

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет
Дубенський коледж РДГУ

ПЕДАГОГІЧНА ГЕРМЕНЕВТИКА

Науково-методичний інструментарій

Рівне – 2010

УДК 378.6:316.257(07)

ББК 74.57 р.

К 26

*Друкується за рішенням Науково-методичної Ради РДГУ
(протокол №4 від 21 травня 2009 р.)*

Рецензенти:

Пальчевський С.С., доктор педагогічних наук, професор РДГУ, дійсний член Української академії акмеологічних наук;

Савінова Н.С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання РДГУ;

Найда Р.Г., кандидат педагогічних наук, викладач Дубенського коледжу РДГУ

Укладачі:

Карпенчук С.Г., доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики виховання РДГУ, дійсний член Української академії акмеологічних наук;

Семенюк-Іванюк Л.Ю., викладач Дубенського коледжу РДГУ

Відповідальна за випуск: кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики виховання **Т.Д.Дем'янюк**

К 26 Педагогічна герменевтика. Науково-методичний інструментарій. – Рівне: РДГУ, 2010. – 76 с.

Науково-методичний інструментарій може використовуватися студентами, магістрантами, аспірантами та вчителями в процесі роботи над педагогічною літературою (текстами) – провідним видом діяльності в процесі оволодіння професійними знаннями

УДК 378.6:316.257(07)

ББК 74.57 р.

© С.Г.Карпенчук, Л.Ю.Семенюк-Іванюк

© РДГУ, 2010

ЗМІСТ

Вступ	4
--------------------	----------

РОЗДІЛ І. ГЕРМЕНЕВТИКА ЯК ТЕОРІЯ ТЛУМАЧЕННЯ РУКОПИСНИХ І ДРУКОВАНИХ ТЕКСТІВ.....8

1.1.Аспекти історії.....	8
1.2.Провідні компоненти герменевтики	12
1.2.1.Розуміння	12
1.2.2.Інтерпретація	15
1.2.3.Текст	17

РОЗДІЛ ІІ. ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ТЕКСТОМ24

2.1.МРТ (технологія читання, мислетехніки)	24
2.2.Вимоги до роботи з текстом	25
2.3.Програма роботи з теоретичними (науковими) текстами	26
2.4.Рівні, що характеризують ефективність роботи з текстами	28

РОЗДІЛ ІІІ. ІНВАРІАНТИ РОБОТИ З КНИГОЮ (ТЕКСТАМИ)34

3.1.Діалог із текстом.....	34
3.2.Засоби засвоєння та розуміння тексту	47
3.2.1.Переказ	47
3.2.2.План	49
3.2.3.Конспект.....	51
3.2.4.Допоміжні засоби, що забезпечують ефективність роботи з текстом.....	60

Резюме.....	73
--------------------	-----------

Список використаної літератури.....	75
--	-----------

ВСТУП

Споконвіків книга вирощує людину
Народна мудрість

Професійна підготовка будь-якого характеру, в тому числі й сфера освітньо-наукової діяльності, ґрунтується на глибокому оволодінні різнобічними знаннями як однопрофільного, так і багатопрофільного характеру. Першоджерела знань також різноманітні: слово з уст учителя (викладача), засоби масової комунікації, включаючи Інтернет, архівні документи, що зберігають багатовікову історію. Але найголовнішим джерелом знань була і залишається **книга**. На відміну від інших засобів інформації, зокрема технологічного характеру, що заповнили інформаційний простір, вона вимагає вдумливого й умілого читання (техніка роботи з книгою), **розуміння тексту, сприйняття й відтворення його, інтерпретування, логічного осмислення**, одне слово, **думання** – основоположна категорія мислення. Окрім того, книга володіє інформацією різної складності. Якщо, наприклад, художня книга сприймається легше, оскільки ґрунтується на життєвому досвіді, емоційно насичена, швидко оволодіває увагою й зосередженістю читача, то **наукова книга ґрунтується на складній для сприйняття конструкції й вимагає** до себе не лише пильної уваги, зосередженості, аби проникнути в її концептуальні положення, а й відповідної **технології, що забезпечує розуміння її змісту**, засвоєння, і нерідко достатньо складних, конструктів, що потребують і алгоритмічного супроводу, створеного самим читачем.

Часто людина, а це здебільшого студент, якому неодноразово доводиться самотужно здобувати знання, відпрацьовуючи масу необхідної для вивчення інформації у відповідності із специфікою певної професії, зустрічається із значними труднощами, відчуває виснажливість від процесу оволодіння науковими знаннями, «муки наукової творчості» тощо. Як полегшити цю працю? В який спосіб її організувати, аби вона не втратила своєї продуктивності? Відповідь на ці запитання дає наука **герменевтика**. Ми вирішили, скориставшись її доробками, виокремити педагогічний аспект, передбачаючи, що систематизований нами матеріал допоможе молодій людині, яка прагне до оволодіння знаннями, організовувати цей важливий у її житті процес ефективно, творчо, раціонально й без негативного впливу на стан здоров'я. Провідний напрям, виокремлений нами, – це **робота над текстами науково-педагогічного характеру**, зокрема підручниками.

Працюючи над книгою (підручником, науково-методичним посібником) пам'ятайте: люди, які їх писали, прагнули уявити собі, у який спосіб Ви будете працювати з ним, що Вам буде зрозуміло, а що ні, хотіли передбачити Ваші запитання й дати на них відповіді. Тому, взявши до рук книгу, пам'ятайте, що Ви не просто вивчаєте певний матеріал, а спілкуєтеся з його автором – перебуваєте з ним у діалозі.

Уміння спілкуватися з книгою (підручником) – це основа повноцінної розумової праці, що уможливорює самостійне здобуття знань людини, починаючи зі школи, ВНЗ й удосконалюючись протягом усього життя.

Моральний досвід формується насамперед на основі глибокого аналізу, синтезу моральних фактів, ситуацій, важливих подій соціального характеру. Тому розвиток інтелектуальної сфери – один із провідних аспектів самоформування особистості. Моральне мислення, оперування моральними категоріями, моральна пам'ять (пам'ять про своїх предків, героїчне минуле) пов'язані із особливостями мислительної діяльності особистості. Проблеми для обговорення із старшокласниками – яку людину ми вважаємо розумною, інтелект і Я, що таке Вищий розум і т.п. На них старшокласники охоче відгукуються, якщо в основі подібних розмов є новизна, неординарність, відчувається ієрархічний ріст знань, що нагромаджується відповідно їх віку, потребі, інтересу. Якщо, наприклад, співпрацюючи над аналогічною проблемою із дітьми будь-якого шкільного віку, намагаючись сформулювати в них потребу до знань, прагнення їх здобувати, шанобливе ставлення до розумної людини.

Що значить бути розумним? Які критерії характеризують розум? Як Ви розумієте вислів: «Цивілізація землі – дітище людського розуму?» Ці та інші питання спонукатимуть вас замислитись над роллю людського розуму, над своїми власними потенційними можливостями. І звичайно, розмірковування приведуть до істини: бути розумним – значить не просто багато знати, це значить бути інтелігентним, людиною, яка все розуміє, спостережливим, спроможним творчо мислити. На кожному етапі розвитку особистості ми маємо дотримуватись відповідної динаміки і ієрархічного розвитку понять: **розум** → **освіченість** → **мудрість** → **талант** → **геніальність** → **вищий розум**. Розум – характеристика мислення і розуміння. Розумна людина не тільки багато знає, але й уміє застосовувати знання на практиці.

Дієвість знань (освіченості) – високий показник розуму. Розум характеризується як здатність людини мислити й регулювати свої взаємовідносини з дійсністю, передбачаючи можливий перебіг подій, «розумний той, хто розумно діє» (учений-кібернетик У.Ешбі).

Ефективність розуму відбивається на результатах праці. Не випадково кажуть, що там, де працює розум, не потрібно працювати руками, і, навпаки, «дурна голова ногам спокою не дає» (народна мудрість). **Розум – не дар природи, а результат досвіду.** Тільки після невтомної праці з'являється талантизм, мудрість також народжена працею. Мудрість як перша доброчинність особистості і основний показник її досконалості для свого формування вимагає органічної єдності ставлення людини до світу і самоставлення, виховання і самовиховання. Геніальність – вищий рівень розвитку здібностей – як загальних (інтелектуальних), так і спеціальних. Вищий розум уособлюється в надприродній силі, що управляє світом.

Народна мудрість про освіченість, мудрість, талант та геніальність

Освічена людина – скромна, могутня річка спокійна

Людина без освіти – розв'язана в розмові, річка без високих берегів – нестримна в час повені.

Ліс – окраса гір, учені – окраса країни.

Де знання – там мудрість.

Високо цінууй мудрість – вона возвеличить.

Розумна людина дослухається до мудрих порад.

Мудрий дев'ять разів подумає, перш ніж скаже.

Мудрий хвали не потребує, але й хули не уникає.

Прислухайся і до дерев, і до трав.

Мудрий бачить і те, що ще не зійшло.

Мудрий – це чисте дзеркало.

Мудрий не вагається, сміливий не боїться.

Для мудрого немає нічого важчого, ніж людину пізнати.

Мудрий завжди питає.

Невіглас живе рік, мудрий – сто років.
Сильний подужає одного, мудрий – тисячу.
Мудрість – окраса людини.
Де мудрість, там і щастя.
Жоден мудрий мудрим не вродився.
Птах не навчається музики – а вміє співати.
Коза не ходить до танцюкласу – а добре скаче.
Великими не народжуються, а стають.
Усе велике починаються з малого.
Якийсь із мудреців на питання, що таке справжня
Мудрість, відповів: бути собі союзником і собі рівним.
Так для мудреця раєм буде будь-який берег будь-яке місто,
будь-яка земля і будь-який дім.

Г.С Сковорода

РОЗДІЛ І

ГЕРМЕНЕВТИКА ЯК ТЕОРІЯ ТЛУМАЧЕННЯ РУКОПИСНИХ І ДРУКОВАНИХ ТЕКСТІВ

1.1. АСПЕКТИ ІСТОРІЇ

Герменевтика – у перекладі з грецької мови – теорія тлумачення рукописних і друківаних текстів, насамперед давніх. Замість герменевтики тепер ширше вживають поняття інтерпретація – (у перекладі з латинської – роз'яснення, тлумачення). В широкому розумінні – зображення, дешифрування або моделювання однієї системи (тексту, твору чи подій, фактів життя) в іншій, конкретній, визначеній, зрозумілій, наочній або загальноприйнятій системі, тобто розкриття змісту чогось [15, с.290].

Герменевтика як інтерпретування, створення образів, міркування проявляється у трьох системах: у дохристиянський період як **кабалістика** (Східна філософія і Старий Заповіт), згодом виникають і розвиваються **антична герменевтика** (поєми Гомера) і **християнська** (Старий і Новий Заповіт) – на відміну від кабалістики не меркантилізована, не регламентована, а ґрунтується на духовному просвітленні інтерпретаторів [5, с.14].

Герменевтика є досвідом синтезу. «Скрізь, де ми намагаємося збагнути світ, де відбувається подолання відчуженості, де здійснюється засвоєння, де виокремлюється незнання і незнайомство, скрізь здійснюється герменевтичний процес **збирання світу у слово і в загальну свідомість** (виокремлено нами). І навіть монологічна мова сучасної науки набуває суспільної реальності лише таким шляхом» [там само, с.68]. Відповідно виокремлюється і синтетичний тип мислення, покликаний підсумовувати й узагальнити попередній досвід і реалізовувати нагромадження інформації для того, щоб виходити на нові обрії й перспективи, поєднуючи різні підходи до цього процесу, що забезпечують сприйняття та розуміння явищ та процесів у певній цілісності (**синтетичність у контексті цілісності**).

Вперше, аналізуючи оточуюче життя, буття в цілому, намагався проникнути в сутність речей, збагнути їх і цим вирішити конфлікт, що спонукав до процесу пізнання, **Св.Августин** (354-430 рр.), у

есеїстичному творі «Сповідь». (Він належить Стародавньому Риму і водночас – Середньовіччю, тобто поєднанню античної й середньовічної філософії). Формулою, що розкриє зміст есеїзму (як прояву герменевтики) Св.Августина може бути теза – «шукає сутність, а не приймає її як певну, оскільки очевидне ще не є істинним», йдеться про те, що будь-яка наука, як втілення активного розуму, не характеризує ще сутності [там само, с.39]. У своїй книзі «Основи герменевтики» він виокремлює три шляхи здобуття істини – **релігія, філософія, мистецтво**. Св.Августин є представником першого, спонукавши до другого **Мішеля де Монtenя**, у якого істина закладена в пошуку, а **Вільяма Шекспіра** можна вважати символом мистецького вибору.

За Св.Августином, можна сумніватися в спроможності пізнати, але не в істинності об'єкта мислення й пізнання. Він пропонує перші приклади есеїстичних творів, вважаючи що «...через свій індивідуалізм і суб'єктивізм християнська герменевтика пізніше змогла вийти на засади загальної інтерпретації. Давньогрецький скепсис був поєднаний із християнською **цілісністю людяності**, що увінчалася дивовижними наслідками. Принципи вільного міркування разом з особистою відповідальністю автора уможливили **есеїзм як новий тип синтетичного мислення**» [там само, с.19] (виокремлено нами).

Серед християнських отців IV-го досконалим біблійним герменевтом, тлумачем та дослідником Священних повістувань виокремлюється святий **Іоан Золотоустий**, основним герменевтичним методом вважаючи інтерпретацію конкретно-історичних обставин та спростування або підтвердження фактів на основі наявного, на той час, наукового потенціалу. В цілому герменевтичні опрацювання Священного Писання Старого та Нового Завіту припадають на початок святительської діяльності святого, одразу після свого рукоположення в єпископи, і розпочалися приблизно в 390-му році. На цей час існували дві школи герменевтики: **Александрійська** та **Антіохійська**, власне представником якої й був Іоан Золотоустий. Александрійська школа виокремлюється своєю **інтровертивністю**, тобто не відчуття лежать в основі пізнання, а відкритий у внутрішньому досвіді самого інтерпретатора зміст, народжений мисленням у світі ідей. Антіохійська – **екстравертивна**. Вона бере свій початок від зовнішньої реальності конкретної події і не користується мисленням богословсько-метафізичної системи. У творах Іоана Золотоустого вперше проглядається спроба поєднати дві конкуруючі школи. Цікаво зауважити, що **блаженний Августин та Іоан Золотоустий йшли до синтезу з різних сторін**: Августин – від неоплатоніків і полеміки з ними, а Іоан Золотоустий – від традиційної історично-настановчої інтерпретації Антіохійської школи.

На сучасному етапі вирізняється *психологічна герменевтика*; вона, як на наш погляд, синтезує дохристиянську і християнську, оскільки психологія – наука про душу, її духовний світ та певні аспекти антропологічного характеру (людинознавство). Згідно теоретико-методологічних засад *Н.В.Чепелєвої* «психологічна герменевтика розглядається як напрям досліджень, що має вивчати психологічний аспект загальної герменевтичної проблематики, тобто проблеми розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі психічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого в різного роду текстах, з'ясовувати психологічні механізми розуміння та інтерпретації вербальних та невербальних повідомлень, їх залежність від особистісних характеристик людини» [22, с.503]. На основі психологічної можна тлумачити й *педагогічну герменевтику – синтезує усі види герменевтик, тобто різні теорії, пов'язані насамперед із людиною як істотою синтетичною (антропологічна герменевтика) і концепціями, на основі яких інтерпретуються різні підходи щодо її розвитку й виховання (галузь професійної герменевтики).*

Найважливішими поняттями герменевтики є поняття «розуміння», «інтерпретація» та «текст», у визначенні яких і досі немає однастайності. Але оскільки вони належать до сфери мислительної діяльності людини, на них споконвічно зосереджується увага. Звернемося, наприклад, до сторінок «Живої етики» виокремлених Н.П.Банікінім [7].

* * *

Фрагменти із «Живої етики»

...Еволюційні світові процеси повинні з великим захопленням розкриватися в школах. Батьківщина впливає із світових процесів і повинна займати вповні обумовлене місце й значення. Кожен повинен знати істинну вартість своєї батьківщини, але ця вартість не повинна бути деревом, що росте в пустелі, вона має свої співробітництва із багатьма народами. Нехай процеси світу знайдуть живих тлумачників (Н.В.);

- великого значення надає «Жива Етика» розвитку в дітей здатності мислити: Мистецтво мислення повинно розвиватися в школах. Кожне мистецтво має потребу у вправах. Також і мислення повинно бути посилене вправами. Але таке поглиблення не повинно бути тягарем і нудним, оскільки керівник такого предмета повинен бути істинним просвітителем (М.О., 2, §61). Або: Учитель зобов'язаний стежити за якістю думки учня. Не самі вправляння, а перебіг думки буде шляхом руху. Не надприродне це розуміння чужої думки, але воно складається в

багатьох рухах і поглядах. Незначна кількість уваги й учитель побачить вогні очей. Дуже значні ці спалахи... (М.О., 1, §331); ...мистецтво мислення не слід розуміти як окультне зосередження. Нічого немає таємного в мистецтві мислення і в уточненні свідомості. Лише висока якість добросовісності утвердить шлях мислення. При цьому ніхто не скаже, що мислитель є особлива порода. Кожна дитина може бути спрямована на мислення. Так потрібно розглядати мистецтво мислення як здоров'я народу (М.О., 2, §61);

- ...потрібно в школах ввести науку про мислення, не як окрему психологію, а як практичні основи пам'яті, уваги, зосередженості, спостережливості. Звичайно, крім цих чотирьох галузей у науці про мислення багато якостей потребують розвитку – «чіткість, швидкість, **синтетичність** (виокремлено нами), оригінальність та інші». Якби частина зусиль, витрачена в школах на спорт, приділялася мисленню, то швидко результати були б вражаючими (П);

- ...можна бачити, що найжахливіші біди в історії людства відбуваються через невміння мислити. Можна знайти величезну кількість прикладів, коли уривчасте мислення й неприборкані почуття приводили до прірви цілі народи. З іншого боку, мінливість мислення і важкодумність руйнували злагождені можливості (М.О., 2, § 61); **...потрібно зберегти свідомість дитини... від основного прокляття нашого часу, що роз'їдає все будівництво, весь рух людства, саме проти легкодумного ставлення до найсвятіших принципів, проти поверхового мислення, в силу якого вся будова життя будується на піску і за умови першого ж потрясіння, розсипається в безформенні купи піскового хаосу (П., 1, с.157) (виокремлено нами);**

- потрібно в школах розвивати здатність спостерігати; саме в школах потрібно перевіряти спостережливість, і мовчання в темноті найкращий засіб (А.Й., §344); ...вводьте спостережливість уже в школах для малолітніх. Період, присвячений спостережливості, буде істинним уроком життя. І для вчителя цей час буде уроком винахідливості з найелементарніших предметів. Було б помилковим швидко спрямування учнів до вищих уявлень. Якщо для початку учень зуміє спостерігати побут кімнати, це вже буде досягненням. Це не так легко, як здається спостережливому оку. Згодом будемо прискорювати нашарування досвідів. Запропонуємо учневі пробігти через незнайоме приміщення і все ж зосередити спостережливість. Так можна відкрити сліпоту й утвердити істинний зір. Для всіх почуттів потрібно скласти програму вправ. Так виразиться огненна дія в простій вправі. Діти дуже люблять такі завдання. Відносять ці вправи у вищі сфери.

Найпростіший підхід буде переддвер'ям до найскладнішого. Уявіть собі захоплення малюка, коли він вигукне – «Я ще побачив!». У цьому «ще» може полягати ціла ступінь. Той самий радісний вигук буде вітати вперше помічену зірочку. Так розпочинається істинна спостережливість (М.О., 1, §69);

- також ...слід привчати учнів до терпіння в його істинному значенні... Терпіння є свідоме, планомірне розуміння того, що відбувається. Терпіння потрібно виховувати, як підсобника руху. Безглуздо уявити терпіння як внутрішню атрофію, навпаки, процес терпіння є **напруженістю**. Так енергія приймає участь у подіях, сприяючи їм і не передбачаючи хибності (А., §344);

- у школі повинен бути введений предмет – **синтез науки**. Із нього учні простежать як міцно пов'язані багато галузей пізнання. Вони побачать, який великий обсяг науки! Вони зрозуміють, що кожен учений зустрічається з цілою низкою наукових галузей. Якщо він не може повністю пізнати їх, то, в крайньому випадку, повинен розуміти їх завдання. Під час ознайомлення із синтезом, учні можуть усвідомленіше вибрати свою вчену діяльність. Не забудемо, що до цих пір такий вибір був достатньо випадковим, ґрунтуючись часто на непевних традиціях сім'ї. Так само безпорадно проходив учень розрізнені шкільні предмети, не розуміючи, чому, саме ці предмети необхідні. Під час вивчення мов, звичайно, не вказувалося, які переваги дає кожна із них. Тому так часто спостерігалось в'яле ставлення до пізнання. Це було не лінню, не просто незнанням смислу і цілі предмета. Якщо кожен науковий предмет повинен мати захоплюючий вступ, то **синтез науки просвітить до праці найменшу свідомість**. Не слід думати, що такий синтез може бути сприйнятий лише в старшому віці. **Саме на початковій стадії занять діти особливо легко засвоюють широту поглядів. Звичайно, виклад цього синтезу повинен бути захоплюючим** (Бр., §442) (виокремлено нами).

Примітка: У цьому контексті перегукуються погляди сучасного філософа **В.Г.Нестеренка**: «Свідома переорієнтація на розуміння передбачає істотне забезпечення навчальних програм міждисциплінарними зв'язками, а головне – закріплення відповідними програмами подання навчального матеріалу в контексті історії світової науки. В перспективі можливе запровадження «синтетичних» курсів аж до загального курсу історії природознавства паралельно (чи в контексті) із курсом історії культури. **Доцільно було б запровадити ще в початкових класах, наприклад, полегшену історію науки саме як необхідної ланки культури розвитку людства** [10, с.22] (виокремлено нами).

1.2. ПРОВІДНІ КОМПОНЕНТИ ГЕРМЕНЕВТИКИ

1.2.1. Розуміння – провідний компонент герменевтики

Розуміння – 1) здатність досягнути смисл і значення чого-небудь і досягнутий, дякуючи цьому, результат; 2) викликаний внутрішнім чи зовнішнім впливами специфічний стан свідомості, зафіксований суб'єктом як упевненість у адекватності відтворених уявлень і змісту впливів [12 с.284].

Вважається, що без розуміння як особливого стану суб'єкта неможливіється продовження спілкування, координація дій і будь-які інші осмислені дії і впливи.

Розуміння виокремлюється як проблема, що вивчається широким колом гуманітарних дисциплін (психологія, філософія, історія, соціологія, літературознавство та ін.). А герменевтика – особлива наука про розуміння, мистецтво й теорію тлумачення текстів. У цьому контексті розуміння тлумачиться як процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками чого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та *синтез* нового смислу, що був закладений у текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає це повідомлення [22, с.504-505].

Розуміння є тією ланкою опосередкування, що поєднує процес набуття знань і виховні впливи, інтелектуальний розвиток молоді людини та її особистісне зростання... Воно виступає не тільки як місток від мислення до буття, не тільки як спосіб відкриття смислової значущості знань, а і як об'єкт виховання. Виховні можливості розуміння зумовлені тим, що воно органічно пов'язано із фундаментальною людською потребою – із свободою. «Людину можна примусити знати, але її не можна примусити розуміти: так само як не можна змусити вірити, сподіватися, любити. Розуміти можна тільки вільно, а вільно діяти – тільки розуміючи. *Виховувати людину, яка потребує розуміння, для якої розуміти є нагальною життєвою потребою – це означає реально творити справжню демократію, її дійсних будівників і захисників*» – вважає В.Г.Нестеренко й продовжує: «На відміну від знання, розуміння – не інструментальне. Воно чинить супротив технічному застосуванню. В духовному світі людини воно репрезентує життя з його змістовністю, багатовимірністю і компонентом непередбачуваності, з притаманним їй тяжінням до інших форм життя. Звідси випливає принципово комунікативна

природа розуміння. Тому без розуміння і поза розумінням неможливе спілкування. Саме розуміння відкриває шлях до інших світів, якими виступають для нас і окремі люди, і цілі культури. **Розуміння і співрозуміння – це дійсний ґрунт для довір'я й співпраці** (виокремлено нами) [там само]. Сказане дозволяє зрозуміти, що з огляду на вимоги сучасності, що впливають із новітніх здобутків людства й новітніх його небезпек, **педагогіка повинна революціонуватися**.

Рівні реалізації розуміння:

- **структурний** – основною його характеристикою є відновлення смислу, закладеного у текст його автором, процес відтворення смислу тексту. Характеризуючи «текстовий смисл» (або концепт), Н.В.Чепелева опирається на ідеї М.І.Жинкіна, який визначає смисл як інформаційне утворення, що не містить слів, але може бути розгорнуте у низку синонімічних текстів. Це поняття є одним із ключових для розуміння, оскільки воно – початкова та кінцева стадія процесу згортання та розгортання інформації. Одне слово, розуміння можна розглядати як процес, що характеризується згортанням інформації, перекладом її на внутрішню мову реципієнта – **мову смислу**. Це відбувається завдяки формуванню предметно-схематичного коду (М.І.Жинкін), що дозволяє фіксувати зміст тексту у вигляді деякої **узагальненої смислової схеми**. У такий спосіб структурний рівень розуміння тексту передбачає активне перероблення матеріалу шляхом його згортання, компресії. В результаті відтворюється **смислова структура вихідного повідомлення**, що є основною метою розуміння на структурному рівні. Основними механізмами цього процесу є **когнітивні операції розуміння**, передусім структурування та переструктурування текстової інформації, зменшення її об'єму та семантичне звукування [22, с.505];

- **смысловий**, або інтерпретаційний – процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смыслову систему, тобто його переосмислення реципієнтом. Обґрунтовуючи його численні дослідження, виходять з того, що розумінню досить рідко відповідає саме той смисл, який був закладений у текст його автором. Викликано це передусім тим, що будь-який текст має потенційну множину смислів, яка, в свою чергу, зумовлена **контекстуальним багатством вихідного повідомлення**, тобто наявністю великої кількості смислових шарів, кожний із яких відсилає реципієнта до відповідного контексту. І завдання людини, що сприймає текст, – віднайти ті «смыслові ключі», що дозволяють їй відтворити його концепт [там само].

Справа ускладнюється тим, що контекстуальні системи автора і реципієнта можуть не співпадати або ж перетинатися лише частково. В першому випадку відбувається те, що отримало назву **«накидання смислу на текст»** (Х-Г.Гадамер), що, в свою чергу, призводить до вбачання у повідомленні якогось змісту, відсутнього у самому тексті.

Поширеною є друга ситуація, що передбачає частковий збіг контекстуальних систем учасників комунікативного процесу. Це уможливило реципієнтові будувати власний «зустрічний текст», що ґрунтується на смисловій основі вихідного повідомлення, але доповнює її власним осмисленням проблем, що з'ясовуються. В цьому випадку очевидно, що йдеться про інше розуміння – **не про процес**, який відтворює зміст тексту, його смислову структуру, а про його **осмислення**, що проявляється у **зіткненні смислів автора та реципієнта**. Це, в свою чергу, призводить до породження, **синтезу нового смислу**. Таке розуміння, на відміну від структурного, називається **смисловим**, або **інтерпретацією** [там само, с.506].

1.2.2. Інтерпретація

Суперечить загальновідомому визначенню П.Рікера, який розглядає інтерпретацію як роботу мислення: полягає у розшифровці смислу, що перебуває за очевидним смислом [14, с.18].

Інтерпретація, про що уже йшлося, є роз'ясненням, тлумаченням, розкриттям змісту чого-небудь; у мистецтві творче виконання художнього твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні виконавця [15].

Однак, саме цей прихований смисл, що повинна «розшифрувати» інтерпретація, великою мірою залежить не лише від контекстуальної насиченості вихідного повідомлення, але й від складності й багатоплановості смислової сфери реципієнта; це й дозволяє останньому по-різному осмислювати вихідне повідомлення. І якщо на структурному рівні реципієнт працює в основному з авторськими контекстами, намагаючись віднайти їх у смисловій структурі тексту, то **смисловий** рівень передбачає взаємодію **двох контекстуальних систем**, що розширює й збагачує не лише **смисловий простір вихідного повідомлення**, а й **смислову сферу особистості**, яка його сприймає [22, с.506].

Розкрити та прокоментувати смисл, на думку М.М.Бахтіна, можна лише за допомогою іншого смислу, розчинити його у поняттях неможливо. Тут, вважає дослідник, є два можливі шляхи: або відносна раціоналізація смислу, або ж поглиблення його за допомогою інших смислів, тобто інтерпретація [2]. Одне слово, ***інтерпретація є механізмом смислового значення тексту, що здійснюється завдяки зануренню в контекст – особистісний, діяльнісний, культурний.*** Саме він задає ті чи інші інтерпретаційні рамки (або схеми), що, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширюють його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, ***синтезу нових смислів.*** Такими інтерпретаційними схемами можуть бути наявні у культурі зразки, що були присвоєні реципієнтом і увійшли у його ***смислову сферу, знання, досвід взаємодії з іншими текстами*** тощо.

У такий спосіб ***інтерпретаційні схеми*** є по суті такими рамками, які обмежують особистий контекст реципієнта і задають межі «зустрічному тексту», котрий він буде, спираючись на свої знання, смисли, культурні зразки, власний досвід діяльності.

Основним механізмом інтерпретації є ***діалог***, що ґрунтується на встановленні зв'язків із контекстами, тобто вміщування висловлювання у новий контекст – обмежений інтерпретаційними рамками, що цей контекст висвітлюють. Саме контекстуальне багатство тексту, як уже зазначалося, і визначає притаманну більшості із них потенційну множинність смислів. Суму контекстів, у яких цей текст набуває ***осмисленості*** і які у певний спосіб можуть бути інтерпретовані в ньому, Ю.М.Лотман називав ***пам'яттю тексту*** [9,с.21]. Включення інтерпретації у комунікативний контекст перетворює діалог на засіб прояснення особистісних смислів, значень партнерів комунікації. Неусвідомлювані схеми одного з учасників взаємодії стають предметом аналізу, рефлексії, обговорення. Це потребує від співрозмовників усвідомлення й роз'яснення не лише результатів розуміння висловлювань іншого, а й власних контекстів та тих інтерпретаційних схем, у яких ці контексти були включені. В цьому випадку інтерпретація перетворюється у тлумачення, що передбачає розгорнуту рефлексію не лише повідомлення, що сприймається, а й власних інтерпретаційних процесів та їх роз'яснення іншому. Тобто, якщо інтерпретацію можна розглядати як діалог з іншим, осмислення його висловлювань та відповідну артикуляцію результатів такого осмислення, то ***тлумачення – це діалог для іншого, котрому роз'яснюється та обґрунтовується вибір*** тих чи інших інтерпретаційних схем і власне розуміння тексту, що сприймається ***[там само]***.

Повідомлення будується у формі історії, що розповідається за певними правилами. Відповідаючи на запитання, у такий спосіб люди намагаються усвідомити власний досвід, як вони обґрунтовують у певному випадку власні інтерпретації, сподівання та страхи, які долають утруднення, суперечності та конфлікти, ми повинні відповісти – оповідаючи історії [3].

1.2.3. Текст

Текст – (від латинського *textus* – сплетіння, побудова, зв'язок), знаково-мовна реалізація певної системи інформації. З погляду семіотики, текст – лінійна послідовність символів, задана культурними кодами. Залежно від характеру кодів, тексти можуть бути *письмові* (алфавітні, піктографічні, формально-математичні тощо), *усні*, *технотронні* (задаються за допомогою засобів радіо, звукозаписів, машинної пам'яті).

Контекст (від лат. *contextus* – тісний зв'язок, з'єднання) – уривок тексту із закінченою думкою, що уможливорює чітко визначити смисл окремого слова або виразу, що входять до цього лінгвістичного оточення [15, с.356].

Текст передбачає певну мову та виступає її практичним втіленням. Мова задає репертуар знаків тексту, способи утворення з них виразів, правила оцінки, вибору, читання їх, а також правила перетворення. Останні визначають зв'язки мовних одиниць. За ступенем зв'язку мовних одиниць та наближеністю породжуваних ними конструкцій *тексти діляться на контексти*.

Перетворення контекстів, як їхній інваріант, є інформаційно-смисловим аспектом тексту. Відповідно тексти характеризуються планом змісту та планом вираження. Наприклад, у контексті психологічної герменевтики текст тлумачиться в широкому семіотичному сенсі – і як текст, представлений у письмових джерелах, і як повідомлення, що породжується, клієнтом у психотерапевтичному процесі, і як текст, створений людиною у *внутрішньому діалозі* як намагання осмислити, зрозуміти себе, свій досвід, власні проблеми. Одне слово, текст виступає засобом інтерпретації не лише навколишньої дійсності, але й іншої людини, й, окрім того, є одним із провідних засобів *саморозуміння*. Н.В.Чепелева розглядає текст як модель реальної міжособистісної

взаємодії учасників комунікативного процесу, діалогу двох суб'єктів щодо тих чи інших проблем.

Для інформаційноуходжньої свідомості відчуття автором, на думку В.Д.Буряка, форми подачі матеріалу – це вищий стан її розвитку в сприйнятті й осмисленні буття. Згідно з гіпотезою О.Брудного, процес *розуміння проходить у трьох автономних когнітивних полях. У першому з них здійснюється орієнтація на безпосереднє дане у сприйнятті, в другому – на системи доказових суджень, у третьому – на зв'язність розповіді про події і людей.* Розуміння в кожному з трьох полів має свої обмеження: не все видиме може бути правильно інтерпретоване, не все логічно доведене існує в дійсності, не все розказане відбувалося насправді. Але переконуюча сила доказів (у полі 2) і зв'язності розповіді (у полі 3) винятково великі. Дуже сильний внутрішній зв'язок подій, що надає їм об'ємний, майже реальний характер у смисловому сприйнятті тексту. Ця стереологіка утворює конструкцію розповіді, скрипт, який насправді керує розумінням тексту, що часто суперечить фактам дійсності. Наприклад, Попелюшка танцює у кришталевих черевиках, і вони супроти здорового глузду не розбиваються. Це і є *скрипт* – третє поле розуміння, де діє правило «як розказано, так і було». Інформаційна сутність комунікації (як і вся комунікаційність) – первинна, форма її інтерпретації (текст) – вторинна. Текст виступає як продукт спілкування, що володіє певною самостійністю як засіб впливу на аудиторію.

Певний етап становлення текстів пов'язаний із архаїчними формами народної творчості. Текст виник на ранніх етапах становлення культури із послідовності реплік діалогу. В логічному плані саме мислення за своїм визначенням є завжди діалогом із власним мисленням, причому з цілісним власним мисленням, зі своїм розумом. У цьому парадоксі, як зазначає В.Д.Буряк, закладена ідея, що кожна думка, а філософська думка в першу чергу, відбувається так, що потребує відсторонення не лише від цієї думки, але й від власного способу мислення, розуму, вирізняючи його недостатність, якусь дивну розбіжність із самим собою, необхідність внутрішнього діалогу розуму (джерела думок) з його першоосною. Діалогічність як засіб вираження інформаційного мислення, – наголошує автор, – актуальна і нині. Вона спонукає до виникнення нових свідоміснокомунікаційних структур на рівні форми усвідомлення та інтерпретації факту в першу чергу у *філософському мисленні*. Про це свідчить радикальна трансформація гносеологічних схем і моделей у філософії, що пов'язано з зацікавленням проблемою діалогічності свідомості. В.Д.Буряк наголошує на прагненні вчених піднести поняття комунікації до рангу основного поняття філософії (К.Апель –

поєднання трансценденталізму Канта з герменевтикою і перебудова трансцендентальної філософії на основі поняття комунікації. Ю.Хабермас – перетворення теорії комунікації на концептуальне ядро герменевтики. Х.Перельман – перебудова формальної логіки на базі понять риторики й теорії мовної комунікації, група П.Лоренца – переінтерпретація формальної логіки і звернення у зв'язку з цим до понять діалогової гри).

Провідні компоненти тексту:

- **повідомлення** – виступає не лише як автономна система знакових компонентів, а як підсистема *складної системи мовної комунікації* (у тексті закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автора – повідомлення, з іншого – програма роботи реципієнта з ним);
- **квазітексти** – (за П.Рікером) – повідомлення, яким характерна ідея про те, що не лише свідомість особистості можна уподібнити деякій сумі текстів, а й дії людини, події, її життя.

Властивості дії, що споріднюють людину з текстами:

- ...дія може бути прочитана, оскільки вона формулюється за допомогою знаків, правил, норм, значень, сукупність яких не укорінена насамперед у свідомості людей, але може бути прочитана;
- ... має будову, споріднену з будовою тексту. Як і висловлювання, будь-яка дія інтерпретується не сама по собі, а в залежності від *контексту*, в який вона інтегрована;
- ...дії, як і знаки, можуть наповнюватися різним змістом, набуваючи кожного разу іншого значення, розуміння (відновлення) якого потребує спеціальної роботи, що у своїх істотних рисах збігається з процесом читання тексту;
- ... має свій зміст – те, що можна зрозуміти. Цей зміст, як і розгортання дії у часі, має свою внутрішню логіку;
- ... вписується у тканину історії, на яку вона накладає відбиток і в якій залишає свій слід.

Одне слово, доходить висновку П.Рікер, про дію можна говорити як про квазітекст: «Як і в сфері письма, тут то отримує перемогу можливість бути прочитаним, то гору бере неясність та прагнення все заплутати» [13].

В цьому випадку *текст розглядається як засіб організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду*, змістом якого є

не лише концепти, що відображають розуміння та інтерпретацію людиною дійсності та самої себе, але й світ внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського ставлення до дійсності. Тобто переживання може стати текстом, і такого роду трансформація дивним способом полегшує переживання [8]. Особливого значення здатність тексту упорядковувати дійсність набуває у процесі аутокомунікації. Як зазначає Ю.М.Лотман, «текст у каналі «Я–Я» має тенденцію обростати індивідуальними значеннями й отримує функцію організатора неупорядкованих асоціацій, що накопичуються у свідомості особистості. Він перебудовує ту особистість, що включена у процес аутокомунікації» [9, с.35]. Тобто є не лише важливим засобом саморозуміння, але й саморозвитку особистості. Як правило, така функція тексту проявляється особливо яскраво, коли він набуває вигляду *негативу*, тобто *тексту-оповідання*. Отже можна говорити про оповідальний модус людського життя як специфічної для людської свідомості моделі оформлення життєвого досвіду. Останніми дослідженнями достовірно встановлено, що *читання включає в дію обидві півкулі головного мозку: ліва кодує друковані символи, що називаються мовою, а права – знаходить значення декодованому*. Візуальні праві й візуальні ліві учні читають по-різному. Лівопівкульні оцінюють і читають слова, «атакуючи» їх. Для них ідеальним є фонетичний – дискретний підхід, вони навчаються від частини до цілого. Правовізуали, навпаки, навчаються від цілого до частин. Їх метод читання полягає у використанні ключів контексту (але, на жаль, як основні методи вчителі рутинно використовують лише лівопівкульний підхід. Тому не дивно, що відстаючими в читанні розрізняються правопівкульні).

Сучасна молода людина, зокрема та, яка перебуває на етапі професійного становлення чи робить перші кроки в науковій сфері діяльності, працює з науковими текстами, розвиваючи на їх основі наукове мислення.

Що ж означає мислити науково?

Навчитися науково мислити – найскладніший процес будь-якого дослідника. Щоб оволодіти такими знаннями, необхідно враховувати таке:

- оволодіння суттєвими науковими поняттями, уявленнями;
- чіткий опис фактів, явищ із застосуванням загальноприйнятої термінології;
- уміння добирати споріднені факти за їх суттєвими ознаками;
- уміння групувати факти, ознаки у відповідності із загальнонауковими правилами;

- аналіз фактів і явищ, вирізнення із них загального й одиничного, суттєвого й другорядного;
- порівняння фактів і явищ, встановлення подібності й різниці, випадковостей і закономірностей;
- чітке визнання понять як етапів наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки;
- побудова доказів і спростувань у науковій дискусії з опорою на дані науки і різних досліджень;
- прогнозування тенденцій розвитку, можливого виміру явищ на основі історичних і сучасних тенденцій, явищ, що досліджуються, аналізу одержаних результатів і даних інших наук;
- теоретичне заключення (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції) на основі висновків інших досліджень.

Під час наукового обґрунтування факту потрібно враховувати таке:

- один і той самий випадок, факт, приклад можуть засвідчувати про різні причини, що його породили: наприклад, вороже ставлення до іншої людини може виникнути через колективну абстракцію – нетактовність, завищена вимогливість, слабохарактерність тощо;
- кожен факт має діалектично суперечливий характер;
- науковий факт повинен бути спочатку описаний емпірично, а потім проаналізований з наукових, насамперед усього психологічних позицій;
- встановлені факти потрібно неодноразово перевіряти й пере перевіряти, намагаючись порівнювати показники кількох осіб, оцінку кількох експертів тощо.

Факт (від лат. *fachtum* – зроблене) 1) дійсна подія, явище; 2) реальність, дійсність [15, с.694].

Корисною може бути й така порада: педагогічні відношення є ядром педагогічної ситуації, «клітиною», «молекулою», «атомом» – конкретна реакція дитини чи дія вчителя в певній ситуації. Зрозуміти педагогічне явище можна лише в тому випадку, коли фіксуються, наприклад, конкретні дії вчителя й учня, за ними визначається сутність педагогічних відносин, а тоді описати ці відносини й вирізнити з них головне, і, накінець, описати сутнісне...

* * *

Одне дослідження я ставлю вище, ніж тисячу думок, народжених лише уявою.

М.В.Ломоносов

Із спостережень встановлювати теорію, через теорію виправляти спостереження.

М.В.Ломоносов

Факти – цегла, із якої складається людський досвід, це ваша зброя й творчість.

В.А.Обручев

Фрагменти із статті К.Д.Ушинського «Про користь педагогічної літератури»

- ...частіше ми зустрічали таких педагогів-практиків, які з презирством висловлювалися про педагогічну теорію і навіть виявляли якусь дивовижну ворожість до неї, хоч самі імена найголовніших її діячів були їм зовсім невідомі або відомі тільки з чуток...

Суперечка між теорією і практикою – суперечка дуже стара...

- Війна між практиками і теоретиками, між поборниками досвіду і поборниками ідеї, наближається до миру, найголовнішої умови якого вже визначились. Пуста, ні на чому не обґрунтована теорія, виявляється такою ж ні на що не придатною річчю, як факт або дослід, з якого не можна вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не йде ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки...

- Нема такого педагога-практика, в якого не було б своєї, хоч крихітної, хоч туманної теорії виховання, і нема такого сміливого теоретика, який би час від часу не оглядався на факти. Але якщо можна не довіряти кабінетній теорії виховання, то ще більше причин є, щоб не надавати ніякого важливого й загального значення поодинокій досвідченості практика. Невже справа виховання така легка, що досить тільки взяти на себе звання вихователя, щоб збагнути цю справу в усій її повноті?

- Діяльність людини як людини завжди виникає із джерела свідомої волі, з розуму; але в сфері розуму факт сам по собі є ніщо, і важливий тільки ідеальний бік факту, думка, що з нього випливає і ним

підкріплюється. Зв'язок фактів у їх ідеальній формі, ідеальний бік практики і буде теорія в такій практичній справі, якою є виховання...

- ...результати поганої медицини видніші: вони відчутніші; але результати поганого виховання не менш істотні, і якщо вони не такі помітні, то тільки тому, що на них менше звертають увагу...

- ...виховання є діяльність свідомо, принаймі з боку вихователя, але свідомою діяльністю може бути названа тільки та, в якій ми визначили мету, пізнали матеріал, з яким ми повинні мати справу, обдумали, випробували й вибрали засоби, необхідні для досягнення усвідомленої нами мети. Діяльність, що не виконує цих умов навіть і щодо матеріальних потреб наших, не заслуговує назви людської діяльності, тим більше там, де йдеться про моральний і розумовий розвиток людини...

- ...щоб свідомо вибрати засоби для досягнення мети виховання і бути певним, що вибрані нами засоби – кращі, для цього треба спершу обізнатися з самими цими засобами...

- Природні педагогічні таланти, що самі собі прокладають шлях у справі виховання, зустрічаються рідше, ніж якісь інші таланти, а тому й не можна розраховувати на них там, де потрібно багато тисяч учителів...

- Але, може, який-небудь педагог-практик заперечуватиме корисність теоретичного вивчення науки виховання, ґрунтуючись на достатності своїх наслідків, що досягаються без допомоги теорії. Такому педагогу-практику ми можемо сказати тільки, що він найбільший утопіст і мало спостерігав явища, що їх дає громадянське та особисте життя...

- ...педагог повинен багато вчитися розуміти душу в її явищах та багато думати про мету, предмет і засоби виховної майстерності, перш ніж стати практиком... від кожного педагога-практика можна і треба вимагати, щоб він сумлінно й свідомо виконував обов'язок свій та взявшись за виховання духовної сторони людини (К.Д.Ушинський вважав, що педагогіка не повинна займатися також і вихованням тіла) *(уточнено нами)* вживав усіх залежних від нього засобів, щоб ознайомитися якимось чином з предметом діяльності всього свого життя. Педагогічна література є для цього наймогутнішим засобом...[16, с.33-49].

РОЗДІЛ II

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

2.1. МРТ (ТЕХНОЛОГІЯ ЧИТАННЯ, МИСЛЕТЕХНІКА)

Самоорганізація та організація роботи з текстом (методики читання) передбачає формування теоретичного мислення (методологічного) на основі досвіду схематизації, конспектування текстів, досвіду методологічної дискусії. Ґрунтується на синтезі схематизованих «відображень», логіки «сходження» (систематичного уточнення), тобто поєднання схемотехніки з ЛСУ (логіка систематичного уточнення) і їх рефлексивною самоорганізацією [1, с.250].

Найперші спроби усвідомити наприклад, техніку конспектування (поч.1973-1975) привели до усвідомлення схемотехнічної основи цих процедур, а саме схемотехніка дозволила й усвідомити в рефлексії всю мислетехніку, багатство мислительних операцій, їх «цілей» щодо планування зовнішньо відображеного мислення до вивчення форм думок, що зустрічаються і мають місце в історії концепцій та технологій мислення.

Оскільки систематичне спостереження і за власними процедурами, і, тим більше, за мисленням інших людей, які підпорядковуються тим самим правилам виникли пізніше (1975р.), то в цей період особливу роль почали відігравати *рефлексивні тексти* – опис і аналіз роботи з текстом. До них застосовувалися подібні вимоги, що дозволило перейти від вивчення до *формування методологічного мислення*. В рефлексії неминуче виокремлюються й психологічні змісти, що відображають психічні стани, динаміку внутрішнього життя. Робота з рефлексивними текстами обумовила виникнення *психотехніки* до проблем і проєктів розвитку самосвідомості, саморозвитку, хоча й у контексті розв'язання *мислекомунікативних завдань і проблем*. Природно, що інші лінії технік роботи з текстами не мали передбачати подібні цілі. У той самий період, макропохід до організації *професійного мислення*, в тому числі й педагогічного, характерної для розвиваючих ігор (1975р.), не гарантує загального підвищення *мислительної культури*. Для одержання надійного ефекту вимагається *мікропохід, відповідні моделі*. Оскільки діалог, що фіксується в тексті, належить саме до *макромоделей*, і він дозволяє працювати із конкретною свідомістю професіонала, учня тощо, то саме використання діалогів як засобів трансформації мислення й свідомості, самосвідомості людини відкриває принципово іншу перспективу соціокультурних завдань [там само, с.250-251].

Метод роботи з текстами і розвиток культури мислення (1979 р.)

Однією із найскладніших психолого-дидактичних проблем вищої школи є **формування пізнавальної самостійності в студентів у роботі з текстами** – як навчальними, так і науково-технічними. У зв'язку із збільшенням абсолютного об'єму інформації використання традиційних методів роботи з текстом, орієнтованих на використання механізмів відтворення і пам'яті є неефективними. Єдиний вихід – **перехід до механізмів мислення як визначальний у системі інших механізмів**, що використовуються в процесі **розуміння тексту**. Однак мислення в процесі роботи з текстами повинно задовольняти ті вимоги, які передбачені перед читанням тексту і впливають із особливостей завдань. Лише в цьому випадку програми роботи із текстами будуть ефективними в навчальній діяльності.

У нинішніх умовах робота студента з текстами набуває все більшого значення. Це обумовлюється появою відповідних методичних, методологічних і науково-методичних матеріалів, що наголошують на зростаючій ролі залежності ефективності усіх інших видів навчальної роботи студентів від якості роботи з текстами.

2.2. ВИМОГИ ДО РОБОТИ З ТЕКСТАМИ

- **гарантованість** виокремлення суттєвого щодо передбачених завдань текстуального змісту, з метою їх розв'язання;
- **ієрархізація** текстуального змісту у рамках передбачених завдань;
- **зручність** у відображенні наявного змісту для його використання в навчальній діяльності (на семінарі, екзамені тощо);
- **швидкість** виокремлення найсуттєвішого щодо передбаченого завдання текстуального змісту;
- **легкість** у здійсненні порівняння виокремленого текстуального змісту з раніше вивченим матеріалом;
- **активність** пошуку текстуальних змістів, необхідних для розв'язання передбаченого завдання;
- **логічна організація** мислення в процесі виокремлення авторських змістів;
- **уміння** відтворити не лише результат роботи автора тексту, але й процес його одержання;
- **усвідомлення** авторських методів побудови тексту [там само, с.252].

Основні мислительні дії, що забезпечують формування умінь відтворювати точку зору автора й відтворювати власний варіант рішення:

- **забезпечення** контролю за власною діяльністю;
- **уміння** встановлювати вид діяльності автора тексту;
- **виокремлення** причин недотримання вимог;
- **уміння** створювати необхідні засоби досягнення передбаченої цілі [там само, с.255].

Найспецифічнішими видами текстів, з якими доводиться працювати студенту у ВНЗ, є ті, в яких відображено **теоретичні змісти**. Їх розуміння уможлиблює розвиток (саморозвиток) наукового мислення, концептуального, оскільки теорія ґрунтується на концептуальній позиції, інтерпретованій автором.

2.3. ПРОГРАМА РОБОТИ З ТЕОРЕТИЧНИМИ (НАУКОВИМИ) ТЕКСТАМИ

Теоретичні тексти – це переважно праці наукового характеру. Саме вони забезпечують людину знаннями в певній їх галузі, зокрема професійними. У процесі роботи з такими текстами розвивається **теоретичне (наукове)** мислення в людини, спрямоване на відкриття законів, властивостей об'єктів, певних процесів. Прикладом теоретичного мислення слугує фундаментальне дослідження в науці. Без такого мислення, а відповідно без опанування теоретичними знаннями неможливі технологічний процес (перехід від теорії до практики), а, відповідно, й організаційно-методичний, необхідний, наприклад, для кожного вчителя, та педагогічна творчість, що повинна впливати із синтезу знань щодо компонента творчості.

Учені, зокрема О.С.Анісімов, пропонують різні підходи до оволодіння теоретичними знаннями. **Умови, що забезпечують ефективну роботу з науковими текстами:**

- **вибір** мети теоретичної діяльності (відтворення точки зору автора чи «імітації» на відміну від кваліфікації чи оцінки точки зору;
- **визначення** теми імітаційної роботи (які саме змісти авторського тексту будуть цікавити);

- **знаходження** першого уривка за темою;
- **виокремлення** компонентів змісту уривка за темою (по можливості деталізованіше);
- **введення** компонентів у відношення, передбачені логікою зростання;
- **уточнення** понятійного змісту кожного компонента;
- **вторинне введення** компонентів у відношення зростання;
- **побудова схематизованого відображення**, що відтворює зміст першого компонента;
- **видозміна** схематизованого відображення, що враховує зміст другого (і далі) компонента змістів уривка текстів автора;
- **опис** схематизованого відображення (ідеального об'єкта);
- **співставлення** в напрямку підтвердження одержаного результату;
- **виокремлення** нового уривка тексту за темою (у випадку підтвердження);
- **виокремлення** компонентів змісту тексту чи уривка, які можна вважати додатковими щодо попередніх компонентів;
- **уточнення** раніше одержаної низки розгортання змістів за рахунок введення нових компонентів;
- **уточнення** схематизованого відображення за рахунок введення нових змістів;
- **опис** загального результату графічного конструювання;
- **співставлення** з текстом автора в напрямку підтвердження;
- **співставлення** з текстом автора в напрямку заперечення [там само, с.254-255].

У випадку виникнення труднощів, **щоб вийти із проблемної ситуації**, необхідно:

- **відтворити** картину минулої діяльності в якій зустрілися труднощі;
- **здійснити** кваліфікацію попередньої діяльності (порівняти з еталонним уявленням про відповідну діяльність);
- **оцінити** попередню діяльність (знайти невідповідність минулої діяльності вимогам еталонного уявлення);
- **знайти** причину забруднення;
- **побудувати** програму нової діяльності;
- **реалізувати** вимоги програми нової діяльності;
- **стежити** за дотриманням відповідності нової діяльності вимогам програми нової діяльності [там само].

2.4. РІВНІ, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ ЕФЕКТИВНІСТЬ РОБОТИ З ТЕКСТОМ

Таблиця 1

Рівні роботи з текстом	Характеристика рівнів
1. На <i>першому рівні</i> основоположним механізмом мислительної діяльності є <i>розуміння</i> (читач орієнтується на впевненість у тому, що йому зрозумілий текстуальний зміст)	Читач здійснює роботу, опираючись на суб'єктивне відчуття розуміння. Ніякі вимоги до тлумачення поняття ставити не можна, в критичний момент читач говорить, що він так «бачив зміст авторського тексту». Сенси, народжені під час читання, залишаються в плані створення і ніяк не екстеріоризуються
2. <i>Другому рівню</i> властива <i>організація смислів</i> , що виникають під час читання	Новим на цьому рівні є виникнення умов для надання тому, що піддається розумінню тієї чи іншої визначеності. Окремі моменти його розрізнені й пов'язані, тому під час відповіді на запитання читач організує свій переказ у рамках різниць, ним самим визначених. Одночасно, не зважаючи на великі можливості диференційованих схематизованих і систематизованих відповідей, в критичних ситуаціях читач, як і в попередньому випадку, посилається на те, що «в такий спосіб йому зміст уявляється». Так само відсутня екстеріоризація смислів, що виникають у плані свідомості. Додаткове використання засобів організації смислів вносить суттєві модифікації як у особливості продукту роботи з літературою, так і хід процесу його одержання. Читач відбирає у зовнішньому щодо тексту матеріалі (наприклад, графічному) ті компоненти і так організовує їх, щоб у зовнішньому плані підкреслити важливі з тієї чи іншої точки зору змісту, виражені в тексті і нею зрозумілі у залежності від функції вживання додаткових (до звичайних) засобів роботи з літературою.

	Різноманітними стають і вимоги до відповідного матеріалу. Можна побачити запам'ятовування, акцентування, організацію, зручність у реалізації мислення й т.п. У всіх випадках міра організованості у відповіді на запитання переноситься з інтуїтивної очевидності смислів , що уявляються читачем на очевидність відношень між компонентами зовнішніми способом вираження смислів. Вперше з'являється екстеріоризація організованостей плану розуміння
3. На цьому (третьому) рівні спрямованість на орієнтацію смислів не супроводжується використанням засобів організації смислів. У нашому випадку – це схематизоване відображення	З'являється необхідність усвідомлювати особливості зовнішнього вираження смислів. Коли здійснюється оперування характер. У тому числі збільшується кількість відхилень від безпосереднього імітування до уточнення відношень між додатковим засобом і йдеться про те, що його організованості сприяє те, що було у внутрішньому плані смислами, цим засобам надається нова для них функція – вираження . Сам читач повинен сформувати в собі це ставлення до нових засобів
4. Четвертий рівень характеризується використанням механізму мислення . При цьому в якості засобів мислення виступають побутові уявлення («житейські поняття»)	Читач не тільки з'ясовує для себе те, що виникає в плані його розуміння, але й намагається відтворювати зрозуміле в поняттях. Поки що поняття не носить чітко визначеного характеру (оскільки вони «житейські»). Відтворивши смислові організованості, мислячий починає знаходити опору у достовірності своїх відповідей на будь-які запитання в одночасній з'ясованості смислів і відношень між ними. Оскільки в якості засобів мислення використовуються «житейські» поняття, то виникає необхідність уточнення їх статусу – потреба в цьому визначена характером імітаційної роботи, що передбачає повну з'ясованість того, чим користується і

	в який спосіб одержується передбачений результат. Читачеві відкривається світ його конструктивних змістів. Однак, поняття ще не мають чітко визначеного статусу й відношення між ними у рамках імітації несуть достатньо високий рівень невизначеності. Читач ще «сковзає» від безпосереднього звернення до смислів, до побутових змістів і навпаки. В цілому визначеність відповідей читача на запитання прогресує
5. На <i>п'ятому рівні</i> мислення здійснюється за допомогою наукових понять з їх чітким статусом, однак вони не звернені до ідеального об'єкта	Невизначеність відповідей знімається в тій мірі, за якої читач може задовольнити вимоги до навчання. Удосконалюється механізм імітації й уможливорюється достатньо кваліфіковане відтворення своїх соціально прийнятих текстів. «Відчуття» конструктивного характеру імітаційної роботи одержує більш визначений поняттями й статусу самих понять
6. На <i>шостому рівні</i> вживання наукових понять співвіднесене з ідеальними об'єктами	Мислення набуває теоретичного характеру . Однак на роль ідеального об'єкта претендують організованості смислів. У силу їх недостатньої визначеності підбір наукових понять і оперування ними зберігає моменти невизначеності щодо достатньої визначеності кінцевого результату. Неспіввідносність рівнів невизначеності основи (ідеального об'єкта) й заснованого (його опис і функція імітації) має своїм наслідком лишній формалізм і парадоксальність тлумачень, оскільки кожне розмірковування претендує на чіткість, але не виключає й інших, навіть прямо протилежних. Сумісність протилежного передбачена невизначеністю уявлень про ідеальний об'єкт. У критичних випадках читач зосереджує того, хто запитує, на своїй

	переконаності в можливості одночасного адресування вказаних висловлювань і до свого бачення об'єкта. Ідеальний об'єкт, у цілому, замінює все те, що читач виокремив під час читання авторського тексту
7. Сьомий рівень передбачає конструктивне вираження ідеальних об'єктів . У нашому випадку – вираження здійснюється в схематизованих відображеннях (педагогічна технологія в контексті професійної діяльності)	На цей рівень спрямована програма роботи з літературою. Він передбачає роботу, що синтезує всі види організаційної діяльності, реалізовані на попередніх рівнях. Зрозумівши текстуальні змісти, читач прагне організувати породжені смисли. При цьому він може використовувати засоби, що дозволяють йому екстериоризувати організованості смислів. Тоді читач намагається відтворити в мисленні зрозумілі авторські змісти.

(за О.С.Анісімовим)

Потенційні рівні відтворення тексту:

- **репродуктивний** (чуттєвий) – відтворювальний, ґрунтується на звичайному переказі прочитаного, почутого, законспектованого, аналогічно відтворенню творів образотворчого мистецтва (креслення або фотознімок, відтворений поліграфічним способом). Виокремлюється психологічний аспект відтворення запам'ятованого – **низький рівень**;
- **описово-ілюстративний** (чуттєво-образний) – відтворення тексту супроводжується конкретними фактами, прикладами, уявними зарисовками тощо – **середній рівень**;
- **оцінювальний** (розсудковий) – ґрунтується на розгорнутій мотивації того, що відображено в тексті, висловлення власних суджень, оцінок і спонування до них слухача – **рівень вище середнього**;
- **проблемно-пошуковий** (дослідний або науковий) – характеризується відтворенням тексту, що супроводжується проблемними запитаннями, проблемними ситуаціями, виокремленими з боку відтворювача тексту й опонентів, які спонукають (інтерпретують) до вирішення проблеми – **високий рівень**;
- **синтетичний** (розгорнутий у просторі й змішаний) – ґрунтується на варіативності попередніх рівнів у відповідності із потребою й ситуацією, що виникає в процесі навчання чи виховання студента (учня).

Мудра думка – результат мудрого мислення

Особистість – інтегрована частина динамічного процесу життя. Цей процес не може бути зрозумілим лише аналітично. Повинен бути усвідомлений взаємозв'язок компонентів системи в цьому процесі, для розуміння його сутності необхідна **синтетична модель розуміння**.

З.Вайци

Краса лежить не в матеріалі, що слугує їх основою, не в моделях, а в тім, яке враження робить на нас твір і якими способами артист зумів досягнути те враження.

І.Франко

Треба прагнути читати багато, читати ще і ще, тобто читати неперервно. Тому щоранку перед нагромадженими на столі книжками я звертаю до бога читання молитви ненаситного читача: «Хліб наш насущний дай нам дн□сь».

Г.Башилярд

Читання літератури – це своєрідний спосіб читання світу: дійсного і можливого водночас оскільки література завжди, прагнула поєднати реальність та віртуальність, щоб вмістити в собі багатоманітність, неординарність і неоднозначність світу.

М.Зубрицька

Інтелігентність як синтетична якість педагога

Наукові уми тлумачать про знакове поняття – старий інтелігент (це представник ще старої інтелігенції). Серед нинішньої інтелігенції іноді можна розпізнати ознаки того втраченого світу. Старий інтелігент – продукт золотого віку філологічної освіти (Г.Ключек), продукт читання бібліотечно-бібліографічної грамотності. За цими чудовими, підкреслено вишуканими уявними цитами інтелігентності збурювалася глибоко шляхетна, витончена духовність, зрощена на аристократичному морально-етичному кодексі. Ймовірно інтелігент-українець за мірками сьогодення – це сучасник-європеєць національного штибу, про якого мріємо нині в Україні. Звідки він візьметься? Віримо, що забуває справжня когорта справжніх інтелігентів із залюблених у Бога, Україну, Світ, книгу, дітей (О.Півторак і В.Півторак).

Із скарбниці мудрих висловлювань про теорію

Немає нічого більш практичного, ніж хороша теорія.

Р.Кірхгоф

Якщо теорія все пояснює, вона нікуди не годиться.

Г.А.Ландау

Теорія, в якій ми віримо, ми називаємо фактами, в якій не віримо – теоріями.

Ф.Коен

Книги – бездонна глибина, ми ними в печалі втішаємося, вони – узда для тіла і душі.

Н.Літописець

Не розум від книг, а книги від розуму створилися.

Г.Сковорода

Книга залишається німою не лише для того, хто не вміє читати, а й для того, хто не вміє витягнути з мертвої букви жодної думки.

К.Д.Ушинський

Книги – кораблі думки, які плавають хвилями часу і несуть свій дорогоцінний вантаж від покоління до покоління.

Ф.Бекон

Життя без книги – хата без вікон.

Д.Павличко

Кожну книжку потрібно вміти читати.

Б.Паскаль

Читання – ось найкраще навчання.

О.С.Пушкін

Читання книг – це ніби розмова з найкращими людьми минулих віків.

Р.Декарт

Читання формує людину.

Ф.Бекон

Люди перестають думати, коли перестають читати.

Д.Дідро

Освічена людина ніколи не читає, вона перечитує.

Ж.Елюзі

Насолода від читання захована можливо, в тому, що читач виявляє багатство власних думок.

М.Фріш

РОЗДІЛ III

ІНВАРІАНТИ РОБОТИ З КНИГОЮ (ТЕКСТОМ)

3.1. ДІАЛОГ ІЗ ТЕКСТОМ

Нет лучше Фрегата, чем Книга, –
Домчит до любых берегов.

Эмил Дикинсон

Чим частіше людина відкриває книгу,
тим більше книга відкривається їй

Народна мудрість

Наше майбутнє – люди ХХІ століття сидять нині за партами й без особливого ентузіазму перегортають сторінки підручників. А хіба саме не від їх ентузіазму залежить дорогоцінне надбання народу – **його інтелектуальний потенціал**. Економічний, науковий і культурний розвиток країни на зорі третього тисячоліття найміцніше пов'язаний з тим, як нині формується розум і культура кожного школяра чи студента, їх спроможність творити самих себе з допомогою книги протягом усього життя. Проблема навчання школярів, студентів, магістрантів і навіть аспірантів з джерелами знань засвідчує про те, що в цій галузі є недоліки. З ними зустрічаються вчителі, викладачі, бібліотекарі. Невміння працювати з книгою, науковою літературою проявляється й під час проведення наукових досліджень. Серед проведених нами у 2004-2009 р.р. дослідженнях серед учнів загальноосвітніх закладів (ІІІ ступеня), майбутніх абітурієнтів, лише 0,3% виокремилися як такі, які володіють елементарними прийомами роботи з текстами, а 99,7% – компенсують не вміння працювати з підручниками, науковою літературою навантаженням на пам'ять. Серед студентської молоді (перших-других років навчання) 24% володіють навичками роботи з текстом (за результатами самооцінки), 71% – вважають, що не можуть оперативно й ефективно засвоювати інформацію, а 5% – не замислювались над важливістю таких умінь.

На порозі тексту... **(Перший етап роботи з книгою)**

Спілкування між людьми за допомогою письмових текстів – особливий специфічний вид спілкування між людьми. В ньому беруть участь автор і читач. А текст є між ними посередником. Текст – це відповідна реальність: за ним завжди стоїть автор.

Текст – це авторське відкриття, усвідомлення ним тих чи інших аспектів дійсності і його вміння висловити цю дійсність засобами мови.

Щоб спілкування відбулося, читач повинен сприймати реальність, виражену в тексті, у всій повноті, не приписуючи йому смислів, яких у ньому немає. В повсякденному житті вважається, що здатність розуміти тексти не складає нічого виняткового. Однак розуміння тексту не менш складне, ніж його творіння.

З чим пов'язані труднощі розуміння тексту?

По-перше, взаємодія двох сил: самого тексту і того, що відбувається в психіці людини під час його сприйняття.

Читач сприймає текст через сигнали, що його складають. Такими сигналами є слова, словосполучення, речення, а також взаємозв'язок між ними, тобто монтаж. Розуміння тексту залежить від вміння читачем сприймати ці звернені до нього сигнали. Відповідно й від вміння реагувати на ці сигнали, формується символічне мислення.

Способи встановлення правильного взаєморозуміння із символами тексту

Увага до слова – перша сходинка щодо розуміння тексту.
«Незнайомці проходять мимо» або байдужість читача до незнайомих слів (понять), відсутність прагнення зрозуміти їх сутність, з'ясувати невідомі для себе деталі тексту, що вивчаються. Ця байдужість до слова, відповідно й до думки, її відтінків – один із результатів явища, що називається формалізмом знання. Адже нерідко нерозуміння слів відображає нерозуміння найважливіших понять матеріалу, що вивчається.

Смислові втрати. Не розуміючи окремих слів, школяр чи студент може або зовсім не розуміти тексту, або сприймати недостатньо повно, або спотворити його зміст. Втрата окремих слів, не

впливаючи на розуміння всього тексту, збіднює його сприйняття. Нерозуміння й нечітке розуміння слів неможливе уявити всі реалії, про які йдеться в тексті.

Причини втрат. Перефразування змісту слів відбувається з різних причин. Одна із них – це ілюзія розуміння, що виникає в тих випадках, коли текст у цілому зрозумілий і зміст окремих слів як би вичитується із контексту. Однак не завжди контекст є надійною опорою. Друга причина неповного розуміння тексту – звичка не звертати увагу на незрозумілі слова. Уже малюки активно прагнуть до збагачення свого словника: співставляють слова з малюнками, запитують, слухають багато раз одні і ті самі казки, інколи запам'ятовують їх дослівно, що на початковому етапі, допомагає дітям оволодіти мовою. Але пізніше, в дошкільному й молодшому шкільному віці, воно гальмує розвиток уміння передавати своїми словами і, відповідно, розуміти те, що читається. ***Переказ своїми словами вимагає розуміння, а дослівне відтворення часто приховує нерозуміння.*** Для того, щоб дослівне запам'ятовування не гальмувало розвитку мислення й мови дитини, потрібно під час повторного читання тексту змінювати його, не спотворюючи змісту, – вживати синоніми, змінювати порядок слів у реченнях і порядок самих речень. Окрім цього, потрібно привчати дитину запитувати про значення слів. Одне слово, ***найпершою умовою розуміння тексту є розуміння кожного слова.***

Мінітекст

Знайомство із заголовком. Беручи в руки будь-який текст, зрілий читач завжди, хоча інколи й неусвідомлено, ставить перед собою завдання виокремити головне, тобто зрозуміти, заради чого написано цей текст. Саме ця ціль обумовлює аналіз тексту, починаючи із заголовка, й епіграфа, своєрідних мінітекстів, налаштовуючи думку й почуття читача.

Заголовок – це «вхідні двері» тексту. Мисленна обробка заголовку – перший крок до з'ясування ідеї автора. Він збуджує увесь «особистий склад» людини, актуалізуючи в уже наявному досвіді уявлення, на які буде спиратися нове знання. Співставлення відомого з темою заголовка, народжує здогади про коло проблем, запропонованих автором, викликає питання й гіпотези, є основою прогнозування, тобто зосереджує на відповідне бажання.

Заголовок спрямовує на діалог із текстом (на I і II етапах – до читання і в процесі читання), в процесі чого відбувається осягнення змісту і його головної думки. Завершується ця робота на III етапі –

після читання тексту, коли зрозуміле фіксується за допомогою плану, конспекта, короткого переказу прочитаного.

Якщо заголовок не утримується в пам'яті (це буває нерідко), то й бесіда з текстом «не клеїться», гальмується самоконтроль і узагальнення інформації, що сприймається.

Специфіку формування заголовка слід враховувати також і початківцям – дослідникам – студентам, магістрантам, аспірантам під час вибору теми написання статті, наукового дослідження. Ось окремі приклади заголовків

статей: «Сучасний стиль педагогічного мислення як основа професійної освіти» (В.Савченко); «Деякі теоретичні аспекти соціальної роботи» (А.Капська); «Уроки мислення серед природи у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського» (Л.Бондар)

книг: «Основи педагогічної творчості» (С.Сисоєва); «Національне виховання в сучасних закладах освіти України: стан і шляхи перебудови виховної роботи» (Б.Непорадний)

дисертаційних досліджень: «Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець XIX - початок 1930-х XX століття)» (В.І.Авраменко); «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (Н.М.Бібік); «Гуманізація шкільної географічної освіти як засіб розвитку творчих здібностей учня» (С.С.Пальчевський); «Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання першокласників» (С.А.Литвиненко), тощо.

Заголовки, в залежності від їх функцій, бувають різними. Автор, добираючи заголовок, програмує ті чи інші особливості «самопочуття» читача під час читання. Інколи він прагне до того, щоб уже при «вході» в текст, читач знав, що йому належить у таких випадках. Заголовок – це коротке вираження головної думки твору. Наприклад: «Про користь педагогічної літератури» (К.Д.Ушинський); «Націоналізація школи» (С.Ф.Русова); Закон України «Про освіту» тощо.

Нерідко заголовки використовуються для того, щоб зразу поставити перед читачем запитання, і в такий спосіб спрямувати читання в русло пошуку відповіді. Наприклад, у науково-популярній літературі з метою прилучення читача до обдумування передбачених проблем: Х.Д.Алчевська «Жива ли школа?» (рос.); В.О.Сухомлинський «Що робити, щоб дітям хотілося добре вчитися?» («Сто порад учителю»). Такі заголовки – своєрідне «запрошення до розмірковування». Зустрічаючись із ними, читач відчуває бажання зупинитися й подумати, запропонувати свою відповідь, співставити її з текстом. Питання, відповіддю на яке повинна бути основна думка, чітко сформульоване зразу. Вони є одним із засобів, активізують

роботу читача з текстом (книгою). В низці випадків автори добирають своїм творам такі заголовки, що вводять читача в світ настільки непередбаченого й незрозумілого, що він зразу не включається в самостійну постановку запитань і пошук відповідей на них у тексті. Наприклад: «Бегущая по волнам», «Возвращённый ад», «Как я умирал на экране» тощо. Подібні заголовки характерні й для пригодницької літератури («Вершник без головы» Майн Рида), у фантастиці («Голова профессора Доуэля» А.Беляева), у науково-популярних книгах (назви окремих частин у книгах В.Леві «Христос и кактус», «Дай мне съест твою память», «О толстом дияволе и тощем черте» и т.д.). «Загадкових» заголовків не цуралась і класична література. Мабуть, саме так сприймалися у свій час «Мертвые души» М.В.Гоголя, «Бесы» Ф.М.Достоевского, «Страсти-мордасти» М.Горького, «Блакитна троянда» Л.Українки.

Однак основна маса заголовків не має неймовірного характеру. Вони означають основну діючу особу («Евгений Онегин» А.С.Пушкина, «Кассандра» Л.Українка), місце, час події, що відображаються («Прошлым летом у Чулимске» А.Вампилова, «Янусова брама в Римі» І.Франка) і для читача є швидше орієнтирами в матеріалі, що відображається, ніж стимулами до виокремлення питань і їх розв'язання. Такі заголовки не можуть відображати усієї сутності тексту. Якщо це може бути прийнято в художній літературі, то в пізнавального характеру працях може призвести до нерозуміння текстів.

Однак і «спокійні» заголовки можуть ґрунтуватися на непередбачуваних сюрпризах. Інколи вони не співпадають із суттєвими аспектами змісту, а називають якусь другорядну деталь. Наприклад, оповідання К.Паустовського про візника, який доправляв гріб із тілом Пушкіна із Петербурга в Святі гори, називається «Колотий сухарь». Оповідання про зустріч композитора Пріча з маленькою дочкою лісника називається «Корзина с словыми шишками». Казка про хлопчика, який образив старого пораненого коня, а потім помирився з ним, називається «Теплий хліб».

Чому нібито другорядні деталі займають у цих творах провідне місце заголовка? Адже для розуміння цих оповідань зовсім не так уже важливо, що міліціонер пригостив дідуся саме цукром, а не чим-небудь іншим, що Гріч допоміг дівчинці донести до дому корзину з ялинковими шишками, а не грибами, що хлопчик приніс коневі хліб, а не сіно. І як такий «непровідний» заголовок може допомогти виокремити основну думку? Тут можна подумати про те, що автор покладає на ці «другорядні» деталі велике смислове навантаження: в кожному із трьох оповідань вони є символом найголовнішої думки, що виходить далеко за межі їх сюжету і як такої, що проходить провідною

лінією через усю творчість автора: про те, що найдивовижніше в житті – людська доброта, що спонукає людину ділитися хлібом, і цукром, і прекрасною музикою.

Можливі різноманітні форми роботи із заголовком, у процесі чого школярі (студенти) прагнуть «узяти на озброєння головну думку тексту». Одна із цих форм – обговорення заголовка до читання тексту й подальше співставлення його зі змістом. Інша – придумування заголовка до тексту, причому вони можуть бути різних типів: заголовок-запитання, заголовок-загадка, заголовок-символ. Наприклад, «Педагогічна поема» (А.С.Макаренко) – заголовок-символ, «Жива ли школа? (Конфиденциальный допрос самой себя)» (рос. Х.Д.Алчевська) – заголовок-запитання.

Епіграф

Для чого потрібен епіграф? Епіграфи частіше всього маленькі, короткі але мають велике навантаження. Прямо чи опосередковано, викликаючи аналогії чи які-небудь інші асоціації, вони є уповноваженими представниками основної думки. Поряд із заголовком правильне прочитання епіграфа – «пусковий» момент на шляху до головної думки. Інколи твір зі складною структурою має епіграфи не тільки після заголовка усєї книги, але й перед кожною частиною. Це допомагає читачу вибудувати ієрархію основних думок і подій.

Про важливість епіграфа для осмисленого читання писала письменниця М.С.Шагінян: «Для тих читачів, хто звик приступати до тексту, обминаючи епіграф як дещо випадкове, я хочу розпочати з прохання: зверніть увагу на епіграф! Він не випадковий – він необхідний для автора, як «ключ» для композитора, в якому буде звучати твір».

Одне слово, епіграфи можуть виражати не лише зміст, але й «тональність», емоційне забарвлення тексту. Тобто проникнення в основну думку розпочинається вже «біля входу» в текст під час зустрічі із заголовком і епіграфом. Установа на виокремлення основного організує всю роботу над розумінням, спрямовує її на всіх етапах читання. Наприклад, епіграфом до твору «Еміль, або про виховання» Ж.Ж.Руссо обрав такі слова латиною Сенеки «Про гнів»:

*Sanabilibus agrotamus malis; ipsaque nos
in rectum natura genitos, si emendari velimus,
juvat.*

Sen [eca]. De ira, 2,13

(Що в перекладі: зло, від якого ми страждаємо, виліковне, і нам, створеним для бездоганного існування, допомагає сама природа тоді, коли ми бажаємо виправитися самі).

Або Дж.Локк до твору «Про керівництво розумом» обрав вислів Цицерона з першої книги «Про природу богів»:

*Quid tam temerarium, tamque indignum
sapientis gravitate atque constatiâ, quam aut
baisum sentire, aut quod non satis expeorate
perceptum sit, et cognitum, sine ullâ
dubitatione defendere?*

Cicero. De natura Deorum, lib.I

(Що в перекладі: чи є щось більш недостойне авторитета мудреця, ніж хибні погляди чи готовність відстоювати те, що ще неповні пізнане?).

Поринання в текст – другий етап роботи з книгою Анатомія розуміння

Моя вірада – мислений політ.

По книгах зі сторінки на сторінку

Гете

Перецентрування – що це? Звернемося до роботи читача в процесі його читання. Уявимо перебіг погляду за текстом як світлову пляму, наприклад, як сонячний зайчик, що пересувається у напрямку від початку до кінця. В центр цього зайчика потрапляють, висвітлюючись по чергово, одна за іншою, смислові одиниці тексту. Інколи зайчик призупиняється на якомусь відрізьку тексту, інколи повертається на деякий час назад чи звертається всередину – в сховище пам'яті людини й проливає допоміжне світло на те, що читається. Такий перебіг за текстом філософ А.А.Брудний назвав «перецентруванням».

«Бюро прогнозів». Думка, реалізована в тексті, сприймається читачем настільки чітко, в якій мірі він готовий її сприйняти. Ця готовність виникає, дякуючи тому, що із самого початку читання (із заголовка й епіграфа) наш сонячний зайчик не лише утримує у своєму світловому полі те, що читається в даний момент, але й забігає дещо наперед, в певній мірі випереджаючи читання. Читач свідомо чи неусвідомлено, правильно чи неправильно в загальних рисах передбачає, про що піде мова далі. Спроможність дивитися вперед – чудова властивість людського інтелекту. Для її позначення створена ціла низка слів: **передбачення, передчуття, прогнозування, випередження, вгадування** тощо. Наприклад, процесом прогнозування управляють, по-перше, текст, а, по-друге, – сам читач, який володіє певною сумою знань і умінь.

Одержавши першу дозу інформації від тексту, читач зразу ж включає в роботу щось із свого власного інформаційного досвіду, що

має певне відношення до неї. Зустріч текстової інформації з життєвим досвідом читача призводить до виникнення вірогідного прогнозування, що, за І.М.Фейгенбергом, є спроможністю людини готуватися до дії в ситуації, передбаченій нею. Чому таке прогнозування називається вірогідним? У дійсності, що нас оточує, події відбуваються одна за одною в чіткій послідовності. В той самий час у їх появі відсутній хаос, навпаки, в пам'яті людини зафіксовано різні варіанти зв'язків між подіями. В кожному конкретному випадку досвід людини підказує, який із цих зв'язків найвірогідніший. Саме тому, за І.М.Фейгенбергом, «у вірогідно організованому середовищі пам'ять може забезпечити лише вірогідне прогнозування» [17, с.91].

Без вірогідного прогнозування неможлива ніяка розумна діяльність людини, в тому числі й розуміння тексту: наш сонячний зайчик освітлював лише миттєву інформацію й ніколи не міг би забігати наперед. Але що він вихопив із темноти? На чому зупинився? І, накінець, найголовніше: чому впливає саме це рішення, а не інше.

Пам'ять людини зберігає матеріал, із якого би мали народжуватися десятки гіпотез, але чомусь виникає ця, а не інша, окрім того, в однієї людини одна, а в іншої – друга. Вірогідне прогнозування залежить насамперед від самого читача: від його власного досвіду й готовності пам'яті бачити в даний момент певну інформацію.

У «залі очікування». Вірогідне прогнозування завжди уможливорює різноманітні прогнози. Тому передбачаючи, людина завжди чекає підтвердження свого прогнозу. У зв'язку з цим виникає очікування, назване психологами **установкою**. Подальше читання затоновано цією установкою – очікуванням.

Інформація, що поступає, мислено порівнюється з бажаною. Частіше всього чекання буває неусвідомленим. Однак, якщо виникають «ножиці» між чеканням і розвитком подій у тексті, читач відповідає на це емоційною реакцією: «Не може бути!» чи «Я цього не чекав!» – і тим самим розсекрчує неусвідомлений стан чекання.

Установка присутня в процесі читання завжди, але інколи вона допомагає розумінню, а інколи перешкоджає. Це особливо проявляється в експериментах, зокрема виокремлюється роль установки в розумінні наукових текстів. Щоб установка була гнучкою й працювала на розуміння, мають бути відповідні умови. По-перше, потрібно, щоб читач мав достатній запас знань. По-друге, потрібно вміти **мобілізувати знання**, необхідні для прогнозу. Як правило, спочатку в людини виникає один варіант прогнозу, причому в кожного читача він може бути індивідуальним. Однак після цього повинні появлятися варіанти, тобто висловлюватися не одне передбачення, а

кілька, і це зробить установку обґрунтовано гнучкою. Накінець, потреба, за умови подальшого поступання інформації, варіанти прогнозу повинні перевірятися (включення самоконтролю) тобто, піддається критиці, в результаті чого буде вибиратися найвірогідніший варіант. Втілена в цьому варіанті установка породжує еталон, який потім увесь час усвідомлено й неусвідомлено співставляється з текстом. Якщо така робота не відбувається, то може виникнути неправильна установка, що уможливило блокування розуміння.

Установка перебуває в тісній взаємодії з прогнозом, і ці взаємовідношення рухомі: то установка породжує прогноз, то прогноз породжує установку – чекання.

З'єднання. Дякуючи вірогідному прогнозуванню й установці у читача виникає відповідне смислове й емоційне спрямування на наступний текст (згадаємо нашого сонячного зайчика, що забігає дещо вперед). Таке чекання – це як би місток, перекинутий від одного речення чи частини тексту до наступної. Цей місток, що поєднує (скріплює) частини тексту, – ще один смисловий шар у розумінні. Він має велике змістове й емоційне навантаження: в ньому є те, про що прямо не йдеться в тексті.

Під час сприйняття тексту на людину впливають не тільки сам зміст його частин, але й їх монтажний взаємозв'язок. Ось як про це писав Л.М.Толстой: «У всьому, майже у всьому, що я писав, мною керувала потреба збору думок, з'єднаних між собою, для вираження себе, але кожна думка, виражена словами особливо, втрачає свій зміст, стрімко знижується, коли береться одна із того з'єднання, в якому перебуває. Само ж з'єднання складено не думкою, я думаю, а чимось іншим, і виразити його основу безпосередньо словами ніяк не можна». За Л.М.Толстим, секрет мистецтва полягає в безмежному лабіринті поєднань, тобто, іншими словами, в монтаж. Він допомагає розставити акценти, висвітлити потрібний зміст. Це, як на наш погляд, техніка писемного висловлювання.

Діалог із текстом. Розумові дії – виникнення запитання, прогнозування можливих відповідей на нього й подальшого змісту тексту, виокремлення установки – все це заповнює з'єднання й складає особливий вид спілкування читача з текстом, умовно названого діалогом. Руслом для перебігу діалогу є продовження думки за текстом – перецентрування. Коли читач перебуває в діалозі із текстом, він не завжди використовує всі операції роботи з ним, і послідовність їх також буває різною. Все це залежить від сутності тексту. Під час роботи з одним і тим самим текстом у різних читачів послідовність операцій буде однаковою, а в одного читача діалог із кожним новим текстом буде будуватися по – іншому.

Супутники читача. З'ясуємо запитання: що є внутрішнім змістом діалогу, що рухає читача з текстом? Три супутники супроводжують його перебіг у процесі читання тексту: ***виокремлення зв'язків причин і наслідків, встановлення подібності й різниць, вирізнення правдоподібності й неправдоподібності.*** Це супутники від першого кроку (*осмислення* заголовку) до заключного акту процесу розуміння – ***виокремлення*** провідної думки й ***створення*** її словесного формулювання. Вони підказують запитання, породжують гіпотези, створюють прогнози на різних рівнях засвоєння тексту й організовують самоконтроль. А спонукає їх працювати одна із найважливіших операцій – ***порівняння.*** «Що так розум сам по собі? – писав Гельвецій. – Спроможність виокремлювати схожість і різницю, відповідності й невідповідності, що мають між собою різноманітні предмети».

Виокремлення провідної думки

Уміння вести діалог із текстом не завжди приводить до основного результату розуміння – виокремлення основної думки. Цьому потрібно цілеспрямовано вчитися, оскільки правильне її виокремлення – один із найважливіших показників розуміння. Завершення діалогу з текстом – це чітке усвідомлення його змісту, головної думки. І, при цьому, не лише усвідомлювання, а чітке вираження її словами, тобто одним або кількома реченнями. ***Висловити думку – самотійне й дуже складне завдання.*** Недарма існує поняття «муки слова». Вираження думки за допомогою слів далеко не завжди відповідає самій думці: воно може бути й неповним, й нечітким, і спотвореним.

Головна думка й текст. Щоб з'ясувати цю проблему, потрібно насамперед розглянути «взаємовідношення» головної думки і її словесного обрамлення. В чому ж полягає «головне» й «неголовне» в тексті?

Як на наш погляд, визначення цих понять ґрунтується на тлумаченні категорій сутності й явища з точки зору філософії. Категорія **сутності** виражає головне, основне, визначальне в предметі, таке, що зумовлене глибинними, необхідними, внутрішніми зв'язками, тенденціями розвитку й пізнається на рівні теоретичного мислення; категорія **явища** відображає зовнішні властивості, процеси, зв'язки предмета, що даються пізнанню безпосередньо в формах живого споглядання (чуттєво-образне мислення). Сутність завжди виступає як внутрішній зміст явищ, прихований від безпосереднього сприйняття, явище – як зовнішнє розкриття сутності, форма її виявлення. Ці категорії міцно пов'язані

між собою. Це можна сприймати як синтез категорій, що відрізняються одна від одної, але як таких, що обумовлюють їх співіснування.

Під час пізнання сутності відбувається перехід від чуттєвого сприйняття, зовнішньої констатації та опису явищ до абстрактного мислення й створення теорії досліджуваного об'єкта. У взаємовідношенні ці компоненти розкривають діалектику зовнішнього і внутрішнього, одиничного й загального, відносно істинного й абсолютно істинного, діалектику процесу пізнання як заглиблення в сутність цих категорій. На цій основі ґрунтується *індуктивно-дедуктивний* підхід до розуміння – рух від загального до конкретного і навпаки (від зовнішнього сприйняття до внутрішнього), що забезпечує синтез чуттєво-образного мислення й теоретичного (наукового) [20, с.679-680].

Поняття «явище» багатогранніше за «сутність», оскільки воно включає в себе не лише виокремлення внутрішнього змісту існуючих зв'язків об'єкта, але й усе можливі випадки відношень, особливі риси останнього [19, с.665]. Так реалізується процес проникнення в текст – це свого роду шлях від його зовнішньої форми і конкретних особливостей до його глибинної сутності.

У який спосіб розвивається проникнення читача в головні думки тексту? Це процес *поетичної роботи з текстом*:

- *перший* – вступний, передує читання тексту – обдумування заголовка й епіграфа;
- *другий* – робота в процесі читання, діалог із текстом і використання супровідних прийомів щодо його розуміння;
- *третій* – сприйняття тексту на основі синтезу прийомів як єдиного цілісного явища.

(Всі компоненти тексту поєднуються в єдину систему, що дає відповідь на питання, для чого і про що розповідає текст). При цьому *цілісне розуміння* тексту може відбутися одномоментно, стрибком, як раптове прозріння (інсайт). Такі прозріння мають яскраве емоційне забарвлення – сильне відчуття радості й задоволення. Психологічна «механіка» інсайту ще не достатньо вивчена, про це явище прийнято говорити як про інтуїцію. Однак за умови вдалих проявів інтуїції відомо, що вони відбуваються у відповідності з тим, як людина готує себе до такого «розумового скачка». Цілісне інтуїтивне «схоплювання»

сутності тексту є тим більшою вірогідністю, чим інстинктивніше читач вів діалог із текстом і чим краще утримував у пам'яті весь текст у процесі діалогу з ним.

Доходимо висновку, що таємничі й чудові прояви інтуїції можуть бути підготовлені до життя інтелектуальною працею й волею людини.

Синтез думок. У тексті може бути втілена не одна думка, а сукупність думок, рівнозначних чи організованих ієрархічно. Навіть найменший текст може ґрунтуватися на кількох значних думках. Наприклад, у словниках, коли подається декілька значень вказаного терміна у різних галузях наук та життєдіяльності людини, найчастіше нас цікавить синтез цих тлумачень: наприклад, канікули — слово запозичене з латинської мови, від *canicula*, що означає «собачка»; це скорочена форма латинського вислову *dies caniculares* — буквально «собачі дні». Канікулою стародавні римляни називали Сиріус — найяскравішу зірку в сузір'ї Пса. Люди помітили, що з'являється вона на небі у період з 22 липня по 23 серпня. Саме у цей період у Римі починалася найбільша спека («собачі дні»), тому римський сенат робив перерву у своїх засіданнях. Пізніше почали робити перерву у навчанні і навчальні заклади. Спочатку поняття канікули стосувалося тільки літнього відпочинку, а згодом воно почало означати будь-яку перерву у навчанні учнів та студентів, хоча зірка Канікула з'являється тільки в кінці липня.

У розгорнутих текстах, зокрема наукового характеру (науково-методичних посібниках, монографіях, статистичних тощо), може бути багато думок з різними рівнями узагальнення – від узагальнення в контексті певної праці до узагальнення на рівні загальнолюдських духовних цінностей. Наприклад, коротка структура параграфу або виокремлення короткої фрази, що пропонується, допомагає усвідомити його зміст. Такий спосіб ми зустрічаємо к праці Я.А.Коменського «Велика дидактика»: «Що міг би запропонувати тут автор?» а далі слідує текст.

Значення головних думок може поширюватися далеко за межі певного тексту. Наприклад, тексти педагогічного змісту можуть ґрунтуватися як на навчально-пізнавальній основі, так і мати загальнолюдський характер.

Головна думка може бути загальною й для низки текстів, а також проходити й через творчість багатьох письменників різних поколінь.

Деякі спеціалісти вважають, що не слід виокремлювати провідну думку текстів, на основі яких ґрунтуються широкомасштабні праці, у яких є багато думок.

Про інваріанти розуміння одних і тих самих текстів (книг) людьми різного віку влучно висловився один із східних мудреців: «Читати книгу в юності – всеодно що дивитися на місяць через щілину. Читати книги в зрілості – всеодно що дивитися на місяць посеред свого двору. Читати книгу в старості – всеодно що милуватися місяцем з високо відкритої тераси, тому що *глибина проникнення в прочитане відповідна накопиченому життєвому досвіду*» (виокремлено нами) [21, с.132].

Суб'єктивне й об'єктивне

Головна думка чи їх сукупність у тексті – явище об'єктивне.

Відмінності, що виокремлюються під час читання одного і того самого тексту різними людьми проявляються лише в межах, запрограмованих текстом. Всі варіанти й різночитання відбуваються на основі передбачених текстом думок, подій, смислів.

Великі думки. Виокремити головну думку в маленьких текстах – це значить усвідомити її в загальному об'ємі тексту, абстрагувати від конкретного втілення, що є формою її буття, й оцінити рівень її значущості (Наприклад, загальнопедагогічний, загальнонародний, загальнолюдський). Найчіткіше це співвідношення проявляється в поговірках, висловах мудрих людей, крилатих висловах. Вони використовуються в різнотипних текстах, у тому числі педагогічного змісту. Наприклад:

Тільки той, хто нічого не розуміє у автомобілях, спробує їхати без бензину; тільки той, хто нічого не розуміє в мисленні, спробує мислити без твердої, непохитної основи.

Г.К.Честертон

Усі нарікають на свою пам'ять, але ніхто не нарікає на свій розум.

Ларошфуко

Найважливіше завдання людства – навчити людину мислити

Т.Едісон

Приказка – мінімальний за величиною текст, що виражає лише одну думку. Висловлення цієї думки дорівнює тексту, але виокремити думку із контексту приказки не так легко. Вони, як правило, містять дві думки: часткову, конкретну, що прямо впливає з тексту. Як приклад пропонуємо низку українських народних приказок:

- учитель – добра і розуму повелитель.
- вчителю і дерево пізнають з плодів.
- щоб учителем стати, треба добре серце мати.

- професія вчителя прекрасна, мов на небі сонце ясне.

А також загальну – сенс переносного значення, що вимагає абстрагування від конкретного тексту й широкого узагальнення. Наприклад:

Розум піднімає до місяця, майстерність – до неба.

Українська народна приказка

Мудра людина сприймається у трьох змінних образах: коли на неї дивишся із далеку, вона здається поважною і суворою, коли наблизитися, то бачиш, що вона ніжна і привітна, коли слухаєш її мову – вона сприймається суворою і жорсткою.

Китайська народна мудрість

Завершальні кроки розуміння – третій етап роботи з текстом

Він пов'язаний із прийомами, що використовуються після читання тексту. Звичайно дехто уже в процесі першого знайомства з текстом складають план чи передбачають до нього власні заголовки.

План, конспект і переказ уможливають не лише охопити текст у цілому, але й включити в справу все те, що було отримано на попередніх етапах. Це підсумок розуміння й початок довільного запам'ятовування.

3.2. ЗАСОБИ ЗАСВОЄННЯ ТА РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ

3.2.1. Відтворення змісту тексту або переказ

Переказ є одним із найпоширеніших прийомів роботи з текстом.

Зокрема програмою початкової школи передбачено формування в школярів умінь користуватися різними видами переказу: суцільним, коротким, вибіркоким завданням щодо його синтезування (внутрішнього – перебіг частин тексту та зовнішнього – синтез із спорідненими думками, текстами). Такими навичками має оволодіти студент педагогічного навчального закладу, зокрема підготовки вчителів початкової школи.

Суцільний переказ – близький до тексту. На жаль, зокрема в початковій школі, він буквально узурпував весь навчальний процес. Школярі молодших класів прагнуть до дослівного переказу тексту.

Психологи цю ситуацію тлумачать так: молодшому школяреві легше звичайно заучування ніж відтворення смислове. Це, в свою чергу, пов'язано з недоліками його мовленнєвого розвитку. Окрім того,

дослівний переказ відмежовує його від контролю за розумінням, оскільки відтворений у такий спосіб текст не уможливорює з'ясування, зрозумів його учень чи ні. У самого школяра не виникає потреби змінити цей спосіб роботи ще й тому, що дослівний переказ оцінюється вчителями вище, ніж вільний.

Однак звичка до дослівного переказу дуже часто перешкоджає розвитку розуміння в школяра. Психологи встановили, що 70% першокласників не можуть розпочати переказ, оскільки вони забули перше слово. Пропозиція замінити це слово не зустрічала у дітей ніякого ентузіазму. Підказка миттєво навігала їх до переказу, але знову до дослівного (бездумного). Під час навчання суцільному переказу своїми словами школярі, насамперед усього, повинні знати **вимоги щодо роботи з текстом**: переказу повинно передувати складання плану, що спонукає до осмисленого переказу своїми словами, оскільки неможливо скласти план тексту не зрозумівши його змісту, а розуміння – це насамперед переведення тексту на «свою» мову; переказ тексту повинен бути не дослівний, а переданий своїми словами.

Короткий переказ – один із дуже ефективних способів роботи з текстом. Уже програма початкової школи зобов'язує вчителя навчати дітей короткому переказу. Ці вимоги співпадають з тими, що висувають психологи, які займаються роботою з текстом у початковій школі, а саме:

- повинна бути виокремлена основна думка автора;
- не можна припускати довільних пропусків суттєвого;
- окремі основні думки повинні бути пов'язаними між собою;
- переказ повинен бути зрозумілий іншій людині.

Короткий переказ – засіб, що не обмежує дитячу природу. Якщо із дошкільного віку дитина переходить у шкільний із розвинутою уявою і прагненням запитувати, то короткий переказ не має коріння. Навпаки, діти тяжіють до надлишкових деталей. Психологи запевняють, що короткий переказ, наприклад, для учнів 1-2 класів – завдання непосильне, якщо їх цьому не вчили.

Засоби, що уможливають короткий переказ:

- супровід читання тексту пропонуваним учителем планом (складається із розповідних чи запитальних речень; їх перебудова в повідомлювальні сприяє реалізації короткого переказу);
- виокремлення в змісті тексту смислових опорних компонентів самими учнями, що уможливають його відтворення в короткій формі.

3.2.2.План

Що таке план?

План – це розміщення, взаємний зв'язок окремих частин тексту, що забезпечує порядок його висловлення, композиція (йдеться про те, що план повинен завжди відображати структуру тексту, розкривати взаємовідношення його компонентів).

Психологи вважають, що це виокремлення суттєвого в тексті, що уможливило його поділ на відповідні частини. План допомагає зрозуміти текст. Хоча, здавалося б, навпаки, скласти план можна лише тоді, коли текст зрозуміли. Одне слово, між планом і розумінням існує двобоча залежність. З одного боку, щоб планувати текст, потрібно його зрозуміти, з другого – планування поглиблює розуміння, оскільки систематизує все, що висловлено в тексті, забезпечує його цілісне сприйняття.

Складання плану допомагає й запам'ятовуванню матеріалу. Особливо велику роль відіграє план, коли відтворення тексту віддалено в часі від періоду його читання. Навіть миттєвий погляд на план уможливило відновлення в пам'яті змісту тексту.

Як складається план для запам'ятовування?

Потрібно насамперед спробувати згрупувати матеріал за смислом, тобто розбити текст на смислові частини, об'єднати однією хоча б маленькою темою. Вирізняючи смислову групу, ми у такий спосіб полегшуємо реалізацію наступного важливого процесу, що забезпечує запам'ятовування, – виокремлення смислових «опорних» компонентів. Частіше всього ними є назви розділів матеріалу, основні тлумачення, що містять у стислій, скороченій формі найсуттєвіше із того, що підлягає запам'ятовуванню. Інколи «опорними» компонентами можуть бути влучні цитати, яскраві образи, імена, вислови.

У такий спосіб, короткий, всього в кілька рядків план можна легко розгорнути в повну і досить детальну розповідь. Цінність такого плану полягає в тому, що він розкриває внутрішні закономірні зв'язки в матеріалі, який передбачається запам'ятати, і в такий спосіб сприяє збереженню його в пам'яті.

Як приклад мотивації до активізації (самоактивізації) прагнення до вдосконалення своєї пам'яті, слід пригадати людей з унікальною пам'яттю. Наприклад, композитор-педагог С.І.Танєєв, який любив жарт, знаючи, що до нього прийде композитор О.К.Глазунов, щоб

зіграти щойно закінчену симфонію, сховав за ширму свого учня С.В.Рахманінова. Коли Глазунов закінчив виконання своєї симфонії, С.І.Танєєв вивів юного Рахманінова і той точно відтворив весь музичний твір. Глазунов був дуже здивований, адже своїх нот він нікому не показував, а студент консерваторії уже її виконав.

Така ж феноменальна музична пам'ять була і у композитора М.А.Балакірева (відтворив один із симфонічних творів П.І.Чайковського за два роки по тому, як його почув), також у Юлія Цезаря (пам'ятав імена більше 30 тисяч своїх солдатів), академіка А.Іоффе (знав напам'ять всю чотирьохзначну таблицю логарифмів), археолога Генріха Шлімана (вивчив 50 іноземних мов, деякі з них за шість, а то і за два-три тижні).

В процесі розмови з студентами (учнями) можна також використовувати джерела народної мудрості, приказки, прислів'я. Наприклад, у приказці «Пам'ять розумна: вона знає, що зберігати в своїх складах, а що і не варто» – закладена важлива психологічна особливість пам'яті – забування. Аналогічним є наступний вислів: «Пам'ять людини – двері, розкриті в її минуле, вчорашнє і далеке, яке зберігається в свідомості й напівстерте», а також міркування дитячого улюбленця Шерлока Холмса: «Голова людини всеодно, що в господаря горище: один стягає туди все без вибору, інший – тільки те, що необхідне».

До записної книжки студента: «Правила запам'ятовування»

1. Завчай з бажанням знати і пам'ятати.
2. Передбачай ціль запам'ятати надовго.
3. Користуйся смисловими опорами, співвідношеннями і смисловим групуванням – хто добре осмислює, добре запам'ятовує і довго пам'ятає.
4. Починайте повторювати до того, як матеріал почав забуватися. Пам'ятайте слова К.Д.Ушинського: «...той, хто розуміє природу пам'яті, буде безупинно повторювати, і не для того, щоб полагати те, що розвалилось, а для того, щоб зміцнити споруду і вивести на ній новий поверх».
5. Завчай і повторюй невеличкими дозами.
6. Краще вчити по одній годині сім днів, ніж сім годин підряд в один день.
7. Після математики вчи історію, після фізики – літературу: пам'ять любить різноманітність.
8. Коли вчиш, записуй, малюй схеми, діаграми, кресли графіки, відображай карикатури, порівнюй з тим, що знав раніше, – дій!
9. Не вчи вірші стовпчиками. Короткі завчай повністю, довгі – розбивай на порції.

10. Як можна швидше, не чекаючи повного вивчення, намагайтесь відтворити матеріал, закривши книгу. Пам'ятайте слова Л.М. Толстого: «Ніколи не шукай в книзі, якщо що-небудь забув, то намагайся сам пригадати».

11. Якщо одержав завдання на вівторок, а відповідати потрібно в п'ятницю, не чекай до четверга: вивчи зразу, а напередодні тільки повтори.

12. Зрідка використовуйте штучні прийоми, які полегшують запам'ятовування.

13. Запам'ятати все неможливо. Наша пам'ять довго зберігає лише невелику частину відомостей (біля 14-15%). Тому необхідно відібрати для запам'ятовування все, що найголовніше. Хто прагне запам'ятати все, не запам'ятає якісно нічого.

3.2.3. Конспект

«Конспект» у перекладі з латинської мови *conspectus* – означає «огляд». А огляд – це завжди дещо стисле, скорочене. У педагогічному словнику конспектування тлумачиться як короткий виклад, запис змісту якогось твору, доповіді, лекції [11, с.262].

Одне слово, це систематизований, логічно пов'язаний запис, що уможливило продумано розкласти акценти, зменшивши при цьому об'єм тексту і зберігши його струнку будову. Конспект – це план, що перетворюється в короткий переказ, який містить лише суттєву інформацію.

Висловлюючись образно, конспект – це скелет тексту в якому основою (хребтом) є план. На відміну від короткого переказу, конспект може не мати гнучких переходів від однієї частини тексту до іншої. Йдеться про конспект як результат відповідної обробки тексту. Але є ще і сам процес створення конспекту – конспектування – обробка тексту на основі скорочення без суттєвих смислових втрат. Скорочення відбувається різними способами. Це може бути як усунення слів, що складають другорядну інформацію, так і переведення тексту на свою мову, його переформулювання з подальшим скороченням.

Конспектування включає такі етапи:

- відбір із запропонованої інформації найсуттєвішого;
- інтерпретування інформації на власну мову з подальшим скороченням;
- запис цього скороченого, «вितісненого» тексту.

Види конспекту

Плановий конспект – план-конспект. Під час створення такого конспекту спочатку пишеться план, а згодом, в міру потреби, на окремі пункти плану «нарощується» текст. Це можуть бути цитати чи вільно викладений текст. Деякі пункти плану не мають потреби в уточненні, мисляться поза конкретизацією. Такий конспект, як правило, використовується під час підготовки до якого-небудь усного повідомлення. Він допомагає зрозуміти текст, що вивчається і краще його запам'ятати, однак, через певний період.

Текстуальний конспект. Цей конспект складає собою монтаж цитат.

Тематичний конспект. Такий конспект є коротким викладом однієї теми, розкритої за кількома джерелами. Він може бути зв'язним і розділеним на пункти плану; коротким і детальним. Окрім того, можуть використовуватися цитати і схеми.

Вільний конспект. Він включає в себе і власні формулювання, і цитати. У ньому можуть бути переходи, що пов'язують одну частину тексту з іншою, і можуть бути відсутні. Це дійсно «вільний» конспект. Вважається найдоцільнішим, оскільки необхідність що-небудь сформулювати самому завжди вимагає глибшого проникнення в текст, що вивчається, його запам'ятовування.

Конспекти різних людей будуть відрізнятися один від одного. Це пов'язано, насамперед, із тим, що люди володіють різним запасом інформації, тезаурусом (в перекладі з латинського – «сховище») – впливає на зміст конспекту. Під час конспектування нова інформація поєднується із тією, що зберігається в тезаурусі, і саме тому чужі конспекти, як правило, є безкорисними. Конспект відображає індивідуальність тієї людини, що його складала.

Тож для чого потрібний конспект?

Конспект, як і інші способи обробки тексту, – засіб його розуміння й запам'ятовування. Між конспектом (так само як і планом) і розумінням – двобічний зв'язок. З одного боку не можна конспектувати те, чого не розумієш. Тому, щоб законспектувати текст, потрібно проникнути в його зміст. З другого боку, сам процес конспектування тексту, сприяє його осмисленню. Одне слово, конспект сприяє осмисленню й запам'ятовуванню матеріалу, сприяє концентруванню уваги на тому, що читається.

Вимогами до конспекту можна вважати чіткість і лаконічність викладу матеріалу. Доцільно студента забезпечити конкретними порадами щодо ведення конспекту:

1. Необхідно мати з кожної окремої дисципліни окремий зошит (загальний) із пронумерованими сторінками й заголовками законспектованих тем, занять чи книг.

2. Записи доцільно вести на одній сторінці аркуша зошита, залишаючи поля шириною 3-4 см. Це дозволяє вносити в текст корективи, помітки, запитання, тощо. Наприклад:

Помітки на полях	Фрагмент конспекту
? «евристична бесіда»	Сократ (<i>Σωκράτης</i>) (469-399 рр. до н.е.) відомий сьогодні метод ведення навчання – <i>евристична бесіда</i> .

3. Перед тим, як конспектувати книги й підручники потрібно з'ясувати сутність усього тексту в цілому, а потім виокремлювати план його короткого викладу. При цьому необхідно вказати автора, місце й рік видання.

Помітки на полях	Фрагмент конспекту
<u>Еволюція</u> поняття «дидактика»	Сам термін «дидактика» ввійшов у наукове вживання у 1613 році в Німеччині. Саме тоді Кристоф Хельвіг і Йохим Юнг , аналізуючи діяльність відомого мовознавця і прибічника навчання на рідній мові Вольфганга Ратке (1571-1635), підготували « Короткий звіт з дидактики, або Мистецтво навчання Ратихія » (« <i>Kurzer Bericht von dixer Didactica, oder lehrkunst Wolfgangi Raticicii</i> »). В розумінні автора мистецтво навчання і є дидактика, як свого роду практичне уміння, майстерність.
« Велика дидактика » (<i>Didactica magna universale omnsa docendi artificium exhibens.</i>)	Однак в педагогіці традиційно склалося так, що свій родовід «дидактика» починає з вчення Яна Амоса Комєнського (<i>Komėnsky</i>) (1592-1670) і його твору « Велика дидактика » (<i>Didactica magna universale omnsa docendi artificium exhibens.</i>) (1657). <u>Вперше в історії педагогічної думки була розроблена і письмово представлена дидактична система</u> , що обґрунтовувалася на принципах навчання й передбачала забезпечення цілеспрямованого, <u>планомірного навчального процесу</u> .

Коменський Я.А. Великая дидактика / Я.А.Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие./ сост. В.Н.Кларин, А.Н.Джуринский.- М.: Педагогика, 1988.- С.3-106.	
	...«<u>золоте правило</u>» <u>дидактики</u> підкріплює цю думку: «...Все повинно бути подано зовнішнім відчуттям настільки, наскільки це можливо, – а саме: видиме – зору, почуте – слуху, запахи – нюху, їстиме – смаку, на дотик – дотику, якщо щось може сприйматися декількома відчуттями, то повинна бути можливість це зробити».

4. Виписуючи цитати, потрібно чітко відтворити слова автора й брати в лапки, вказуючи, при цьому, на якій сторінці вони зафіксовані.

Алчевская К.Д. Передуманое и пережитое / Антология педагогической мысли Украинской ССР/ сост. Н.П.Калениченко.- М.:Педагогика, 1988.- С.258-264.	
(Рос.м.)	Ще одна видатна вітчизняна діячка і педагог <u>Х.Д.Алчевська</u> давала таку пораду вчителям: «...<u>учитель должен неминуемо готовиться</u>, ...несколько раз просмотреть одну и ту же статью, задуматься над каждой фразой, над каждым словом... над выводами статьи, над моралью, которую можно из неё извлечь, необходимо продумать, какой пример нужно привести в том или другом случае...» (с.258).

5. Часто вживані в контексті слова й висловлювання можна передавати в скороченій формі, наприклад «*форми організації навчання*» як «*ФОН*»; частий повтор «*методи*» – літерою «*М*» тощо.

6. З метою забезпечення об'ємної наочності матеріалу, кращого його засвоєння записи в конспекті слід вести чітко, й різноманітно. Наприклад, найважливіші висновки потрібно підкреслювати, виокремлювати **ПРОПИСОМ**, записувати різним кольором, використовувати діаграми, схеми, проекти, супроводжуючи їх корективами.

Форма конспектування може бути довільною, головне, щоб зручно було орієнтуватися у записах і вони були логічно побудовані. Можна записувати цікаві думки, висловлювання з джерел, а потім власні висновки. Як зразок такого конспектування пропонуємо фрагмент такого способу запису на прикладі видатного педагога-класика К.Д.Ушинського.

145. (V, 4). Моральне і естетичне (Гербарта)

Ось як коротко характеризує Тренделенбург вчення Гербарта про естетичне:

«Елементи, які з'єднуються в естетичному погляді, самі по собі байдужі, але гармонійне подобається в їх відношеннях. Тому не слід нічого виводити із змісту прагнень та уявлень, і очевидність морального випливає єдино з форми співзвучності» (*Philosophische Abhandlungen*, Berlin, 1856, S. 16).

М о є. Здається, в основі всього естетичного лежить ідея *вічного світового прогресу*: все, що на неї натякає, подобається нам, захоплює нас; — все, що суперечить їй, неприємно вражає нас. Люди, які не вірять в цю ідею, розчаровані, ще більше, ніж віруючі, доводять, як потрібна вона для душі.

М о є. Прагнення до довершеності вроджене, а що таке довершеність, — вирішує смак при акті порівняння. Поки немає чого порівнювати, доти нема і кроку вперед; а крок назад неможливий. «Отведавай сладкого, кажутъ Володимирові бояри, отвращается от горького»; але ж це гірке язичество здавалось їм солодким, поки вони не взнали християнства.

М о є. Принцип діяльності прогресивної ми переносимо з себе на зовнішній світ.

За Кантом, нічого немає в світі безумовно доброго, крім доброї волі, а добра та воля, яка має *загальне* своїм мотивом і своїм предметом (*ib.*, S. 27).

М о є. З психологічного погляду — це *інстинкт*, який *тягне людину до світової роботи*.

За Гербартом, етика повинна бути незалежна від метафізики та психології і її принципи повинні бути ясні самі по собі, щоб не ждати цієї ясності з досконалості таких складних наук, як метафізика і психологія.

Це вірно; те саме зауважував і Руссо; але ясність для почуття повинна стати ясною для думки, увійти у світогляд людини.

М о є. Гербарт з *форми* гармонії виводить сутність морального; але — чи не навпаки, чи не виростає гармонія з сутності? Мова прекрасного — *гармонія*, вроджена і душі і тілу, але саме прекрасне — бог.

Що філософське вчення про моральність перебуває і досі в найгіршому стані, див. у Тренделенбурга (*Philos. Abh.*, S. 36).

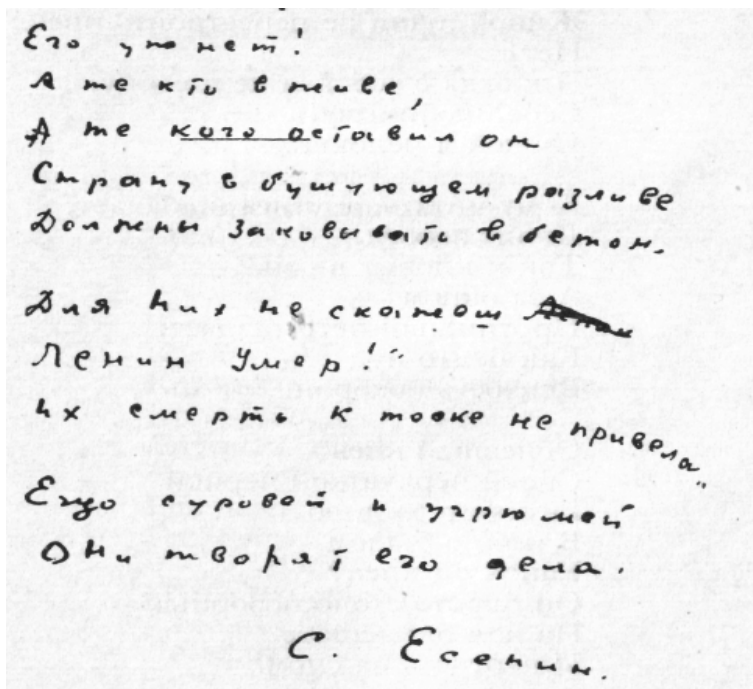
Не кожен той, хто навчається, надає особливого значення почерку як «будівельному матеріалу». Між тим, почерк — важливий чинник і продукт самоорганізації. Брудне, неохайне письмо засвідчує про неакуратність, низьку естетичну культуру, неповагу до рідної мови, а також до адресата. Існує наука графологія — займається вивченням особливостей почерку з точки зору його зв'язку з характером людини. Якщо студент (учень) пише «як курка лапою», якщо його «каракулі» подібні на «варварський клинопис», якщо у написаному не можна відрізнити «т» від «ш» чи «л», «а» від «о», «п» від «н» чи «к», якщо законспектований матеріал взагалі важко

прочитати, то в людини, яка його читає, взагалі може з'явитися думка про безтурботність, лінь, відсутність елементарної поваги до себе й оточуючих. Відповідно, тим, хто недбало пише, потрібно замислитися як усунути цей недолік. Попрацювати над виправленням почерку, покращити його – значить удосконалити деякі риси свого характеру. А для вчителів початкової школи каліграфічність письма є обов'язковим компонентом професійної діяльності. Записи на дошці, помітки в зошитах, записи в учнівських зошитах – постійний носій зразків написання для молодших школярів.

Інваріанти зразків почерків, що відповідають певному типу темпераменту й рисам характеру

Для зразка пропонуємо фрагменти, що демонструють почерки відомих особистостей.

С.Єсенін



Его нет!
А те кто в нем,
А те кто оставил он
Страну в бытующем разлив
Должны заковать в бетон.
Для них не скопее ~~Анна~~
Ленин умер!
Их смерть к тою не привела.
Его суровой и упрямой
Они творят его гена.
С. Есенин.

Киев, 10 июля 1936.

Уважаемая Татьяна
Александровна!

Сегодня я получил Ваше письмо, отправленное через Социвиздарт и спешу ответить. Я очень благодарен Вам за искренний и открытый отзыв о некоторых моих и тенденциях „НП“, — поверьте, это для меня дороже самой квалифицированной критики. В основном Ваше мнение о моем отношении отнесено Вами так же искренно и точно, как и раньше. Только добавлю по пунктам:

1. Ваше отрицательное отношение к книге Вам хотелось ругаться, и все таки Вы читали и переживали книгу. А что же, это меня больше всего радует, это доказывает, что в книге написанная правда и правда вызывает отношение всегда правильное. Жизнь не состоит из одних идеальных вещей, и в этом ее прелесть. Такова была и есть и моя жизнь

Дрогобича дня 6 (12) Мая 1879

Високопостанним Господине!

Дякую Вам дуже за Ваше лист, хоч кілька лавочиний.
Надеждивши за проплату. Друга переписана в н. т. Бан.
дровий за переписаного поштового. Прошло в листках наро.
слане недостаткових чинах. Як в одну ріку мурку Вашої пра.
шати, а писав, щобивше блага обо чинах. Друга приши.
лам в одну перепису в моїх друзів і то поре.
встані, в, як варт в непереривній маві бути в в.
парті, у наших Дирекції дивній ризах, понові поти.
непріятності.

Що до моїх козів, дякую Вам за Корисний лист
и посилаю найб. дяку, що Котрисько гомі такти дано
був стиснувши зміст Вашого письма. Отже

в бездешевих поштиніх

Иван Франко.

Епіграмати и Ксенії.

- I) Ми спішилися з тою, що, Котані, пишу в гортані,
що, щоб той райони старий на нівелі в Кішарі, нівелі,
но ширі таї, таї, друзі, що таї, таї, таї, таї, таї,
що, що, і не ризикати брати до праці в житті!
- II) Ду, наші, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
о, та, брате, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї!
- III) В таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї!
- IV) Друже, ми розправили в таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
що, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї.
- V) Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї!
- VI) Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї!
- VII) Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї!
- VIII) Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї!
- IX) Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї,
Друже, шавіати таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї, таї!

Леся Українка

1

Кассандра.

(Драматична поема).

Діячі:

Кассандра — дочка грозного царя Трояна,
пророкиня, дружина Агеліона.

Поліксена — її сестра, молода дівчина.

Гаймон — її найстарший брат, ватаг воїнів.

Гелен — другий її брат, воїн і оратор.

Парис — наймолодший брат Кассандри.

Гелена — дружина спартанського царя Менелая,
що втекла з Парисом у Трою.

Андромача — дружина Гектора, брата Париса.

Левкі

Ерізі

Айфра

Клімена

Креуса

Рабині Андромачи.

3.2.4. Допоміжні засоби, що забезпечують ефективність роботи з текстом

Прийом. «Подвійний щоденник». Про важливість цього прийому в свій час говорив В.О.Сухомлинський у праці «Сто порад учителеві». Він радив кожному вчителю вести педагогічний щоденник, оскільки він є джерелом для роздумів, творчості. На його думку у кожного «мислячого педагога є своя система» запису. «Щоденник учить думати». Ми ж пропонуємо варіант щоденника, мета якого – розвиток розумових здібностей студентів, вироблення їх власної позиції з досліджуваної теми. Час виконання: залежно від обсягу запропонованого тексту. Описати прийом можна в такий спосіб: викладач пропонує вивчити певний текст; студенти ділять листок конспекта на 2 частини; у першій зі стовпчиків, що утворилися, студенти виписують поняття, дати, погляди, іншу інформацію, виокремлені ними з вивченого тексту; у другому – прагнуть висловити власні думки, виходячи із проблемної ситуації, що виникла під час вивчення тексту.

Приклади можливих проблемних ситуацій:

- 1) ситуація *несподіванки* – в процесі роботи з текстом студенти зіштовхуються з фактами, ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними, вражають своєю несподіванкою;
- 2) *конфлікту* – створюється, коли нові факти й висновки вступають у протиріччя з відомими їм науковими теоріями й фактами;
- 3) *невідповідності* – створюється, коли життєвий досвід студентів суперечить даним, отриманим з тексту документа;
- 4) *невизначеності* – виникає у випадках, коли текст не містить достатньої інформації для рішення поставленої проблеми, розрахунок робиться на кмітливість, творчість, інтуїцію студентів;
- 5) *припущення* – заснована на можливості висунути власну версію про причини, характер, наслідки історичних чи описаних подій;
- 6) *вибору* – заснована на можливості вибору одного з варіантів рішення поставленої проблеми, найбільш переконливого, на думку студентів, обґрунтовувати його.

Результативність: у студентів формуються навички критичного аналізу тексту; корекції фактів, відповідно до отриманої нової інформації; уміння визначати власну позицію.

Пропонуємо приклад роботи студентів із текстом "Велика дидактика" Я.А.Коменського (подаємо мовою російського видання).

<i>Цитата</i>	<i>Мої думки</i>
«Теперь надо показать (I), что не только одну сторону человека, но всего человека должно развивать во всем, что служит совершенству человеческой природы; (II) что это возможно в силу самой природы; (III) и, наконец, что этого можно достичь легкими путями. (...)» «Но мы желаем, чтобы энциклопедической ученостью обладали не одиночки, а все и чтобы их наставляли не только в том, что можно <i>знать</i>, но и во всем том, что необходимо <i>делать</i> и излагать в <i>речи</i>; чтобы отличие людей от бессловесных тварей – их дар разума, языка и свободы разнообразной деятельности с вещами – стало максимальным. (...)» «Но если принимать во внимание врожденные стремления человека в их совокупности, то человеческая культура складывается из 12 частей. В самом деле, каждый, кто родился человеком, по побуждению своей внутренней природы стремится существовать, то есть жить; существовать уверенно, то есть обладать достоинством; существовать осмысленно, то есть познавать окружающее; существовать просветленно, то есть понимать познанное; существовать свободно, то есть желать и избирать то, что понято как доброе, не желать и отвергать дурное и, если можно, всем располагать по своему решению; существовать активно, то есть стремиться не впустую понимать и избирать то, что он понимает и избирает; обладать, или располагать, многим; пользоваться всем, что у него есть, притом уверенно; при этом выделяться и быть в чести;	<i>Принцип природовідповідності, яке його значення?</i> <i>Що таке теорія енциклопедизму?</i> <i>Складники культури людини (12)</i> 1 2 3 4 5 6 7 8 9

быть как можно более красноречивым, чтобы находчиво и выразительно передавать свои знания и волнения другим; пользоваться расположением и благодарностью людей, которые бы ему не завидовали, а поздравляли его с возможностью вести более спокойную, приятную и обеспеченную жизнь; наконец, пользоваться божией благосклонностью ради внутреннего удовлетворения и ради прочности своего счастья в Боге (...)»	10 11 12
«Очень важно вести людей к познанию многих вещей, чтобы они вбирали всё, что только можно вобрать чувством, разумом и верой; для предотвращения в разуме, а затем и в воле, и в действиях тех зияний, которые возникают от незнания необходимых вещей.» «Все вещи созданы для человека, чтобы приносить ему какую-либо пользу; но они не могут ее принести, если их не применить, а применить их нельзя без знания. (...)» «Но мало познать вещи извне; людей надо привести к пониманию сути, предупреждая заблуждения, возникающие при поверхностном наблюдении непонятных вещей. (...)»	<i>Сприйняття інформації</i> <i>Єдність волі і розуму</i> <i>Значення пізнання</i> <i>Роль мислення</i>

Приєм «Складання кластера». Основою цього прийому є встановлення максимальної кількості ознак досліджуваного явища. Доцільно виконувати дану роботу на окремому аркуші більшого формату з метою ефективнішого використання робочого простору кабінету. На етапі підготовки до самостійного оформлення своїх думок в усній чи письмовій формі, що допомагає нелінійно уявити свої думки. Цей прийом був розроблений Тоні Бюзаном. Кластер (за Т.Вуджеком «гроно») – схема, застосовується в тому випадку, якщо досліджуване явище володіє цілою низкою рівнозначних ознак, тобто своєрідне «розкидання» ідей навколо головної. Методика проводиться відповідно до такої поетапності: викладач виокремлює ключове поняття; студенти складають кластер, який відображає рівень їх

теоретичного мислення, (своєрідна актуалізація знань); вивчення нового матеріалу; як завершальний етап – виправляється кластер з врахуванням нової отриманої інформації. Наприклад, бачення студентами поняття «самовиховання» (див.рис.1).

Формуванню в студентів (учнів) навичок обґрунтовувати свою думку в процесі роботи з літературою сприяє й низка вправ із герменевтики:

Вправа 1. «Китайська кімната»

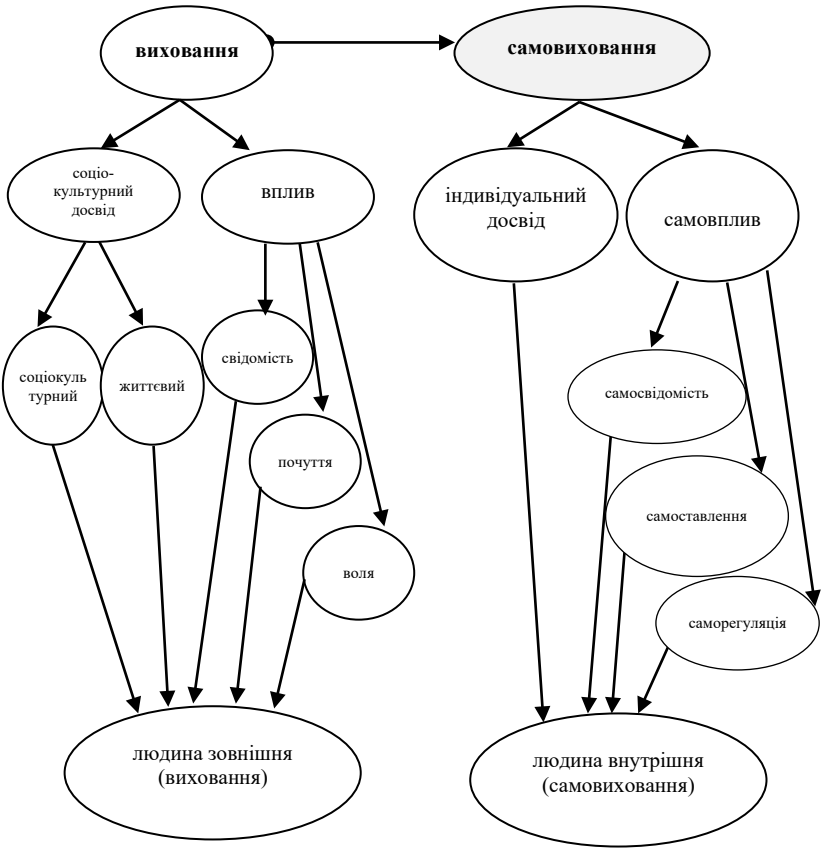


Рис.1. Взаємозв’язок між поняттями «виховання» та «самовиховання»

Фрагмент 1. В 1980 р. Джон Сирль опублікував статтю з аналізом уявного експерименту, названого ним "китайська кімната". Суть його така. У закритій кімнаті

сидить англієць, що не знає китайської мови. У його розпорядженні – більша китайська книга, у якій містяться всілякі питання, із розумними відповідями на них. Люди, що говорять китайською мовою, передають йому ззовні через проріз у стіні листки паперу з питаннями, написаними китайською мовою. Людина в кімнаті знаходить у книзі запис цих питань, копіює відповідь на них і відправляє ці копії назовні. Люди читають те, що їм написано, і усвідомлюють, що одержали розумні відповіді на свої питання й доходять висновку, що замкнений у кімнаті знає китайську мову.

Фрагмент 2. Сирль стверджує, що цей висновок помилковий. Людина знає тільки англійську. Вона переписує відповіді на задані йому питання, не розуміючи їхнього змісту. Для виконання цієї ролі (копіювач) в китайській кімнаті йому необхідна лише синтаксична спроможність, тобто здатність розрізняти китайські знаки й копіювати їх. Цією здатністю володіє й комп'ютер, що виконує дії з послідовностями знаків, запрограмованих у його пам'ять. Але англієць у кімнаті, як і комп'ютер, не має семантичної підготовки, щоб зрозуміти зміст записів, з якими він працює. На думку Сирля, зі сказаного очевидним є висновок, що комп'ютер не здатний і ніколи не буде здатний мислити.

Фрагмент 3. У дискусії із Сирлем одним з основних заперечень, які висували його опоненти, був системний аргумент: людина в кімнаті дійсно не знає китайської мови, але існує система в цілому – людина, книга запитань і відповідей, кімната із прорізом для спілкування з тими, які перебувають ззовні і знають китайську мову. Доказом цьому слугує здатність системи розумно відповідати на запитання китайською мовою. Сирль, однак, відкидає цей аргумент. «По-перше, – говорить він, система тут ні до чого, тому що навіть якщо людина вивчить напам'ять книгу питань і відповідей, то її здатність відповідати китайською мовою на питання, ще не констатує, що вона знає її; по-друге, людина не може знати, про що йдеться китайською мовою, так само як комп'ютер не може знати, чи є операції, які він виконує, бухгалтерським розрахунком, редагуванням художнього тексту або звичайним листом.

Фрагмент 4. Інший аргумент критики, спрямованої проти тлумачення Сирля про нездатність комп'ютера мислити, полягає в

такому. Факт, що робот, керований комп'ютером, сприймає сигнали з навколишнього середовища й діє відповідно до них, засвідчує про наявність у нього здатності виконувати розумові операції. Дії робота управляються програмою комп'ютера так само, як дії людини – його думками. Цей аргумент теж не здається Сирлю переконливим. Він взує, що причинне з'єднання програми з діями робота виробляється людиною-програмістом. Програма комп'ютера сама по собі не є причиною дій робота так само, як мотор або кермо не є причиною того, що автомобіль їде в певне місце.

Питання:

1. Аналізуючи процеси, що відбуваються в "китайській кімнаті", Сирль доводить думку про те, що

- (а) вони аналогічні процесам, що відбуваються в комп'ютері;
- (б) між "китайською кімнатою" і комп'ютером є принципова різниця;
- (в) на відміну від комп'ютера людина у кімнаті здатна мислити;
- (г) між тим, як людина робить переклад з однієї мови на іншу, і тим, як це робить комп'ютер, існує як подібність, так і розходження.

2. Якщо висновки, до яких доходить Сирль, правильні, то треба визнати, що

- (а) послідовність синтаксичних операцій здатна зробити семантичний продукт;
- (б) процес, що не є розумовим, може зробити продукт, у вигляді продукту мислення;
- (в) розумові процеси не містять у собі синтаксичних дій;
- (г) у складних мовних операціях можливості комп'ютера перевищують можливості людини.

3. Відповідно до системного підходу (фрагмент 3) критерієм того, система, яка знає мову, є

- (а) наявність у системі людського фактора;
- (б) якість відповідей, які дає система;
- (в) складність процесу видачі відповідей системою;
- (г) знання мови людиною, що перебуває в системі.

4. Сирль відкидає системний аргумент тому, що

- (а) система обов'язково повинна розуміти питання, щоб давати на них розумні відповіді;

(б) система не обов'язково повинна розуміти питання, щоб давати на них розумні відповіді;

(в) як комп'ютер, так і людина є системами, які не завжди знають, що вони роблять;

(г) уявний експеримент можна побудувати так, щоб вся система перебувала в голові людини, але знання китайської мови у неї однаково не буде.

5. „Мотор” (фрагмент 4) приводиться як аналогія

(а) людським думкам;

(б) роботів;

(в) програмі комп'ютера;

(г) причині дій

Бланк для відповідей:

1	2	3	4	5

Вправа 2. Прийом «Рішення творчих навчальних завдань»

Мета: – стимуляція творчої розумової активності студентів, пробудження інтересу до досліджуваної теми. Час виконання: 7-8 хвилин.

Опис прийому

Опираючись на сюжет досліджуваного матеріалу, викладач заздалегідь подає текст, завдання й пропонує студентам знайти різні шляхи його розв'язання – *перший етап роботи*.

Умова завдання повинне відповідати наступним вимогам:

- наявність проблеми, що вимагає рішення;
- достатність умови;
- коректність питання;
- наявність протиріччя (неочевидність відповіді).

Студенти вирішують поставлене завдання самостійно або в групах, висувають варіанти рішення. Їм пропонується з'ясувати, як дана ситуація розв'язалася в реальності (перехід до вивчення нового матеріалу) – *другий етап*.

Приклад: «Порівняльна характеристика освітніх систем Спарти та Афін». Дві групи працюють на першому етапі окремо: перша вивчає спартанську систему, а друга – афінську. На другому етапі заняття представники від груп доповідають і заповнюють запропонований алгоритм (див.табл.2).

Таблиця 2

**Алгоритм порівняльної характеристики освітніх систем
Спарти та Афін**

	<i>Спарта</i>	<i>Афіни</i>
Столиця:	Лаконія	Аттика
Населення:	Спартіати і періеки	Афіняни і раби
Спільні риси:	– Освіта лише для заможного населення; – Зневажливе ставлення до праці і людей праці.	
Характер освіти:	<u>Громадський</u> характер	<u>Приватна</u> освіта
Завдання виховання:	Військово-фізичне	“Калокагатія” = естетичне + розумове + моральне + фізичне (розвинутий у всіх відношеннях)
	Священний <u>ареопаг</u> вирішував жити чи ні дитині.	
Від народження до 7 років	Виховання в сім’ї матір’ю чи рабинєю-нянею.	
7-12	“агели”	<u>Кіфаристів</u> +
	3 15 років “крипті”	<u>Граматистів</u> +
12-18	(нічні облави)	<u>Гімнасії</u>
з 15 років	Школи “ <u>палестру</u> ” (біг по глибокому піску + метання диску + метання списа + стрибки + єдиноборство)	
18-20	<u>Військова служба</u>	
30 років		Ставали повноправними громадянами.
	Фізичну підготовку отримували і дівчатка	Доньки заможних батьків могли отримати освіту
	Освіта лише для хлопчиків.	

Третій етап характеризується виконанням спільного завдання: запропонуйте причини, що визначили структури виховних систем; типи навчальних закладів; завдання виховання.

Вправа 3. Прийом «Спіймай помилку»

Мета: актуалізація наявних знань, з досліджуваної теми, розвиток критичного підходу до одержуваної інформації. Час виконання: 5-6 хвилин.

Опис прийому

Необхідно заздалегідь підготувати текст, що містить помилкову інформацію, запропонуйте студентам виявити допущені помилки. Важливо, щоб завдання містило в собі помилки двох рівнів:

А – наявні – досить легко виявляються студентами, виходячи з їхнього особистого досвіду й знань;

Б – приховані, їх можна встановити, за умови вивчення нового матеріалу.

Студенти аналізують запропонований текст, намагаються виокремити помилки, аргументують свої висновки. Пропонується вивчити новий матеріал, після чого повернутися до тексту завдання й виправити ті помилки, що не вдалося виокремити на початку заняття.

Приклад: За цією методикою можна опрацювати матеріал за темою: «Методи навчання» розкриваючи зміст питання «Актуальні типи навчання». наведемо фрагмент тесту, який можна запропонувати студентам: **«Диференціація навчання** – як організація навчання з метою забезпечення найповнішої індивідуалізації. Отже навчання повинне вести до глибокого розвитку учнів, а для цього відповідати віковим можливостям учнів, властивостям сприймання, життєвому досвіду учнів. На цій підставі ведуться експерименти щодо диференціації навчання. Як засіб ефективного оволодіння кожною дитиною змістом навчання виступає диференційоване навчання. Існують різні підходи до трактування і розуміння диференційованого навчання. З *одного боку* диференціацію можна визначити як множинність та варіативність поєднання індивідуальних та групових шляхів досягнення суспільно погоджених цілей загальної освіти. *За другим* – це організація навчального процесу з метою найбільш повного забезпечення індивідуалізації навчання. У різних країнах реалізуються різні моделі диференційованого навчання кожна з яких має переваги і недоліки. У таких країнах як *США, Великобританія, Болгарія* система диференційованого навчання є **елективною** (вибірковою), гнучкою – вона передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів для вивчення їх на базі ряду обов'язкових дисциплін. У *Франції, Польщі, Швеції* вона жорстка і **селективна** (вибіркова) – передбачає розділення на старшому ступені навчання: вибір тих чи інших напрямів, профілів у гімназіях, коледжах після єдиного загальноосвітнього ступеня школи. Питання диференційованого навчання намагались розв'язати і вітчизняні педагоги. Так, **С.П.Логачевська** у своїй праці "Грані творчості" висвітлює можливості диференціації у початковій школі: на основі теорії про рух від зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку. Варіативні навчальні плани і програми, підручники і

посібники, що відбивають зміст освіти, у різних типах навчальних закладів (профільні класи, ліцей, гімназія, коледж тощо) – є своєрідним засобом диференціації навчання.»

Дайте відповідь на запитання:

Які види диференціації можливі в умовах початкової школи?

Чи можлива селективна диференціація у навчальному процесі молодших школярів?

Результативність використання цих вправ полягає в:

- актуалізації вже наявних у студентів (учнів) знань, із досліджуваної теми;
- забезпеченні високого рівня зацікавленості у вивченні нового матеріалу;
- створенні ситуації успіху для кожного студента (учня);
- можливості для викладача діагностувати рівень підготовки до вивчення конкретної теми.

Прийоми, що використовуються під час роботи з текстом на стадії осмислення

Прийом 1. «Аналіз тексту за запропонованою схемою»

Мета: розвиток навичок аналізу тексту як засобу формування теоретичного мислення. Час виконання: залежно від обсягу запропонованого тексту.

Опис прийому

Студенти одержують роздруківку тексту (текст повинен бути доступний для розуміння). Їх завдання полягає в тому, щоб провести аналіз запропонованого документа, опираючись на перелік питань, зафіксованих на дошці, моніторі або в індивідуальній формі на папері. Важливо, щоб ці запитання не носили репродуктивного характеру, а дозволяли сформулювати власне ставлення як до подій, описаних у джерелі, так і до позиції автора документа.

Студенти попередньо ознайомлюються з текстом і списком запропонованих питань; викладач коментує, зосереджуючи увагу на суб'єктивізмі різних видів письмових джерел.

Студенти виконують запропоновану роботу, намагаючись відповісти на максимальну кількість питань (на всі поставлені питання давати відповіді не обов'язково)

Обговорення різних варіантів відповідей; розбір разом із викладачем ускладнень, що виникли в ході виконання роботи.

Приклад можливого варіанта списку питань:

- 1) визначити назву, автора, дату створення, вихідні дані

запропонованого документа;

2) визначити вид документа (державні документи, мемуари, художні твори й т.д.);

3) охарактеризувати історичну ситуацію, на тлі якої створювався документ;

4) установити адресата документа (кому конкретно, або якій соціальній групі він призначався?);

5) з'ясувати мету документа (офіційні – неофіційні, головні – другорядні);

6) охарактеризувати факти, що описані в документі;

7) виокремити основні поняття (уже відомі – ще не відомі);

8) охарактеризувати проблеми, порушені в документі;

9) встановити ідеологічну позицію автора документа;

10) виокремити стилістичні особливості тексту;

11) визначити рівень емоційності;

12) провести можливе порівняння з іншими документами;

13) визначити історичне значення документа;

14) сформулювати питання, що виникають в ході аналізу.

Прийом 2. «Позначки на полях», відомий ще як ІНСЕРТ (герменевтичний метод)

Мета: оптимізація опрацювання тексту з використанням знакової системи, що сприяє осмисленню. Час виконання: залежно від обсягу запропонованого тексту.

Опис прийому.

Викладач пропонує опрацювати текст документа або параграфа підручника, використовуючи встановлену знакову систему. Студенти уважно знайомлять із текстом, роблячи олівцем відповідні позначки на полях тексту:

«V» – те, що було відомо раніше;

«+» – нова, несподівана інформація;

«-» – інформація, що суперечить поглядам студентів;

«?» – інформація до кінця не з'ясована (не цілком зрозуміла).

Кількість використовуваних умовних позначок може змінюватися залежно від складності запропонованого для аналізу тексту або рівня розвитку навичок у студентів.

Отримані нові відомості можна оформити у вигляді таблиці:

ЗНАЮ	ДОВІДАВСЯ	ХОЧУ ДОВІДАТИСЯ

Приклад 1: опрацювання тексту студентами під час вивчення педагогічних поглядів С.Русової («Нова школа») за допомогою методики «позначки на полях» (фрагменти тексту подаємо мовою оригіналу):

«V»	«Нова школа кладе собі за головну мету – збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Виклавши творчу самостійну діяльність дитини, вчитель поширює свідомість учня й тим самим поширює діяльність його, й допомагає йому новими засобами творити як найкраще. За-для того, щоб зуміти викликати в учня духову діяльність, треба зрозуміти душевний (психологію) склад дитини...
«V»	... Перший обов'язок кожного вчителя – добре ознайомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання що до їхнього обмеженого поля спостережень, помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних річей...
«V»	...Таким чином, на чолі початкової науки повинно стояти природознавство; як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкраща дисципліна розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків,
«+»	як предмет, що має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини...
«+»	

Узагальнення ж може набути такого вигляду:

ЗНАЮ	ДОВІДАВСЯ	ХОЧУ ДОВІДАТИСЯ
Сучасну головну мету школи і навчання	В основі змісту початкового навчання виокремлено природознавство	Взаємозалежність дисциплін із матеріалом природничого напрямку Причини стабільності проблем освіти у XIX, XX, початку XXI століть

Приклад 2: К.Д.Ушинський про застосування ігрових методик навчання в початковій школі («Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає»). Позначки можна робити безпосередньо в тексті, наприклад: «Я раджу починати навчання краще трохи пізніше «–» і виділяти для нього спочатку якнайменше часу «?»; але з першого ж разу відокремити його від гри і зробити серйозним обов'язком для дитини «V».

Звичайно, можна навчити дитину читати й писати граючись, але я вважаю це шкідливим «–», бо, чим довше ви оберігатимете дитину від серйозних занять, тим важчий для неї буде потім перехід до них. Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання «+». Всяка здорова дитина потребує діяльності, і до того ж серйозної діяльності: з меншим задоволенням бавиться вона із своїми однолітками, ніж допомагає батькові або матері в якійсь серйозній справі, якщо тільки ця справа не перевищує її сил і не вимагає від неї такої тривалої постійності, яка не підходить їй за віком «+». Отже, з перших уроків привчайте дитину полюбити свої обов’язки і знаходити задоволення в їх виконанні.»

ЗНАЮ	ДОВІДАВСЯ	ХОЧУ ДОВІДАТИСЯ
Вікові особливості шестирічних першокласників, види їх діяльності, етапи засвоєння інформації першокласниками	К.Д.Ушинський виступав проти раннього навчання і проти насичення його ігровими методиками, щоб з перших днів розмежувати навчальну й ігрову діяльність	Як оптимально побудувати процес навчання

РЕЗЮМЕ

Інструкція щодо роботи з текстом

I. Працюй із заголовком!

Прочитавши заголовок зупинись!

1. Сформулюйте для себе, про що йтиметься в тексті.
2. Пригадайте усе, що ви уже знаєте на цю тему.
3. Передбачте запитання, на які, як на ваш погляд, в тексті можуть бути відповіді.
4. Спробуйте, наскільки це можливо, дали на ці запитання відповіді ще перед читанням тексту.
5. Після цього приступайте до читання. Читаючи, співставляйте передбачені вами прогнози з реальним змістом тексту.

II. Працюйте з текстом!

Звертайте увагу на незрозуміле в тексті

1. Читаючи, стежте, чи немає в тексті незрозумілого слова й висловлювання, якщо є знайдіть до них пояснення в словниках чи довідниках або зверніться із запитанням до тих, хто, на вашу думку, знає відповідь.
2. Незрозумілим може бути сам зміст тексту. Подумайте, чи не пов'язано це нерозуміння з пройденим, але неякісно засвоєним матеріалом. З'ясуйте, що саме із минулого досвіду перешкоджає розумінню, й відновіть цей аспект. Зважте, чи не буде текст зрозумілішим, якщо обміркувати конкретні приклади.

III. Ведіть діалог з автором

1. В перебігу читання ставте запитання до тексту й передбачайте свої прогнози щодо подальшого його змісту.
2. Перевіряйте свої прогнози в процесі читання. Якщо ви не можете попередньо відповісти на свої запитання, шукайте ці відповіді в тексті. Якщо не можете знайти відповідь, пам'ятайте, що в тексті її може й не бути. В таких випадках намагайтеся знайти відомості, яких не вистачає, в інших джерелах.
3. Виокремлюйте головне! Обдумайте, в якій частині тексту висловлена провідна думка, а що цю думку пояснює чи доповнює.
4. В процесі читання складайте план (усний чи письмовий) або конспект тексту.
5. Складуйте схеми, креслення, таблиці, що відображають суттєві моменти тексту.
6. У випадку необхідності робіть витяги з тексту.

7. Розглядайте всі дані в підручнику приклади й придумуйте свої.
8. Протягом роботи, намагайтеся уявити собі те, про що ви читаете!

IV. Запам'ятовуйте матеріал!

1. Поясніть собі, в чому полягає зв'язок думок-компонентів вашого плану.
2. Перекажіть текст за планом.
3. Дайте відповіді на запитання підручника чи записані в контексті запитання педагога.

V. Перевіряйте себе!

1. Відповівши на запитання, перевірте за підручником правильність своєї відповіді.
2. Після переказу перевірте, чи у відновленому вами тексті не було помилок (за Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевою).

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Акмеология мышления / О.С.Анисимов. – М., 1997. – 534 с.
2. Бахтин М.М. Этика словесного творчества.– М., 1986
3. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии.– 2000.– №3
4. Гарник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1988. – 192с.
5. Квіт С.М. Основи герменевтики: Навч. посібник.- К.: Вид-дім «КМ Академія», 2003.- 192 с.
6. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті болонського процесу // Дивослово. – 2006. – №1. – С.2-6
7. Лекции о «Живой этике» / Баныкин Н.П. – Новосибирск, 1990. – 38 с.
8. Лобок А.М. Диалог с Л.С.Выготским по поводу письменной речи // Вопросы психологии. – 1996. – №6
9. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М., 1999.
10. Нестеренко В.Г. Навчання і розуміння // Психолого педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти. Збірник матеріалів міжнародного науково-практичного семінару (28-30 березня 1996р.). – К.: Рівне, – 1997.- 87с.
11. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
12. Психология. Словарь./ Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр.и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
13. Рикер П. Герменевтика. Этика, Политика. – М., 1995
14. Рикер П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике.– М., 1995.– с.18

15. Словник іншомовних слів/ За ред. О.С.Мельничука.– К., 1974.
16. Ушинський К.Д. Про користь педагогічної літератури / К.Д.Ушинський // Твори: В 6-ти т. Пер. з рос./ [відповідальні за укр. видання Г.С.Костюк, С.Х.Чавдаров.] – Т.1. – К.: Радянська школа, 1954.– С.33-49
17. Фейгенберг И.М. Видеть – предвидеть – действовать. – М., 1986. – С.91
18. Философский словарь / [Под ред. И.Т.Фролова.] – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.
19. Философский энциклопедический словарь / [Гл. ред. Л.Ф.Ильичев и др.] – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839с.
20. Філософський словник / [За ред. В.І.Шинкарука.] – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1986. – 800с.
21. Чао Чжан. Тени спокойных снов. Листая вечные страницы. М., 1983.- с.132
22. Чепелева Н.В. Теоретико-методологічні засади психологічної герменевтики // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України./ АПН України.- Частина 1.- Харків: ОВС, 2002.- с.503-516.

Навчальне видання

ПЕДАГОГІЧНА ГЕРМЕНЕВТИКА

Науково-методичний інструментарій

Укладачі:

Карпенчук С.Г.,

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і
методики виховання РДГУ, дійсний член Української
академії акмеологічних наук;

Семенюк-Іванюк Л.Ю.,

викладач Дубенського коледжу РДГУ

Відповідальна за випуск: кандидат педагогічних наук,
професор кафедри теорії і методики виховання **Т.Д.Дем'янюк**

Комп'ютерна верстка та макет: **В.Ю. Кравчук**

Підписано до друку 21.05.2009 р.

Формат 60х84 1/16. Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 3,46.

Наклад 300 примірників. Зам. № 288/2

Віддруковано засобами різнографічного друку
редакційно-видавничого відділу
Рівненського державного гуманітарного університету,
33028, м. Рівне, вул. С. Бандери, 12;
тел. (0362) 26-48-83