kyiv: John Jure, 132.
4. Skovoroda, G. (1961). Writings. In 2 volumes. Vol. 1. Publisher USSR, 350.
5. The program for secondary schools (2005). Ukrainian literature. 5–12 classes. Perun, 201.
6. Jurkiewicz, Pamphil (2000). History of philosophy of law. Kind. 2nd edition. «Ukrainian World», 756.
7. Lazarev, F. (2000). Reason for the new century: global reorientation. Simferopol: Sonata, 88.
8. Jaspers, K. (1991). Spiritual situation TIME. Moscow: Politizdat, 288–418.
9. Bilous, O. (2001). Ukrainian upgrade path in the XXI century. Kyiv an antiquity, 6, 20–30.
10. Pasichnyk, E. (2000). Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools: textbook for students of higher educational institutions. Lenvit, 384.

11. Hyrshman, M. (1991). *Literary Works: Theory and Practice analysis*. Moscow: Higher School, 160.
12. Hrom'yak, R., Kuznetsov, Y. et. al. (1997). *Literary Dictionary Directory*. Academy, 752.
13. Prozorov, V. (1985). Author and reader orientation of art. The problem of the author in fiction: Interuniversity collection of scientific papers. Ustinov, 27–32.
14. Galich, Alexander (2001). *Literary Theory: a textbook*. Kyiv: Lybid, 488.
15. Potebnya, A. (2001). Thought and language (fragments). *Anthology of World literary-critical thought twentieth century*. Lviv: Chronicle, 34–52.
16. Nayenko, M. (1997). *Ukrainian literary schools, trends*. Academy, 320.
17. Myropolska, N. (2002). Word Art in the structure of student artistic culture. Theory and parliamentary publishing house, 204.
18. Mark, V. (2003). *Fundamentals analysis of literary works*. Kirovograd: RVTS KSPU them. Vynnychen-ka B., 32.
19. Schelling, F. (1966). *Philosophy of Art*. Moscow: Thought, 496.
20. Descartes R. (1989). *Basic rules of method*. Sokolov V. Works. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Thought, 256–262.
21. Ylychev, L., Fedoseev, P., Kovalev, S., Panov, V. (Eds.) (1983). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Moscow: Sov. Encyclopedia, 840.
22. Bakhtin, M. (2001). Problem text in linguistics, philology and other humanities. *Anthology of World literary-critical thought twentieth century*. Lviv: Chronicle, 416–422.
23. Gershunsky, B. (2002). *Philosophy of education for XXI century: Textbook*. Moscow: Russia Pedagogicheskoe Society, 512.
24. Barth, R. (2001). From the text of a work *Anthology of World literary-critical thought twentieth century*. Lviv: Chronicle, 491–496.
25. Tokman, G. (2003). *Developmental Psychology as a source of scientific literature teaching methodology*, 6, 23–29

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Ситченко А. Л.
Дата надходження рукопису 26.11.2015*

Мхитарян Ольга Дмитрівна, доцент кафедри філологічної освіти, кандидат педагогічних наук, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, Україна, 54030
E-mail: olga-mhityryan@yandex.ru

УДК 378.22:005.95–051

DOI: 10.15587/2313-8416.2015.57176

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦИФІЧНИХ КАТЕГОРІЙ З ПОГЛЯДУ ЗБАЛАНСОВАНІСТІ СИСТЕМНИХ ПОКАЗНИКІВ НАУКОВО-ВИРОБНИЧОГО КОМПЛЕКСУ

© С. П. Школяр

Виявлені особливості підготовки фахівців з погляду збалансованості системних показників певних специфічних категорій через компетенції з трансферу технологій з урахуванням комплексного промислового утворення як системи. Показано можливість застосування діяльності майбутнього фахівця специфічної категорії у запропонованій автором моделі науково-виробничих машинобудівних комплексів регіону на основі підприємства галузі з його сформованою структурою

Ключові слова: підготовка фахівців, специфічні категорії, майбутній менеджер, компетенції, трансфер технологій, система

The features of training in terms of balance of system performance due to certain specific categories of technology transfer competence taking into account complex industrial production as a system are revealed. The possibility of usage of work of future specialists of specific categories in the proposed model of scientific and industrial engineering complexes in the region based on the enterprise sector with its current structure is shown

Keywords: training of specialists, specific categories, future manager, competence, technology transfer, system

1. Вступ

Як відомо при своєму існуванні система виконує дві основних функції в часі та в просторі, які пов'язані з вивченням та споживанням ресурсів. При цьому для сталого надійного існування системи необхідно з одного боку спрямовувати свої погляди на майбутнє, а по суті захоплювати його, випереджаючи інші конкурентні системи. З іншого боку треба стабілізувати теперішнє комфортне становище, на яке як

правило претендують інші конкурентні системи та стабільність показників якого з тих чи інших причин не задовольняє менеджмент конкурентів. Звичайно, що ці два процеси за своєю основою абсолютно різні і очевидно вимагають різних методологічних підходів у підготовці фахівців, спроможних приймати правильні управлінські рішення [1]. Відповідно методологічна відмінність цих процесів потребує і різного їх кадрового забезпечення, підготовка якого базується